



TABLA DE CONTENIDO

Tomo I II y III Informe final

Presentación	Pág.2
Proceso de Cualificación y acompañamiento	Pág. . 2-22
Documento Académico	Pág. . 23-42
Informe Tutoras	Pág. 43-122
Artículos	Pág. 123-468
Base de Datos	Pág. 469-477

Anexos:

Tomo IV Y V

Comunicación y Lenguaje	Pág. 1-562
-------------------------	------------

Tomo VI-VII

Currículo e Interdisciplinaridad	Pág. 1-470
----------------------------------	------------

Tomo VIII

Derechos Humanos y Convivencia	Pág. 1- 315
--------------------------------	-------------



**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP-
UNIVERSIDAD DISTRITAL- MAESTRIA EN INVESTIGACION SOCIAL
INTERDISCIPLINARIA**

CONVENIO INTERADMINISTRATIVO No 076 de 2009

SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

INFORME FINAL

AGOSTO 2010

Presentación

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas a través de la Maestría en investigación Social Interdisciplinaria, en el marco del convenio de cooperación con el Instituto de investigación y desarrollo pedagógico IDEP, desarrolló un proceso de acompañamiento a directivos y docentes de 24 colegios para la sistematización de 24 experiencias pedagógicas desarrolladas en diferentes instituciones educativas. Este proyecto se inscribe en las políticas de fortalecimiento de la investigación e innovación en educación que viene promoviendo el IDEP, desde hace varios años.

Este informe da cuenta de proceso desarrollado a nivel conceptual, metodológico y administrativo en todas las etapas y momentos previstos en el documento inicial presentado al IDEP para apoyar a los grupos de docentes participantes. En cada uno de estos momentos se describen las actividades realizadas y se valora el papel que se le asignó a cada una de ellas para el desarrollo del proyecto

El documento se estructuró en cuatro apartes el primero se presenta el proceso de cualificación y acompañamiento que se desarrolló con todos los participantes a lo largo de la experiencia ; en el segundo se describe el proceso desarrollado con los 24 grupos , se identifican instituciones, grupos temáticas, categorías y proyecciones cada uno de los grupos de docentes participantes; en el tercero se realiza un balance general sobre aprendizajes alcanzados para todos los actores y para las instituciones y finalmente se presenta un documento de carácter académico “Sistematización de experiencias: un camino hacia las transmutaciones escolares” que sirvió de referente teórico y metodológico en los diferentes momentos del proceso

I. PROCESO DE CUALIFICACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO PARA EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Presupuestos orientadores

La sistematización de experiencias pedagógicas como modalidad de investigación.

Empecemos por afirmar que no existe un solo enfoque para abordar la sistematización en el campo de la educación, pero coincidimos con Messina¹ que “la sistematización educativa es una modalidad de investigación social, sujeta a ciertas reglas de juego diferenciadoras” (Messina, 2004: 1). Entendida como *una modalidad de investigación*, entre muchas otras posibles, toda sistematización tiene una intencionalidad de producción de conocimientos; no obstante, su especificidad y las reglas de juego diferenciadoras podrían desentrañarse a partir de las siguientes premisas:

El conocimiento que se produce desde la sistematización, es un conocimiento que emana de la experiencia²; es decir, que sitúa como punto de partida las vivencias, las comprensiones y las significaciones que son atribuidas a la experiencia vivida por los sujetos de la práctica. Aquí, sobresale el reconocimiento de la ‘experiencia’ en este caso –pedagógica- como fuente de conocimiento y la *sistematización* como un ejercicio de reflexividad y producción de saberes.

El conocimiento que se produce es siempre colectivo; es decir, toda experiencia social es una acción portadora de sentido colectivo, este planteamiento es válido para las experiencias pedagógicas.

¹ Messina, Graciela (2004) “La sistematización educativa: Acerca de su especificidad”. Revista Enfoques Educativos, 6 (1): 19 – 28.

² Por ejemplo, Aquí podemos ubicar perspectivas como la de Jara quien describe la sistematización como: “(...) un ejercicio referido a experiencias y prácticas concretas (...) una interpretación crítica de la experiencia a partir de la reconstrucción del proceso vivido (Jara, 1994).

Esta modalidad de investigación se enmarca en unas condiciones de emergencia específicas, vinculadas a las experiencias de educación popular. En este sentido, pone en escena una intencionalidad de *ruptura epistemológica* con la investigación tradicional y exige *deconstruir* formatos y moldes de los métodos instaurados para ampliar la mirada nuevos enfoques e instrumentos coherentes con esta modalidad.

La Experiencia Pedagógica como categoría central.

El vínculo intrínseco de la producción de conocimientos con la experiencia vivida por el sujeto exige desentrañar la categoría de 'experiencia pedagógica'. Con miras a avanzar en algunas precisiones y distinciones nos apoyamos en las reflexiones de Parra³ (2006) quien propone tres ejes de miradas:

Cuando se indaga por el significado de una experiencia pedagógica se indaga fundamentalmente por: la naturaleza formativa, intersubjetiva y contextual de las relaciones entre maestros y alumnos.

"... una experiencia pedagógica se caracteriza por el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas..." (Parra, 2006: 35).

La significación de una experiencia pedagógica emerge en la interacción y las múltiples perspectivas de los que participan. "(...) el significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto sino se contrasta en lo público, en la relación social, fundamentalmente a través de la comunicación" (Parra, 2006: 42).

Si bien toda experiencia pedagógica se sustenta en prácticas educativas, no toda práctica educativa se convierte en experiencia pedagógica. "La Experiencia Pedagógica no se puede describir únicamente desde la práctica sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esas prácticas por un grupo de maestros en un juego de relaciones recíprocas..." (Parra, 2006: 43).

La dimensión significativa de la experiencia esta en el vinculo con la vivencia y en los sentidos, intencionalidades y acciones que emergen de ella... "(...) la experiencia no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos..." (...) la experiencia se hace vital; es decir, perteneciente a la conciencia cuando adquiere significaciones

³ Parra, Jaime (2006) "El carácter humano de la experiencia educadora", en: Revista Educación y Ciudad No. 11, segundo semestre, IDEP, Bogotá.

que son perdurables no solo por ser parte de la memoria sino por su efecto clarificador en el sujeto...” (Parra, 2006: 37).

Estas premisas sumadas a los planteamientos presentados por los profesores invitados, sirvieron de base al equipo para configurar sus objetos de sistematización.

La investigación crítica está decididamente comprometida con la transformación de la realidad social de los agentes

La propuesta de sistematización se estructura en el enfoque crítico social. Entre los argumentos que le permiten al grupo sistematizador definir el paradigma crítico social como uno de los pilares del proceso y articular el mismo con el método de investigación y el enfoque pedagógico encuentran los planteados por Pérez Serrano (1994:34), citado por López (2001), quien señala los presupuestos más importantes para llegar a una caracterización desde este enfoque:

- Asume una *visión global y dialéctica* de la realidad educativa;
- Asume una *visión democrática* del conocimiento;
- Subyace una *visión particular de la teoría del conocimiento*;
- La investigación crítica trata de articularse, generarse y organizarse *en la práctica y desde la práctica*;

2. Proyecto de sistematización de experiencias pedagógica: fases de desarrollo

La planeación y desarrollo del proceso de sistematización de experiencias pedagógicas se organizó en diferentes fases y en cada una de ellas se realizaron una serie de actividades que permitieron avanzar y consolidar equipos de docentes investigadores, quienes trabajaron bajo la orientación de un tutor asignado por la Universidad. Las fases previstas fueron: selección de experiencias, fortalecimiento académico, acompañamiento y tutorías, socialización

Fase 1: Selección de experiencias

En el marco de la política de investigación e innovación educativa del instituto para la investigación y desarrollo pedagógico IDEP, se abrió la convocatoria para apoyar la sistematización de experiencias pedagógicas que desarrollan los docentes de los diferentes niveles educativos que laboran en el sector oficial y privado de la ciudad de Bogotá, a dicho evento se presentaron 52 experiencias

La selección la realizó el equipo de tutores de la Universidad a partir de criterios establecidos por el IDEP y de la lectura y valoración de cada una de los documentos presentados por los docentes. Los criterios de valoración fueron: pertinencia contextual, coherencia interna de la propuesta, pertinencia temática y resultados esperados, se asignó un puntaje total de 100 puntos, fueron seleccionadas aquellas experiencias con puntaje superior a 80 puntos

Finalizado dicho proceso se levantó un acta que da cuenta de la evaluación y el concepto técnico de cada una de las experiencias presentadas con sus respectivos puntajes. Las experiencias seleccionadas⁴ se presentan en el anexo No 2.

Las experiencias seleccionadas se ubicaron en los siguientes ejes temáticos: Lectura, escritura e informática, 6 proyectos; Convivencia y ambientes escolares, 4 proyectos; Escuela y contexto, 5 proyectos; Organización escolar y Currículo, 3 proyectos Género, 2 proyectos; Pensamiento científico y matemático, 2 proyectos; Derechos humanos, 2 proyectos

Fase 2: Fortalecimiento académico

Esta fase exigió abrir espacios de fundamentación teórica y metodológica, que enriquecieran las comprensiones y prácticas que tiene los docentes sobre el sentido y procedimientos inherentes al proceso de sistematización de experiencias. A lo largo del proceso de formación se buscó favorecer la apropiación y ampliación conceptual de los participantes sobre diferentes aspectos relacionados con el tema de la sistematización.

Dicho proceso se desarrolló en dos momentos el primero fue de carácter general y abordó temáticas relacionadas con la fundamentación sobre el tema, desde una perspectiva investigativa; el segundo momento de formación, tuvo un carácter específico para responder a necesidades particulares de los grupos.

A continuación se describe las temáticas desarrolladas en el componente de formación general, estas fueron: Fundamentación epistemológica y metodológica de los procesos de sistematización de experiencias pedagógicas- temática para la cual se invitaron a los conferencistas Juan Francisco Aguilar y Mauricio Pérez Abril, personas reconocidas en el tema, quienes presentaron una panorámica general sobre el tema, los aportes de diferentes autores, las tensiones y

⁴ Anexo No 1 . Experiencias seleccionadas

posibilidades que se vislumbran de proceso investigativos abordados desde lo pedagógico (ver anexo⁵: documentos y presentaciones)

Enfoque metodológico, instrumentos y procedimientos de la investigación cualitativa se invitó a la docente Olga Camelo quien abordó la Sistematización como investigación educativa, a partir de la pregunta ¿Por y para qué sistematizar? Igualmente abordo la perspectiva metodológica desde el reconocimiento de algunas de las rutas posibles de abordar en procesos de sistematización.

Otro componente de formación estuvo relacionado con el conocimiento y análisis de experiencias de sistematización realizados por grupos de docentes en proceso anteriores financiados por el IDEP. Las temáticas giraron alrededor de los puntos de partida de proceso de sistematización, enfoques teóricos y metodológico utilizados, recolección y análisis de la información y discusión sobre hallazgos en el marco de la producción de saber pedagógico y los impactos logrados en el equipo de docentes, la institución y en términos generales en la comunidad académica.

Las estrategias didácticas utilizadas fueron conferencias, talleres y socialización de experiencias que permitieron documentar y profundizar en el tema de sistematización de experiencias como una modalidad investigativa. Cada uno de los invitados entregó materiales de apoyo y las presentaciones las cuales están en la pág. Web de la maestría en investigación social interdisciplinaria a disposición de todas las personas que participan en este proceso. Los desarrollos de estos encuentros iluminaron la construcción de la ruta metodológica planteada por cada uno de los grupos, al finalizar este componente de formación.

El segundo momento estuvo orientado hacia la formación específica y el proceso de acompañamiento tutorial, fue desarrollado por el equipo de tutores asignados a los diferentes grupos, quienes orientaron la formación a partir de las necesidades identificados en cada uno de los grupos. Los temas abordados fueron entre otros: Sentido de los proceso de sistematización, construcción del objeto de sistematización, construcción de categorías teórica, matrices de análisis de información, interpretación de información. Producción de textos escritos y documentación de aspectos particulares de los proyectos como currículo, interdisciplinariedad, lectura y escritura, tecnologías de la información. (Ver anexos ⁶).

Fase 3: Acompañamiento y proceso tutorial

Acuerdos iniciales sobre el sentido e intencionalidad de la sistematización

⁵ Documentos y presentaciones de Juan francisco Aguilar y Mauricio Pérez

⁶ A modo de muestra se presentan algunos de los informes de los tutores

Este primer momento del acompañamiento se estructuró desde el horizonte epistemológico acordado con la coordinación y el grupo de tutores del proyecto y la valoración realizada al estado actual de los proyectos pedagógicos de los grupos seleccionados.

En el marco del proceso de reconocimiento de la situación actual de los grupos y sus respectivos proyectos, se trazaron cuatro objetivos para las sesiones de asesoría y acompañamiento

- 1) Socializar el estado de avance de los proyectos y las necesidades comunes y particulares de acompañamiento.
- 2) Establecer diferenciaciones entre el proyecto pedagógico que da cuenta de la práctica educativa que se está desarrollando en la institución y el proyecto de “sistematización” (como investigación) de la práctica educativa.
- 3) Avanzar en la delimitación del ‘objeto’ de sistematización y la formulación de las preguntas y categorías de análisis.
- 4) Definir de la ruta y el plan de trabajo (de los proyectos y de las sesiones de acompañamiento).

La formulación de estos objetivos permitió igualmente formular unas premisas previas que actuaron como criterios *para la construcción de los proyectos de sistematización*:

- El proyecto de sistematización, asumido como una modalidad de investigación, *se origina en una práctica o proyecto pedagógico* (de aula o institucional) que se haya realizado o esté en marcha y que tenga por lo menos 1 o 2 años de funcionamiento.
- El proyecto de sistematización es diferente al proyecto o práctica pedagógica que lo origina. Se formula separadamente.
- La sistematización, en el marco de esta convocatoria del IDEP, se realiza para producir conocimiento sobre acciones que se consideren transformadoras de la práctica pedagógica, que produzcan conocimiento sobre algo diferente o por lo menos avance sobre el conocimiento ya producido.
- Para lograr elegir el tema o los aspectos más significativos de la práctica o proyecto, que serán objetos de sistematización *se requiere partir de una descripción densa, clara y amplia del proyecto o práctica pedagógica actual*. Desde esta descripción se podrá desentrañar lo relevante y aquellos aspectos que se puedan documentar.

Las primeras sesiones de asesoría –ubicadas dentro de este primer momento- se desarrollaron a partir de una primera guía de acompañamiento que fue socializada en la primera reunión conjunta con todos los integrantes de los diferentes grupos ; esta reunión tuvo como propósito además de generar un espacio de encuentro e

intercambio entre los grupos, avanzar en los primeros dos objetivos explorando los sentidos y las intencionalidades que, a nivel individual y colectivo, las los maestros autores de las prácticas pedagógicas depositaron en sus proyectos; en suma, la reflexión propuesta se orientó a un proceso de indagación más profunda sobre las motivaciones que permitiera ampliar la mirada sobre lo que implica un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas desde el horizonte epistemológico de la innovación.

b) Descripción analítica de la práctica pedagógica objeto de sistematización

La *situación inicial* de los proyectos asignados a cada uno de los tutores mostró una tensión entre proyectos pedagógicos (de aula) y el proyecto objeto de la sistematización. Con esta realidad, se requería avanzar en la formulación de los proyectos de sistematización. La pregunta orientadora fue: ¿Qué implica pasar del proyecto pedagógico de aula a la formulación de un proyecto de sistematización?

Diferenciar entre el proyecto pedagógico que da cuenta de la práctica educativa que se está desarrollando en la institución y el proyecto de “sistematización” (investigación) de la práctica educativa exigió momentos de discusión, reflexión orientados a lograr diferenciación y distanciamiento. Ahí comenzó el proceso investigativo, con una **descripción analítica de la práctica pedagógica** que se venía desarrollando con miras a desentrañar aquellos aspectos que se pudiesen documentar para convertirlos en objeto de sistematización-investigación. A este segundo momento del proceso de acompañamiento se construyó una guía de trabajo. (Ver anexo No. 2).

c) Delimitación del objeto de sistematización

El tercer momento del proceso de acompañamiento centró la mirada en la delimitación y formulación del objeto de reflexión; teniendo en cuenta que la ‘experiencia pedagógica es compleja y abarca una cantidad de factores y elementos, se procedió a identificar un asunto particular y significativo que se pudiera documentar y que, a su vez, implicara un proceso de producción de conocimientos.

Con el propósito trazado de concertar el objeto y la pregunta de sistematización y a partir de definir los ejes orientadores y las categorías de análisis, las sesiones de asesoría y acompañamiento tomaron como referente la guía de reflexión No. 3 (Ver Anexo No. 3).

d) Hacia la construcción de la ruta del proceso de sistematización

El cuarto momento del proceso, estuvo centrado en la reconstrucción heurística del proceso vivido en relación al objeto de sistematización. En la búsqueda de

construir el corpus de las fuentes de la investigación, se realizaron las siguientes actividades: Elaborar instrumentos para registrar la información; ordenar y categorizar la información por ejes temáticos. Seguidamente a este proceso, se inicio la fase hermenéutica dirigida a hacer la reconstrucción analítica e interpretativa del proceso y de los hallazgos a través de la producción de categorías interpretativas (categorías previas y emergentes) que permitieran identificar y analizar los resultados de la sistematización.

Una vez realizado este ejercicio de reflexión a nivel individual y colectivo, este proceso exigía una reformulación de los proyectos a partir de los avances evidenciados. Adicionalmente, se propuso elaborar la matriz guía No. 4 (Ver anexo No. 4) con miras a trazar un mapa del proyecto de sistematización que orientara la construcción del plan de trabajo y cronograma correspondiente

e) Consolidación de resultados

El último momento estuvo centrado en la fase de resultados, es decir, la síntesis interpretativa de las conclusiones del proceso investigativo realizado. En el desarrollo de esta etapa final las y los docentes realizaron, de un lado, la descripción de los hallazgos, los resultados y los aportes de la sistematización de la experiencia de cara a los objetivos trazados, y, del otro, un balance colectivo de los alcances del proceso de sistematización en: lo pedagógico, lo Institucional y en su condición de maestros sujetos de la experiencia. Finalmente, se propuso una reflexión prospectiva sobre las líneas de continuidad de la experiencia. Durante el último mes de trabajo, los equipos de maestros se dedicaron a la elaboración de los informes finales y el ensayo de divulgación de los hallazgos, con el apoyo de los tutores.

Las tutorías como estrategia grupal o individual se constituyeron en el espacio de diálogo y concertación sobre cada una de las experiencias permitiendo acompañar, validar y cualificar el desarrollo de la sistematización en todos los componentes. El punto de partida lo constituyó el documento con el cual los grupos participaron y fueron seleccionados y es a partir del análisis juicioso que se realizan sobre cada uno de los aspectos allí planteados y sus desarrollos que cada tutor hace las sugerencias respectivas. Cada uno de los tutores realiza actividades grupales e individuales, para lo cual se han previsto actividades presenciales y virtuales

Las tutorías se desarrollan a nivel grupal bien sea con el tutor y los grupos asignados, o por temática o individual de acuerdo a las características y desarrollos logrados por cada uno de los grupos.

4. Socialización y Evaluación

El desarrollo de la experiencia exige abrir espacios para socializar los avances y hallazgos identificados, en esta dirección se han previsto la realización varios encuentros el primero, al interior de cada uno de los grupos de trabajo, el segundo en las instituciones donde se desarrolla la experiencia y finalmente un encuentro general en donde se comunican los hallazgos de cada una de las experiencias. Igualmente, cada uno de los grupos elaboró un artículo el cual será objeto de publicación que recogen las experiencias por

5. Balance y aprendizajes

La experiencia de formación y acompañamiento a los proceso de sistematización de experiencias deja unos aprendizajes importante de explicitar en este informe en la medida que permite reconocer proyecciones y potencialidades que se desprenden de la experiencias que se desarrollo con grupos de docentes de 24 instituciones educativas . Este balance se realiza desde los actores, las instituciones, las temáticas, el proceso formativo y los productos de la experiencia

Sobre las temáticas

Uso pedagógico de las TIC y diálogos interdisciplinarios

Las propuestas pedagógicas se dirigen a promover la construcción y consolidación de una cultura de reconocimiento y apropiación de las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y desde tres ejes: trabajo colaborativo, aprendizaje significativo y transformación pedagógica.

- Las TIC como una herramienta pedagógica que posibilita: generar procesos de renovación de las formas de enseñanza, partir de las necesidades y los intereses de los estudiantes, promover procesos de trabajo colaborativo que muestran al profesor también como aprendiza y no solo como enseñante.
- La integración curricular de las TIC se visibiliza y proyecta como una potencialidad de la experiencia a más largo plazo que exige romper con la brecha digital y la cultura de la *tecnofobia* que reduce el uso de las TIC a aspectos instrumentales y operativos.
-Los saberes pedagógicos de los maestros autores de las experiencias se constituyen en referentes para transformar las prácticas tradicionales y favorecer nuevas las formas de enseñanza que facilitan los procesos de aprendizaje, acercar el aprendizaje de los contenidos a las nuevas tecnologías de la información

Desde la interdisciplinaridad y las propuestas curriculares

Vale la pena señalar que una preocupación permanente de los docentes giró en torno al desarrollo de actividades que promuevan la integración de saberes, favoreciendo aprendizajes significativos y pertinentes para los estudiantes, se observa en la experiencia una preocupación por buscar formas de relación entre campos del conocimiento, estrategias didácticas y la relación con la vivencia y la realidad. De igual manera las propuestas curriculares se alejan de los contenidos para trabajar más por proyectos que respondan a preguntas que surgen de contextos particulares, por ejemplo, las expediciones, el año de la astronomía

El tema de la lectura, la escritura, constituye un objeto de preocupación y desarrollo de acciones por parte de los docentes en esta dirección son diferentes las formas de abordar este tema en las propuestas de sistematización

La mirada de los docentes participantes

Se presentan aquí algunos de los textos planteados por docentes como evidencia y balance del trabajo desarrollado *“El proyecto de sistematización nos ha permitido acciones reflexivas y analíticas que nos dan poder de transformación, de cambio de mentalidad y actitud para enriquecernos y ser sujetos más cualificados que nos permitan ir rompiendo con esquemas tradicionales e ir enriqueciendo la escuela con nuevos saberes, con creatividad para que esta se convierta en un organismo vivo donde las niñas y los niños tengan el placer de sortear el miedo, vencer dificultades y que sus procesos de aprendizajes sean significativos y aplicables a su cotidianidad.”*

...El proceso llevado hasta el momento nos ha posibilitado tener mas conciencia del trabajo grupal; cuestionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas, para no continuar con el activismo e ir buscando un proceso de calificación del conocimiento.

Se ha posibilitado en las discusiones dar otras miradas al trabajo de las niñas y los niños; como también la apropiación de uno de los énfasis del P.E.I. y la búsqueda de enamorar a los demás docentes del proyecto

El proceso de sistematización nos obliga a cuestionarnos, a apropiarnos, a conocer y fundamentarnos en nuestras prácticas pedagógicas y encontrar la relación o diferencia que existe entre lo nuestro y las distintas teorías del conocimiento pedagógico, con la mirada a encontrar lo nuevo, lo innovador...

Tras la huella de nuestras prácticas: los significados

Iniciamos presentando las prácticas que se venían desarrollando en el aula al foro feria institucional; evento que nos permitió representar al colegio a nivel local y posteriormente ser invitados al foro feria distrital “Bogotá en clase”. Los anteriores espacios nos permitieron reconocer, motivarnos, cuestionarnos y darnos cuenta que nuestras estrategias tienen un alto sentido pedagógico y que lo realizado podría producir nuevos conocimientos que ayudarían a muchos niños y niñas a mejorar sus procesos de aprendizaje y contribuir a enriquecer la calidad de la educación.

...La posibilidad de encuentro que permite la experiencia de sistematización es el tiempo propicio para la reflexión y la autorreflexión sobre los componentes del proyecto. Durante este acompañamiento han emergido dudas e inquietudes sobre el quehacer cotidiano y que poco a poco se han convertido en preguntas clave de investigación y profundización en la experiencia pedagógica, entre ellas, la relación enseñanza aprendizaje, la autoformación, el uso de las NTiC’s en la enseñanza, la vinculación de los padres en la realización de tareas escolares, etc.

Además la búsqueda pedagógica que motivó el proyecto se ve permanentemente reforzada con la aplicación de las herramientas creadas las cuales cada vez más se refuerzan y se mejoran adaptándolas, no solo a las necesidades de los escolares, sino a intención es pedagógicas novedosas como el acercamiento de los padres a los procesos escolares.

Toda esta visión proyecta la experiencia de sistematización como una forma asertiva de acercamiento a la teoría, entendida ésta como el encuentro dialógico entre una realidad que cuestiona y una reflexión académica que escucha y propone alternativas de solución acorde a los medios.

...Ser parte de las experiencias escogidas dentro de muchas, nos anima y hace creer en nuestro trabajo docente, en las apuestas que conlleva optar por la labor de la enseñanza que es en últimas, optar por el otro.

...Hacer parte de este privilegiado equipo ha implicado entre otras cosas, complacerse del acompañamiento de un equipo de trabajo que consideramos ha sido muy profesional en las acciones, no solo de acompañamiento sino de formación, al ofrecer y ampliar el panorama -algo confuso y oscuro- con el que habíamos llegado. A través de su invitación a relatar nuestro proyecto, hemos encontrado en nuestro inventario riquezas de las cuales no éramos consientes. Hemos también emprendido el camino para registrar los datos relevantes de nuestra propuesta, no sin antes tener clara la diferencia entre los objetivos de nuestra experiencia y los del proyecto de sistematización.

...Este trabajo de equipo (y el acompañamiento de nuestras asesoras) ha generado cambios en la propuesta inicial y el proyecto actual, que se pueden definir básicamente en la certidumbre de los objetivos. Al comenzar no teníamos la claridad entre los objetivos del proyecto como tal y los objetivos de la propuesta de sistematización. Eran los mismos para una propuesta que para la otra y tenían aspecto de ruta metodológica más que de ruta de conocimiento. Ese fue el primer bemoal para tener en cuenta y reconsiderar en equipo.

Además de lo anterior, se re-significó la pregunta orientadora, se dio una entrada y una lógica desde lo positivo, desde lo que hay y no desde lo que falta o desde el déficit, con lo que se nos hizo una invitación para ver al maestro como productor de conocimiento, como un par que aporta en la construcción de alternativas y no de manera instrumental o aplicador de recetas dadas por otros.

Lo mejor del proceso ha sido la posibilidad de ver y de vernos en nuestro ejercicio como maestras y de reflejar nuestras propias debilidades en la escritura.

El ejercicio nos ha permitido entender cuán difícil es llevar a cabo una transformación pedagógica, se trata de un proceso de largo aliento en el que hay que persistir y especialmente contar con cómplices que nos ayuden a mantener el ánimo y el deseo de continuar.

La sistematización de nuestras propias prácticas es el mejor y mayor camino para ser mejores maestros, es algo así como devolvernos la mirada.

Sobre la institución escolar

Nuestra apuesta es a reinventar la escuela contextualmente, de tal forma que pueda responder a nuestras propias realidades, en las que se retoma la autonomía, la identidad y la dignidad y se deje de lado la repetición de modelos educativos que posiblemente funcionen en otros lugares pero con los que no nos identificamos. Por eso esta oportunidad de sistematizar el trabajo nos brinda la posibilidad de reflexionar para entendernos y no para autor replicarnos y nos obliga a compartir lo que hemos aprendido y lo que hemos descubierto⁷

Aspiramos a un modelo de escuela que supere los modelos homogenizantes, en esta experiencia nos hemos enriquecido en nuestra constante confrontación entre

⁷ Equipo sistematizador al terminar este ejercicio de sistematización financiado por el IDEP que le permitió repensar la cotidianidad del colegio Porfirio Barba Jacob.

pares con el propósito de relanzar la investigación participante como saber orientador, que recoge nuestra identidad y da sentido a lo que hacemos. *Y es que el surgimiento de la nueva escuela se hace inspirado por la gente misma donde cualquier persona entienda y participe y sea feliz con ello.*

Fue necesario asumir visiones de conjunto u holística y decidimos reinventar la escuela con base en proyectos relacionados con problemas específicos de la sociedad y de nuestro contexto. *Deseamos una escuela que acumule conocimiento, buena voluntad, una filosofía de vida colectiva que ayude a resolver tantos problemas que tenemos.*

El paradigma abierto de la investigación participativa donde la relación debe ser horizontal o simétrica, lo cual implica el cambio en varios aspectos: de conducta, de estilo, de las forma de comunicarse. Aquí no puede haber conocimiento académico sin que haya jugado con ello el conocimiento de todos (es necesario sumar saberes).

Una forma exitosa de trabajo en las instituciones educativas, es la de los colectivos de maestros, que queriéndose ocupar de alguna problemática concreta, dialogan sobre ella y proponen alternativas de solución. Es conveniente analizar la riqueza que el trabajo en equipo proporciona para posibilitar estos aprendizajes a otras experiencias. Los colectivos permiten la transversalidad del proyecto, la autoformación y la reflexión, al mismo tiempo que la interacción, el reconocimiento de las fortalezas y las debilidades, y la proyección de alternativas en la vida escolar.

Igualmente, generar estímulos para estas redes o grupos, en aras de lograr que esta forma de organización multiplique los espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas. *Emerge la interdisciplinariedad como una herramienta que permite dar una mirada distinta a la concepción de currículo.*

La institución tiene en cuenta la dinámica propia de aquella singularidad que pretende “lo diferente” queriendo que la vida de quienes pasan años y años, día a día por sus aulas sean realmente dignas y felices. Por tanto, se propone abrir

canales de comunicación más humanos y menos institucionales, para que la dinámica entre los actores de la educación se cambie por un dialogo del ser y no del deber ser, que permita una relación de acompañamiento y crecimiento por la vida.

La experiencia del equipo al sistematizar este trabajo muestra el rostro esperanzador del encuentro, la vitalidad del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros. Muchos maestros le apostamos al sueño de entender lo que somos como institución, como cultura, y desde allí, validar un nuevo enfoque del hacer pedagógico con sabor a región, una dimensión de la que nos sentimos orgullosos y desde la que queremos construirnos. No se trata de la diferencia por ella misma, sino más bien del autorreconocimiento como base para el encuentro constructivo con otros.

Finalmente, es necesario implicar a todos los actores en este proceso: estudiantes, padres, madres, maestros, maestras, directivas. De lo contrario encontraremos obstáculos que interferirán en el desarrollo de nuestro trabajo. Reconocemos que solo desde las iniciativas de los maestros pueden hacerse realidad los anhelos de cambio; nada vale más (directiva ministerial, circular) que la fuerza interior que convoca. *Las experiencias demuestran una actitud frente a la vida y frente al quehacer cotidiano permitiendo entender las condiciones en las que se vive, lo que se hace y como se trabaja.*

ANEXOS

FORMATOS DE GUÍAS Y TALLERES, TRABAJADOS CON LOS GRUPOS

ANEXO No. 1: Guía No. 1. EL sentido de la sistematización

Preguntas Individuales:

- ¿Cuál es el contexto problemático, las necesidades, las motivaciones que dieron origen a las prácticas educativas que se propone sistematizar?
- ¿Cuál es su lugar como sujeto-maestro en relación a esa práctica educativa que se va a sistematizar?
- ¿Cuáles son las significaciones (comprensiones, sentidos) que desde la posición de maestro/a autor/a de la práctica otorga a la experiencia?
- ¿Qué saberes compartidos tenemos sobre la educación; sobre los sujetos educativos; sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre el tema de la práctica?
- ¿Cuáles son los elementos transformadores o alternativos de la práctica que se va a sistematizar? ¿Especifique algunas diferencias con las prácticas educativas tradicionales?

Preguntas colectivas:

A partir de las reflexiones anteriores y los elementos del Seminario de Formación del sábado anterior precisar:

¿**Para Qué** queremos sistematizar la práctica educativa propuesta? ¿Cuáles son los intereses y fines compartidos en el corto, mediano y largo plazo?

¿**Qué** aspecto/s específico/s y centrales de la práctica educativa proponemos como objeto de sistematización?

¿Con qué cuentan y qué necesidades específicas de asesoría y acompañamiento para iniciar el proceso?

**Anexo No. 2. GUÍA No. 2:
Descripción densa de los proyectos de aula**

EJES DE REFLEXIÓN	TÓPICOS O PREGUNTAS ORIENTADORAS
Contexto y condiciones de emergencia del proyecto pedagógico	¿Cuáles son las necesidades educativas, institucionales, poblacionales, profesionales... que dieron origen a la experiencia o de las cuales se ocupa? ¿Cuáles son las motivaciones, intereses y posiciones de las-los autores de la experiencia frente a esta problemática? ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad y cuales las limitaciones para poner en marcha el proyecto?
Descripción del proyecto	Objetivos (General y Específicos) Contenidos generales del proyecto (tópicos, temas, áreas de interés, núcleos problemáticos, conocimientos que involucra). Criterios y modos de funcionamiento del equipo de trabajo.
Desarrollo metodológico del proyecto pedagógico implementado	Etapas o momentos del desarrollo del proyecto: planeación y momentos en los que se realiza la práctica pedagógica ¿Cómo se concibió la implementación del proyecto? Actividades y Estrategias y acciones que se llevan a cabo (estrategias pedagógicas, didácticas... metodologías). ¿Cuál es la ruta metodológica de desarrollo de la práctica? (ruta del procedimiento) Con descripción de cada una. ¿En qué consiste? [¿Qué hacen? ¿Cómo? ¿Con quienes? ¿Con qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuál es la participación de los estudiantes?] Fuentes que se utilizan (videos, artículos, libros, etc)
Balance: Principales hallazgos, resultados, limitaciones y aportes de la experiencia a	-Resultados obtenidos a la fecha [resultados para los participantes (autores), para la institución, para los estudiantes...] -Logros proyectados (potenciales) -Productos concretos que se han elaborado desde el proyecto: materiales, videos, etc. -Enseñanzas, aprendizajes conjuntos. -Dificultades, retos, resistencias, lecciones aprendidas? -Ámbitos de incidencia (en el PEI, en la profesión docente, en las prácticas pedagógicas, etc.)

la fecha	¿Cómo se relacionan los alcances de la práctica educativa con la institucionalidad (el PEI y con las practicas educativas tradicionales)
Horizonte innovador de la práctica	¿Qué es lo nuevo? ¿De todo lo anterior sobre qué se puede producir conocimiento? ¿Con qué evidencias y fuentes se cuenta para documentar la producción de conocimiento sobre el ámbito seleccionado? ¿Cuáles fuentes son verificables objetivamente? ¿Con qué población se pueden obtener fuentes testimoniales?

**Anexo No. 3: GUÍA No. 3:
Delimitando nuestro objeto de sistematización. ¿PARA QUÉ & QUÉ SISTEMATIZAR?**

SENTIDO E INTENCIONALIDAD [¿PARA QUÉ SISTEMATIZAR?]	<p>¿Para Qué queremos sistematizar la práctica educativa propuesta?</p> <p>¿Cuáles son los intereses y fines compartidos en el corto, mediano y largo plazo?</p> <p>¿Qué concepción tenemos del cambio educativo o del carácter alternativo de las prácticas educativas que involucra la ‘experiencia’?</p> <p>¿Cuáles son los elementos transformadores o alternativos de la práctica que se va a sistematizar? ¿Especifique algunas diferencias con las prácticas educativas tradicionales</p>
DEFINICIÓN DEL OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN [¿QUÉ SISTEMATIZAR?]	<p>¿Qué aspecto/s específico/s y centrales de la práctica educativa proponemos como objeto de sistematización?</p> <p>¿Qué es lo más significativo, destacable para los miembros del equipo?</p>

GUÍA NO. 4

MATRIZ DE REGISTRO DE OBJETIVOS

OBJETIVO O PREGUNTA DE SISTEMATIZACIÓN:				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTA ORIENTADORA	CATEGORÍAS O CONCEPTOS A INDAGAR Y DESARROLLAR	¿EN DONDE? FUENTES - ACTIVIDADES	¿CÓMO? HERRAMIENTAS
OBJ. 1				
OBJ. 2				
OBJ. 3				
Desarrollo de los objetivos				

De acuerdo con el enfoque metodológico, se propone diligenciar la siguiente rejilla que permitirá orientar el trabajo conceptual, metodológico y operativo a seguir

Nombre y número de sesión	Objetivo	Preguntas orientadoras 2	Categorías teóricas a indagar y desarrollar 3	Herramienta metodológica 4	Actividades (qué, donde, con quienes) 5
	En esta casilla se ubican los objetivos propuestos para cada	Para precisar los objetivos, su radio de acción y marco de comprensión, se formulan	De acuerdo con el marco conceptual y los referentes	Se precisa la herramienta y/o estrategia metodológica a seguir (entrevista,	Qué actividades específicas se llevarán a cabo para el cumplimiento del

	sesión del diplomado.	preguntas, a través de las cuales se orientan los objetivos.	teóricos, se intenta ubicar categorías y/o conceptos a indagar o a desarrollar a partir de cada objetivo.	registro documental, análisis de texto, diligenciar matrices de recolección o análisis de información, etc.).	objetivo, con quienes y en donde y, si es posible, el tiempo máximo de ejecución de dicha actividad.
--	-----------------------	--------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

RUTA PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN (*)

EL PUNTO DE PARTIDA	LAS PREGUNTAS INICIALES	RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO	LA REFLEXIÓN DE FONDO ¿Por qué pasó lo que pasó?	LOS PUNTOS DE LLEGADA
<p>Haber participado en la experiencia</p> <p>Tener registros de la experiencia</p>	<p>Definir el objetivo:</p> <p><i>¿para qué queremos sistematizar?</i></p> <p>Delimitar el objeto a sistematizar:</p> <p><i>¿qué experiencias queremos sistematizar?</i></p>	<p>Reconstruir la historia</p> <p>Ordenar y clasificar la información</p>	<p>Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.</p>	<p>Formular conclusiones.</p> <p>Comunicar los aprendizajes</p>

Jara, Oscar en Para Sistematizar Experiencias, Una propuesta Teórica y Práctica. Tarea , Lima, 1994.

LAS PREGUNTAS INICIALES

<p>¿Para qué queremos sistematizar?</p> <p><i>Definir el objetivo de la sistematización</i></p>	<p>¿Qué experiencia queremos sistematizar?</p> <p><i>Definir el objeto de la sistematización</i></p>	<p>¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesa sistematizar?</p> <p><i>Precisar eje de sistematización</i></p>
	<p>La experiencia de la ejecución de un Plan de Formación Docente que responda a las necesidades y demandas de formación de docentes y directivos de los centros educativos.....</p> <p>de (lugar, UGEL) desarrollado dela.....</p> <p>del 2004.</p>	<p>Factores que han favorecido o no la ejecución de nuestro Plan de Formación Docente.</p>

DOCUMENTO ACADÉMICO

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: UN CAMINO HACIA LAS TRANSMUTACIONES ESCOLARES

Claudia Piedrahita Echandía
Coordinadora
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria
Universidad Distrital

INTRODUCCIÓN

El proceso de sistematización propuesto desde la maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, se orienta a la difusión de innovaciones pedagógicas enmarcadas en un conocimiento crítico y en metodologías que permiten visibilizar las fuerzas e intensidades constitutivas de prácticas pedagógicas emergentes. En esta dirección, se privilegia una línea de pensamiento que desestabiliza el cierre de sentido adscrito a lo significado e instituido y a un pensar categórico, binario y conclusivo. En el plano investigativo, la propuesta se distancia de posturas epistemológicas que se encargan de presentar y diseccionar objetos de investigación; se trata desde otras orillas, de dar cuenta de las potencias de los procesos educativos y de las nuevas relaciones que constituyen, además de reconocer el componente político de éstas, comprendiéndolas como fuerzas mayoritarias de sometimiento y servidumbre, o como líneas de fuga que configuran subjetividades agenciadas creadoras.

En síntesis, la perspectiva metodológica en este proceso de sistematización, busca visibilizar las líneas de fuga y las aperturas dadas a partir de prácticas que se expresan como flujos de creación. Se trata de enfocar la mirada investigativa hacia el proceso –no el resultado- que va constituyendo lo extraño o aquello que excede lo que está significado. Se delimitan intensidades, cortes, líneas de fuga,

atrapando “singularidades decodificadas” que intentan reinscribir su propio territorio en los códigos escolares establecidos.

El anterior planteamiento vinculado en una *filosofía que reflexiona desde la diferencia y los márgenes*, orienta este proceso investigativo iniciado en septiembre de 2009, con la selección de veinticuatro (24) propuestas de sistematización presentadas por colectivos de maestros y maestras de Bogotá. En esta selección, o primera fase de la investigación, se privilegiaron aquellas iniciativas donde era posible vislumbrar un interés de ruptura, respecto de prácticas pedagógicas mayoritarias que funcionan como dispositivos de poder, estrechando la vida e imponiendo procesos sedimentados y legitimados desde el engranaje institucional. En esta dirección, se escogieron veinticuatro experiencias que estuvieran enfocadas –así fuera en forma intuitiva- hacia la visibilización y la emergencia de acontecimientos inéditos con capacidad para producir agenciamientos de creación, o sea, innovaciones. Se trató en todo momento, durante este proceso de clasificación, de demarcar aquellas propuestas que evidenciaban movilizaciones hacia el borde de lo institucional y lo simbólico y hacia la emergencia de fugas y resistencias.

La sistematización de experiencias es un procedimiento que desde sus orígenes en la década del setenta del siglo XX, ha estado ligado a la Educación Popular en el contexto latinoamericano y a la emergencia de un claro horizonte político que vincula procesos de formación con prácticas transformación social. En esta dirección, se valoriza la construcción de conocimiento a partir de la recuperación de los saberes de los sujetos que intervienen en procesos de cambio social, recurriendo a la experiencia -con su componente de subjetividad- y no a los acumulados teóricos inscritos en los diversos campos del conocimiento. Al interior de esta propuesta fundamentada en la recuperación de experiencias, existe un elemento crítico que se distancia de la investigación como única vía a la generación de conocimiento social; sin embargo habría que entender que desde este enfoque de Educación Popular, se está generalizando lo investigativo y se está aludiendo a un tipo de investigación fundada en categorías teóricas, ajena a las subjetividades y orientada a la disección y la explicación de objetos de investigación.

Sin embargo, también hay que reconocer que en este enfoque de sistematización derivado del pensamiento de Paulo Freire, se plantean elementos centrales de

corte epistemológico y metodológico que pueden ser articulados a tendencias actuales de la investigación social:

- Se reconoce un estatuto crítico que avanza hacia nuevas configuraciones de la pedagogía que afectan en forma profunda la relación de aprendizaje.
- Se apoya en una metodología orientada intencionalmente a dotar de sentido las experiencias de los sujetos, de cara a procesos de transformación social, con lo cual se supera la idea instrumental de una sistematización que simplemente ordena lo que está disperso.
- Se reconoce la importancia de enfocar los procesos que conducen a las transformaciones y no solamente resultados que desdibujan las circunstancias que devienen en alternativas y cambios.
- La sistematización introduce la subjetividad en su planteamiento metodológico, en tanto que se orienta a reconstruir críticamente la historia desde la perspectiva de los actores, desde sus memorias mediadas por los afectos, los sentimientos, los instintos, las pulsiones y no desde la razón, o desde categorías teóricas previamente establecidas.

En concordancia con lo anterior, la idea de sistematización que se presenta en este proceso, mantiene algunos de estos supuestos desarrollados a partir de tendencias inscritas en la Educación Popular, pero establece que la investigación se constituye en proceso indisoluble e ineludible de la sistematización referida a experiencias pedagógicas. Por esta razón se plantea la necesidad de impulsar un debate permanente con los maestros y maestras participantes, a fin de comprender el impacto de las actuales tendencias investigativas en las rupturas que se gestan en las escuelas y el sentido de la innovación en la práctica pedagógica.

La innovación desde esta perspectiva, se convierte entonces en el horizonte político y ético del proceso de sistematización que se pone a consideración. No se trata de sistematizar simplemente para organizar una práctica, de tal manera que se presente más discernible en un proceso de interlocución. Se trata, aparte de estas consideraciones de sintaxis y significado, de presentar un punto de vista crítico, esto es, de visibilizar rupturas, líneas de fuga, subjetividades de resistencia que transforman de manera profunda la dimensión instituida de la educación y la pedagogía.

El estatuto epistemológico investigativo –crítico y deconstructivo- refleja el punto de vista particular que se propone sobre la sistematización, el cual está orientado a reflexionar sobre las perspectivas de los actores y los devenires posibles,

estableciendo las disposiciones de creación e innovación que enmarcan las experiencias analizadas. Ahora, es claro que estos son componentes que se organizan alrededor de las miradas políticas y éticas del investigador que sistematiza y enfoca lo novedoso y lo extraño de las prácticas pedagógicas. En esta medida, además de proponer caminos metodológicos para el proceso de sistematización, es importante establecer también los lugares de enunciación que recogen el horizonte epistemológico, político y ético del proceso, como son la perspectiva genealógica de la investigación, la filosofía de la diferencia y la política de la localización, la investigación de margen y las subjetividades vitalistas que actualizan procesos de resistencia y ruptura.

1. OBJETIVO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Visibilizar fuerzas y movimientos que configuran experiencias innovadoras constitutivas de un pensamiento pedagógico centrado en la diferencia, a través de una investigación genealógica que descubre las trayectorias de poder, las potencias y los agenciamientos inscritos en los nuevos territorios escolares.

2. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN UNA PERSPECTIVA GENEALÓGICA

La importancia de la sistematización de experiencias, está dada por su posibilidad de construir y transformar realidades; la experiencia al emerger de las relaciones y redes que funcionan en los contextos educativos, se constituye en un elemento central en la constitución de la cotidianidad. Es, en el lenguaje deleuziano, “una gota de realidad” que puede contagiar las colectividades de cada institución educativa y hacer emerger lo mutante.

Entendida desde esta perspectiva, la experiencia tiene mucho alcance, representado en la cantidad de fuerzas y subjetividades que se enganchan desde su naturaleza poliédrica. Existen experiencias de amplio alcance y experiencias que circunscriben campos de acción moderados o imperceptibles. Ahora, el tránsito deseable de la experiencia es hacia el agenciamiento; no se trata solamente de impactar, de marcar intensidades afectivas, sino de generar

transmutaciones y metamorfosis en el campo pedagógico. En la experiencia hay dos movimientos posibles: la que simplemente impacta o señala algo que puede ser interesante y la minoritaria, nómada que trastorna las configuraciones de las instituciones.

En el primer caso, aunque hay un impacto, la experiencia termina por esquematizarse, se sobre-estratifica: lo instituido se cierra a la contaminación y prima lo sedimentado. En este caso, el campo de lo instituido opera como aparato de captura de toda energía libre, de toda línea de fuga, la cual debe ser inmediatamente codificada y encerrada en un círculo de significaciones dadas. En el segundo caso, la mezcla, o el dejarse contaminar por la experiencia (agenciarse), tienen que ver con ir más allá de los límites, ir a la exterioridad de lo instituido, al afuera. Es experimentar más allá los esquemas mentales y las estructuras cognitivas.

La tendencia genealógica en la investigación, abre el camino a la comprensión de la experiencia pedagógica inscrita en las narrativas de docentes y grupos implicados, no para analizarlas de cara a significados lingüísticos o categorías teóricas, sino para darle sentido a las transformaciones escolares. En esta dirección, no se trata de describir o interpretar experiencias, sino darle sentido a las metamorfosis, los desplazamientos y las inversiones de sentido que afloran a partir de las narrativas de los sujetos.

La perspectiva genealógica, inscrita en la reflexión posestructuralista, plantea una crítica a la visión histórica ancestral, a la historia estructuralista tradicional fundada en una mirada suprahistórica que invisibiliza y desdibuja el nivel de lo micro asociado a la experiencia particular. De acuerdo con la perspectiva foucaultiana se pueden abordar tres niveles críticos de la historia que confluyen en una postura investigativa genealógica: la crítica a la metafísica en la historia, la crítica al origen y la crítica a la verdad.

Metafísica de la historia vs. Desplazamientos genealógicos:

En la concepción tradicional de la historia, hay un principio activo suprahistórico que la interpreta como una única forma de entender el mundo; ésta historia se presenta constituida por principios universales, valores neutrales, subjetividades que respetan dichos valores y relaciones causa-efecto que le dan un significado de continuidad necesaria y una proyección hacia adelante y hacia lo elevado.

Respecto de esta visión histórica, la crítica postestructuralista propone una visión genealógica que plantea:

- La genealogía acontece en el azar y no en el ordenamiento lógico. Las experiencias simplemente emergen, sin que haya un orden que los condicione y entre ellos no hay relaciones necesarias o causa-efecto.
- La genealogía reconoce una historia que surge mediada por los afectos, los sentimientos, los instintos, las pulsiones y no por la razón.
- La genealogía enfoca y amplía el espacio de lo micro, lo minoritario y no el de las memorias mayoritarias, los grandes relatos, los grandes personajes, y las grandes épocas.
- Lo que le da una conducción a lo genealógico, son las experiencias, entendidas desde su propia dinámica y no desde causa externas a ellas.
- La dimensión de lo subjetivo siempre está presente en la indagación genealógica y emerge a través de narraciones que oscilan entre la memoria y el olvido. La memoria da cuenta de marcas que quedan en los cuerpos; está referida al pasado personal y colectivo. El olvido, en el sentido nietzscheano, está relacionado con el instante eterno o el eterno retorno que permite experimentar el presente, haciendo abstracción de lo significado. El olvido apunta a la vida; la memoria, cuando no convive con el olvido, se convierte en obstáculo para el vitalismo; se transforma en muerte y estatismo.

Origen vs. Trayectorias

En referencia a la búsqueda del origen último en la investigación, es posible presentar una crítica que surge del planteamiento genealógico, donde se establece una propuesta que puede dar un claro viraje a los usos del origen en la investigación, enfatizando más en los procesos, las memorias, los flujos.

- La investigación no debe indagar en el origen último del fenómeno a investigar, sino *explorar el sentido*. Para esto es necesario interrogar en los intereses y fuerzas que están detrás de los fenómenos y en las múltiples interpretaciones que se dan de él.
- La respuesta a los interrogantes de la investigación, se busca en las *narraciones de los sujetos*, en sus experiencias de vida que muestran las fuerzas ocultas y las múltiples interpretaciones del fenómeno.
- El trabajo narrativo con los sujetos de la investigación, debe lograr un enfoque y ampliación de las *marcas y memorias* e igualmente debe dar cuenta de las *emergencias o líneas de fuga* emprendidas por los sujetos en sus experiencias educativas.

Sucesión vs. Devenir y acción política

La genealogía no es solo una visión de la historia, sino que implica una acción política encarnada en el devenir. El fundamento de este pensamiento, está en el

“presente vivido” o devenir nietzscheano que supera el concepto de devenir como sucesión. La filosofía nietzscheana, en contraposición al concepto de sucesión lineal, se afirma en el “instante vivido” como motor del devenir, en tanto que no hay mediación de un pasado sedimentado (memoria mayoritaria) en las significaciones sociales que dan sentido unitario a lo vivido.

En este devenir conceptualizado por varios autores representantes de un pensamiento de la diferencia, no hay sucesión, hay transmutación o metamorfosis, dado a partir de experiencias (memorias minoritarias) que revocan el pasado significado y condicionante del presente y que marcan otra forma de relación con el mundo. La memoria minoritaria, como objetivo de este proceso investigativo, tiene mucha potencia, en tanto que resalta la vida y la diferencia, y, es contraria a la muerte -estática e idéntica-.

3. FILOSOFÍA DE LA DIFERENCIA Y POLÍTICA DE LA LOCALIZACIÓN

Esta perspectiva está asociada con el declive del humanismo en la sociedad occidental y con una generación filosófica cercana al posestructuralismo francés que proclamó la “muerte del hombre” y la emergencia de la diferencia, no articulada ésta, a un pensamiento excluyente y jerárquico, sino a la inclusión de la especificidad que irrumpe para romper la aparente armonía de lo único. Este pensamiento es inseparable de una perspectiva investigativa políticamente comprometida y éticamente responsable que pone en escena metodologías y técnicas orientadas a develar las localizaciones de poder que habitan las experiencias -pedagógicas para este caso- y que están necesariamente conectadas con la memoria y las narrativas de los actores.

Esta investigación crítica se encarga de activar canales comunicativos entre los actores que permita poner en palabras lo que está significado o aquello que es inédito y como tal escapa a la conciencia y los marcos teóricos establecidos. La *política de la localización* en la cual se inscribe la instancia metodológica, debe dar cuenta de la *diferencia* y de las trayectorias de poder que la invisibilizan, la canibalizan –los otros de lo Mismo- , asimilándola a lo existente y castrando su poder subvertidor. En esta dirección, el señalamiento de las trayectorias de poder constituyentes de las experiencias innovadoras de escuela, es el único camino válido para el abordaje de una diferencia que no segrega, sino que configura nuevos territorios a partir del “retorno creador de lo reprimido”.

Coherente con lo anterior, el ejercicio metodológico de la localización según Braidotti⁸, implica un despertar político y no simplemente un camino instrumental, en tanto que vincula un actuación deconstructiva-afirmativa que hace aflorar un sentido de responsabilidad por las propias localizaciones e implicaciones con el poder que estaban dadas anteriormente en forma difusa. La filosofía de la diferencia que le da el fundamento a esta investigación sobre transformaciones pedagógicas, no es solamente un pensamiento crítico; es también afirmativo en tanto que involucra afecto, pasión, vitalismo, por las transformaciones sociales y por las propias transformaciones de cada sujeto. En esta medida, se nombra un investigador o investigadora orientados por un deseo ontológico de ser y por una predisposición política –localizada encarnada- hacia la diversidad y la diferencia como valor alternativo y cierto.

El plano metodológico, mediado por este pensamiento de la diferencia, permite configurar una relación entre los sujetos investigadores que de cuenta de las memorias, o sea, de las marcas que dejan las experiencias en los cuerpos y del pasado vivido personal y colectivamente; sin embargo, no consiste únicamente en escuchar y categorizar relatos. Se trata, ya en un plano deconstructivo-afirmativo, de elaborar a partir de estas narraciones, un pensamiento crítico y genealógico sobre las experiencias pedagógicas vividas y situadas. La deconstrucción afirmativa como herramienta metodológica, hace posible un análisis cartográfico donde se visibiliza la posición que ocupa la experiencia pedagógica en el contexto de lo institucional. Esta política de la localización, constituye la vigilancia epistemológica y la reflexión teórica sobre memorias mayoritarias y minoritarias.

Estas dos memorias, trazan devenires diferentes con sus propias dinámicas: La memoria mayoritaria es el territorio del estatismo, de lo coagulado, de lo repetitivo que escenifica el espacio de lo único. En la memoria minoritaria siempre hay una potencia que avanza hacia los territorios de fuga, hacia las interconexiones y contaminaciones que marcan las experiencias nómadas, en tránsito. En esta dirección, la *política de la localización*, permite comprender el posicionamiento político de la experiencia analizada. Sí es mayoritario, es una experiencia que aunque puede ser interesante, no genera rupturas y por el contrario mantiene y sostiene la dimensión instituida del discurso pedagógico; si es minoritario, es una propuesta que encierra en su interior la posibilidad de avanzar hacia la configuración de lo *innovador*, como horizonte político y ético del proceso de sistematización.

⁸ Braidotti, R. *Metamorfosis*. Madrid: Ediciones Akal, 2005

En esta dirección, es importante vigilar el sentido de la experiencia a partir de la actuación de las fuerzas denominadas como minoritarias; su funcionamiento deber ir más allá del simple acomodamiento que le permite a las minorías ser toleradas en las estructuras de poder mayoritario. Lo minoritario remite a procesos mucho más complejos que la simple integración de la experiencia marginal a los centros de poder, con la consecuente pérdida de su poder subversivo y creador. La complejidad de este proceso es siempre deconstructivo, respecto de los imaginarios que sostienen la dimensión instituida de la escuela y la pedagogía. Pasa invariablemente a través de la politización de la vida escolar que permite, a largo plazo, las metamorfosis subjetivas y la desestabilización de las estructuras de poder existentes.

La investigación crítica-deconstructiva, al visibilizar lo extraño, las experiencias que habitan en los márgenes, permite tejer al mismo tiempo otras formas de relación fundadas en el respeto a la diferencia y además contaminar la institución con un pensamiento que válida los márgenes y los bordes. Frente al posicionamiento político de un grupo, se va presentar siempre una reacción de otros grupos que expresan su propio punto de vista, su afirmación, más allá de lo que puede ser predecible. En este sentido, el encuentro intersubjetivo, desde su naturaleza azarosa e imprevista puede generar consentimiento, complementación, polémica, o, en el lenguaje de Guattari, “focos de afirmación existencial” que producen subjetivaciones situadas más allá de lo significado.

4. INVESTIGAR DESDE LA DIFERENCIA

Establecer una discusión desde la diferencia que permita permear filosóficamente el discurso de la investigación social, implica recoger tres conceptos centrales elaborados extensamente desde la perspectiva postestructuralistas deleuziana, como es la discusión sobre la nomadología filosófica⁹, la concepción sobre lo virtual y la teoría sobre el devenir. Respecto de la nomadología, Deleuze propone la deconstrucción de la distinción cualitativa entre lo original (como espacio de lo Mismo) y el simulacro (como dimensión de la Diferencia), estableciendo que la Diferencia no es el espejo de lo Mismo y en esta medida, no pueden estar en relación de oposición, en tanto que son inconmensurables la una respecto del otro;

⁹ Braidotti, R. 2005

las diferencias hacen parte de ordenes diferentes, con sus propias trayectorias y devenires y no está ligadas a la definición de lo Mismo.

En razón a esta discusión sobre la nomadología que configura la emergencia de la diferencia en el horizonte social contemporáneo, se percibe también un desplazamiento hacia un paradigma investigativo que disuelve la ontología de la mismidad que subyace al estatuto epistemológico de la investigación tradicional, proponiendo una ontología de la otredad o de la diferencia, conducente a la visibilización de la alternatividad que emerge de las experiencias de individuos localizados y además a legitimar la coexistencia de diversas versiones de la realidad.

Mientras la mismidad simplifica la vida, la multiplicidad la complejiza, reflejando la insondable profundidad de la realidad. La lógica de lo diverso establece entonces, la imposibilidad de reducir el devenir humano a una operación cognitiva de abstracción y formalización. La actuación de los individuos, sus creaciones, sus experiencias, muestran la forma como configuran su existencia en el azar y la particularidad; y es precisamente la convivencia –como contaminación- con la complejidad y la pluralidad y no la simple tolerancia, lo que constituye la visión política en las transformaciones pedagógicas.

La pedagogía está llamada a liberarse de sus núcleos mismificantes para poder acceder a una dimensión creativa e innovadora de su práctica docente y a la constitución de subjetividades políticas que transitan espacios democráticos. El camino hacia esta transformación es evidentemente el investigativo, a través de la recuperación de memorias minoritarias que muestran procesos pedagógicos que establecen divergencias con lo Mismo y que no se centran en la subordinación a absolutos que difunden y legitiman lo único. Se trata de no igualar a través de una ontología de la mismidad, constituida como violencia simbólica dirigida contra la particularidad y generalmente disfrazada de seguridad e ideal democrático.

Una pedagogía constituida en la diferencia es el desafío para un país como Colombia que está en la obligación de fortalecer su cultura política y su capital social, de tal manera que las personas asuman un protagonismo en la constitución de lo público y en el ejercicio de la democracia. Es importante generar una formación ciudadana que demarque claramente el valor de los antagonismos y la

confrontación en la constitución de sociedades plurales. La democracia no surge de discursos unitarios que se elevan por encima de los partidos políticos y los movimientos sociales y que aspiran a una ficticia unidad nacional; surge de la controversia y el disenso, entendido este no como traición a valores patrióticos, sino como expresión de las relaciones de poder que en forma legítima se ponen en juego en los escenarios políticos y que evidentemente no pueden ser neutrales.

En referencia a lo virtual, se señala en primera instancia su distancia con lo posible. Lo posible tiene una existencia en las memorias mayoritarias de lo Mismo y como tal no hace ruptura. En contraste con lo posible, lo virtual no tiene semejanza con lo que está significado, con lo que hace parte del sistema de representaciones y por esto es siempre diferencia, diferenciación, divergencia. Desde la discusión sobre lo virtual y en referencia a la epistemología cualitativa y la investigación social, se señala la imperiosa necesidad de mantener una vigilancia epistemológica y ética sobre los contenidos que emergen en las experiencias relatadas por los sujetos de la investigación y que de múltiples maneras presentan un quiebre respecto de lo representado simbólicamente.

Finalmente y en concordancia con los conceptos anteriores, se nombra el devenir como movimiento vital o tránsito que se opone a la mismidad o lo sedimentado e identitario. El devenir no se ubica en la lógica de la repetición y la imitación o en la figura de la cristalización; hace relación a movimiento, pero no simplemente incitación a moverse, pues la movilidad no implica siempre expansión y agenciamiento. El devenir es entonces movimiento expansivo que involucra interconexión y fusión que permite el surgimiento de lo nuevo y las transformaciones colectivas. Es un movimiento que marcha siempre hacia lo insospechado y lo extraño, configurando el territorio, siempre móvil y expansivo de las formaciones culturales.

El devenir describe precisamente la investigación social que avanza hacia el reconocimiento de lo innovador, de las líneas de fuga y los agenciamientos. El devenir en la investigación permite nombrar las fuerzas que resquebrajan el espacio de lo Mismo y además vigilar anclajes, falsificaciones e imposturas de ruptura. Lo que moviliza e interconecta es el deseo, como impulso vital que fluye incesantemente hacia territorios que no están significados; es un deseo que impulsa al movimiento y la expansión y al establecimiento de conexiones y cortes. La conexión enriquece, a condición de no permanecer, mientras que el corte limita

o hace desaparecer la intensidad del flujo ligado a una conexión, permitiéndose que el flujo del deseo se expanda a múltiples conexiones. Todo lo que detiene el flujo de energía, fosiliza el deseo e interrumpe la creación, en tanto que se instala en el territorio de lo Mismo y lo repetitivo.

Las transformaciones de la pedagogía –situadas en las innovaciones y la sistematización de experiencias- no pueden ser ajenas a este nuevo paradigma de la investigación que recoge el valor de la diferencia, como referente epistemológico, político y ético y que además propone el reconocimiento de la legitimidad del deseo, la afectividad y la fantasía en la constitución de nuevos conocimientos. El estatuto ético y político de esta investigación, al recoger la heterogénea diversidad de lo existente, supone una inclinación del investigador a la aceptación de lo diferente. Tal propensión no puede verse solamente como apertura hacia una tendencia cualitativa de la epistemología, sino también como posicionamiento ético y político.

5. SUJETOS INVESTIGADORES Y SUBJETIVIDADES VITALISTAS

La concepción de sujeto investigador que emerge en esta propuesta de sistematización, está enraizada en una subjetividad vitalista, o lugar de enunciación desde el cual se hace una ruptura con el sujeto racionalista. Esta concepción vitalista hace relación a una subjetividad de ruptura, encarnada, o sea, portadora de un cuerpo que marcha hasta el límite de su potencia y su responsabilidad social y que vive en el borde de lo simbólico. Lo central de esta subjetividad es poseer un cuerpo con memoria; éste se comprende desde la visión de Rosi Braidotti, como “materia inteligente dotada de la capacidad de afectar y de ser afectada, de entrar en relación. En términos temporales, un cuerpo es una porción de memoria viva que perdura a través de la experimentación de las constantes modificaciones internas que suceden al encuentro con otros cuerpos y otras fuerzas”¹⁰. Lo propio de la subjetividades es el deseo por establecer conexiones que territorializan y desterritorializan, conexiones que se dan entre los cuerpos y desde el cuerpo y que se guardan en una memoria que es también corporal.

¹⁰ Braidotti, R. 2005, p.127.

El sujeto vitalista no es unitario, en tanto que recoge la dimensión inconsciente de la subjetividad como escenario donde se constituye el deseo que permite liberar la vida y que crea nuevas zonas de sentido. El concepto de inconsciente que aquí se plantea, está referido a una dimensión de la subjetividad que delata otra forma de relación del investigador (diferente a la instituida) con experiencias generadoras de cambio. Para el caso actual, lo inconsciente aparece entonces como el encuentro con lo creador, o como la posibilidad que tiene el docente investigador de dejar emerger y dotar de sentido experiencias que se configuran como extrañas, en tanto que exceden lo que está significado en la cultura. Y es aquí precisamente donde se empieza a descubrir el lugar teórico constituyente del discurso de la innovación o la virtualidad que se nombra como práctica docente nómada, mutante, en tránsito. Estas no son metáforas, sino personajes conceptuales que permiten analizar relaciones de poder y deconstrucciones afirmativas de la dominación que habita los contextos escolares.

En este sentido, el sujeto de la investigación en este proceso de sistematización, se enmarca en una subjetividad pensante y deseante. O sea, es una subjetividad con afectividad e intensidad y es precisamente esta emergencia de su condición desiderativa y emotiva la que produce acontecimientos y estados de actividad que avanzan a lo virtual, o a las posibilidades insospechadas de un cuerpo, como deseo de hablar, de saber, de pensar, de representar. Ahora, es en este espacio de lo virtual, donde se configura la innovación como creación y como expresión del reconocimiento a la diferencia.

6. INVESTIGACIÓN DE MARGEN Y EPISTEMOLOGÍAS CUALITATIVAS

Investigar a partir del rescate de narrativas que se juegan en los márgenes de lo instituido, implica hacer uso de una racionalidad distinta a la analítica, en tanto que el interés del investigador no se orienta simplemente a nombrar estas narrativas en su existencia singular, simbólica y cotidiana, sino a interrogarlas en su relación con la dominación y la exclusión, o con la potencia que adquieren a partir de movimientos de ruptura. Se trata de no perder de vista la relación saber/poder que se oculta en las prácticas docentes y en las perspectivas mayoritarias, visibilizando nuevas zonas de sentido, ubicadas en los márgenes y los intersticios de la dimensión instituida de la escuela.

Esta configuración de nuevas zonas de sentido, se articula a la aparición de teorías y modelos de pensamiento cada vez más complejos, para lo cual la inserción de lo singular, lo extraño, lo divergente, cobra un lugar preponderante dentro de un proceso particularmente creador. Ahora, es precisamente este énfasis en el descubrimiento y la innovación lo que caracteriza la epistemología cualitativa en la investigación social -constituida al interior de espacios intersubjetivos- y desligados de certezas absolutas que encierran la realidad en teorías preestablecidas y universales. “La teoría aparece no como un esquema general dentro del cual tiene que ser ubicada toda la información encontrada, sino como un telón de fondo en el cual se produce el complejo diálogo con lo real, diálogo desde el cual nuevas zonas de lo real entran en el espacio de inteligibilidad la teoría y otras zonas son elementos de ruptura y avance de la propia teoría”¹¹ (González Rey, 2002, p.240).

El énfasis en los espacios intersubjetivos en la epistemología cualitativa, remite al interés de las ciencias sociales por dotar de cuerpo, memoria y experiencia a los actores, en tanto que son precisamente los posicionamientos subjetivos implícitos en las biografías, entrevistas en profundidad, relatos de vida, los que permiten delinear los nuevos territorios y trayectorias colectivas. El papel del diálogo en la investigación social, no se agota instrumentalmente; no es un punto de llegada (o intervención en la comunidad) que da razón de un esquema teórico (referentes teóricos de la investigación) previamente planteado como modelo. Es, por el contrario, punto de partida de una investigación que para el caso actual, debe dar cuenta del espesor de la práctica pedagógica analizada, la cual se dibuja al interior de un complejo proceso teórico -desterritorializante y reterritorializante- constituido en la relación intersubjetiva entre el investigador y el entrevistado. Al respecto comenta González Rey: “Se reivindica con fuerza el lugar activo del investigador y se define el proceso de construcción de conocimiento como proceso esencialmente teórico, rompiendo con toda forma de correspondencia biunívoca entre lo empírico y lo teórico, razón por la cual siempre me refiero en mis trabajos a lo empírico como *momento* entendiéndolo como momento de un proceso más completo y general de naturaleza teórica”

Se podría decir que la intención en la producción de conocimiento desde los márgenes, planteada en esta propuesta de sistematización, se orienta fundamentalmente a la constitución de nuevas zonas de sentido, como espacios que se van develando en la medida que se avanza en un proceso teórico. En esta

¹¹ González Rey F. Sujeto y Subjetividad, Una aproximación histórico-cultural, México: Thomson, 2002

perspectiva se recogen algunos principios generales de la “Epistemología Cualitativa” elaborados por González Rey (2002), para aplicarlos a un proceso de sistematización:

- La experiencia no es accesible en forma directa al investigador y tampoco puede ser generalizada, en tanto que representa acontecimientos de sujetos y colectividades que conciernen a diversos sistemas de sentidos que expresan distintos devenires que se constituyen en los contextos en los cuales se producen. El investigador no llega desde estructuras teóricas preestablecidas; debe transitar por la experiencia del sujeto – social o individual – visibilizando de esta manera zonas de experiencia y elementos innovadores, o de constitución de nuevos sentidos, comprometidos en el fenómeno estudiado.
- La construcción de conocimiento referida a las experiencias de los sujetos, tiene un carácter desterritorializante y reterritorializante que reivindica el momento crítico y creador del proceso investigativo y el papel activo del investigador en la formulación de teorías. Pensar, como eje central de la epistemología cualitativa, es un proceso innovador que permite construir teorías hipotéticas en las cuales son significadas las experiencias de los sujetos. En este sentido no hay correspondencia absoluta entre la experiencia empírica y los marcos teóricos universales; se da por el contrario una construcción permanente de modelos de pensamiento y categorías teóricas que recogen las experiencias y los espacios de cotidianidad que no han sido documentados por la teoría institucional y que le dan inteligibilidad a la singularidad y transitoriedad del fenómeno estudiado.
- La investigación cualitativa se construye en un espacio de diálogo con el otro sujeto investigado; es una relación entre sujetos que se constituyen como interlocutores válidos y donde evidentemente no existe la neutralidad. La experiencia investigada se reconstruye teóricamente en el diálogo con los actores de la investigación, en un proceso permanente de formulación de hipótesis que descubren aspectos nuevos del fenómeno a sistematizar; en este sentido, no se puede hablar linealmente de un primer momento de establecimiento de teorías marco, un segundo momento de intervención en la comunidad y posteriormente un momento de interpretación y teorización, sino de un proceso-red que se entretiene sobre experiencias, hipótesis, aparición de zonas de sentido que configuran nuevas teorías. .
- El valor de lo singular que emerge en esta tendencia epistemológica cualitativa, está en contraposición a la propensión analítica de generalizar resultados (partir de lo particular para llegar a lo general), tomando en cuenta que el objetivo de esta forma de investigación es la elaboración de sentido en lo

particular y no la universalización. Su importancia está dada en relación con la posibilidad de enriquecer una teoría, en tanto que dota al investigador de una información diferenciada, la cual adquiere un norte dentro de una teoría que está siendo elaborada por el investigador antes del encuentro con lo singular.

7. NIVELES EPISTEMOLÓGICOS PROPUESTOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En la práctica de la investigación social, siempre se toma en cuenta la complejidad del tejido social y los intereses del investigador, de tal manera que se hace necesario en este último aparte de esta propuesta, hacer un acercamiento a la discusión epistemológica sobre “Complementariedad Articulada”, planteada por Fernando Conde¹². Este autor español, presenta la investigación social como un proceso de “condensación y cristalización simbólica” que va de “lo energético, heterogéneo y multidimensional, a lo informacional, homogéneo y unidimensional”.

En general el autor presenta la investigación, como una progresiva reducción de la complejidad de la realidad social y una elección intencional del campo de investigación a abordar. Esta complejidad multidimensional de la realidad social, está en contra de cualquier pretensión hegemónica de un único modelo metodológico válido para todos los pliegues de la realidad social. En este sentido afirma que existe una pluralidad de modelos de investigación que deben estar en correspondencia con los planos de la realidad social que configuran el sentido de cada particular investigación. La diferenciación epistemológica y metodológica no se hace entonces, de cara a lo cualitativo vs. lo cuantitativo, sino a los planos de realidad abordados y a los intereses de orden político de la investigación.

En este modelo de investigación que adoptamos a partir de la “Complementariedad Articulada” de Conde, se destacan tres procesos que configuran el sentido adscrito al proceso de sistematización:

¹² Conde F. Procesos e Instancias de reducción/formalización de la multidimensionalidad de lo real. En Métodos y Técnicas Cualitativos en la Investigación Social. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

Vigilancia epistemológica: Da origen al tipo de investigación que se realiza, a la intención del investigador y al compromiso epistemológico y teórico. En esta dirección, se presenta una jerarquización científica de la investigación que va de la constatación de los hechos, pasa por la construcción circunstancias y llega a la ruptura.

- La separación Sujeto-Objeto: La vigilancia epistemológica se da sobre la forma como un sujeto investiga un objeto de investigación, sin influirlo, ni dejarse influir por él. Establece un distanciamiento objetivo y libre de valores que le permita *Constatar Hechos*. La preocupación metodológica, es sobre el control experimental de posibles factores explicativos alternativos.
- La relación Sujeto-Sujeto: Aquí la vigilancia epistémica es sobre la forma como se comunican los sujetos y como desde allí se *Construyen Significados* en culturas particulares. La preocupación metodológica gira en torno a la producción simbólica y la significación ideológica de los discursos.
- La transformación Sujeto-Sujeto: La vigilancia epistémica se enfoca en las *Motivaciones* de los sujetos que los llevan a generar *Rupturas* en la instancia de lo social. El interés o la intención del investigador -política y ética- es lo que le da fundamento y horizonte de la investigación. La preocupación metodológica es alrededor de posturas de margen que encarnan memorias sobre devenires minoritarios.

La propuesta de sistematización se ubica en este nivel de la Vigilancia Epistemológica.

Planos de realidad sobre la cual se investiga: En este supuesto se define el Sujeto a investigar, el cual esta mediado por posturas teóricas del investigador:

- El plano de los acontecimientos, de los hechos: Es el nivel de lo evidente, lo manifiesto, lo instituido que configuran procesos fácticos, cuantificables, mensurables.
- El plano de las significaciones y las representaciones o la significación de la proposición, según Deleuze. La significación o la representación no se establece por su extensión, sino en referencia a un sistema de signos y símbolos dados en una cultura y que crea significados, cogniciones y mentalidades compartidas.
- El plano de las voluntades, los deseos, las fuerzas corporales, los afectos, que constituyen la intencionalidad y el sentido de la acción social. Es el campo de lo instituyente, de las rupturas, los márgenes, las líneas de fuga. Es el plano de las memorias minoritarias que visibilizan nuevos sentidos, tránsitos subjetivos.

La propuesta de sistematización se ubica en este último plano de realidad.

Campos metodológicos: se establecen en relación con procedimientos metódicos que se derivan de las opciones epistemológicas.

- En el nivel de los hechos se configura un espacio para desplegar el modelo estadístico, vinculado a la experiencia social directa. Encuestas que clasifican y describen. Se da muy en el plano de lo instituido.
- En el nivel de los significados. Se reduce el espacio de intervención que existe en el nivel de lo fáctico y se plantea culturas más particulares. Hay una apertura al nivel de reflexividad, ligado no solo al lenguaje, sino a las relaciones que establecen los sujetos con el mundo y que se expresan en discursos. Se utilizan grupos focales, entrevistas estructuradas, investigación documental.
- En el nivel de las voluntades y los deseos. Se trabaja con grupos reducidos o con experiencias y acontecimientos que permitan dar cuenta de fenómenos sociales emergentes y de transformaciones sociales y metamorfosis subjetivas. Narrativas: Biografías, Historias de Vida, Entrevistas en profundidad.

La propuesta de sistematización se ubica en el campo metodológico de las voluntades y los deseos.

RUTA PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

SISTEMATIZACIÓN	PROPUESTA METODOLÓGICA	RESULTADOS ESPERADOS
Intencionalidad: Visibilización, Documentación y argumentación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los diferentes equipo de	Definir la experiencia pedagógica como unidad de análisis, desde una perspectiva crítica	Ampliar la comprensión sobre diferentes aspectos relacionado con las prácticas de los docentes

<p>docentes.</p> <p>Comprender y argumentar desde una mirada crítica de la experiencia, para encontrar relaciones y tensiones, que permiten teorizar sobre la práctica.</p> <p>Descubrir sentidos de las prácticas pedagógicas</p> <p>Contexto Escolar y particularmente en las prácticas de los docentes</p> <p>Actores, Docentes , estudiantes , padres</p>	<p>Elaboración teórica a partir de la práctica</p> <p>Asumir la reflexión sobre la práctica , en forma crítica, individual y colectiva, como punto de partida de la teorización</p> <p>Puntos de partida: Contexto y preguntas</p> <p>Momentos: Identificar que se tiene y que falta y cómo hacerlo: Reconstrucciones , relación teoría – practica, definición de categorías , tiempos, instrumentos, procedimientos acordes al enfoque teórico</p> <p>Punto de llegada: Análisis y síntesis, para llegar a la construcción de discurso analítico, sobre la práctica pedagógica</p>	<p>Teorizar a partir de la experiencia y dar nuevos sentidos a las prácticas de los docentes</p> <p>Construir saber pedagógico en diferentes campos del mundo escolar.</p> <p>Transformar prácticas escolares</p> <p>Aportar conocimiento a las comunidad académica de los docentes</p> <p>Sistematización de la experiencia Y artículo publicable</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

INFORMES TUTORAS

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

INFORME FINAL PROCESO DE TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Nombre de la tutora:

Nadia Catalina Ángel Pardo

Grupos Acompañados:

Proyecto	Institución
Generación de ambientes éticos en la utilización de los diferentes espacios y áreas comunes de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía	Colegio Alfonso Reyes Echandía
Teselaciones para niños: Una estrategia matemática en primero y segundo ciclo. Para el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico.	Entre Nubes Sur Oriental
Comedor Escolar una Posibilidad Pedagógica de Convivencia para la Igualdad.	Colegio CEDID Ciudad Bolívar
Centro Lúdico la Libertad, epicentro de los derechos humanos y accionar de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.	Alfonso López Michelsen

DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

1. Fundamentación
2. conceptual y metodológica que orientó el proceso de acompañamiento a los grupos.

Las experiencias adelantadas por grupos o colectivos de maestros y maestras, cuyo objeto de reflexión es la práctica pedagógica y cuyos hallazgos o resultados se revierten en la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos que realizan, se convierten en condiciones de posibilidad – modos de agencia – para que los maestros potencien su subjetividad política.¹³

De acuerdo con Martínez uno de los principios que guió el proceso de acompañamiento a la sistematización de las cuatro experiencias pedagógicas arriba mencionadas es la afirmación del maestro(a) como transformador de su entorno inmediato a partir de su potenciación como sujeto político. Este principio fue puesto en práctica a través del acompañamiento, en la apertura de escenarios de discusión, reflexión y producción – metodológica, conceptual y didáctica - a lo largo de todo el proyecto.

Ello supuso contar con el concurso de los grupos en la definición de la ruta metodológica del proyecto, así como en el diseño de cada uno de los instrumentos de registro y análisis de la información que tuvo lugar en cada una de las fases; es decir, no se trató de un ejercicio vertical de acompañamiento, sino de una apuesta por la consolidación de los colectivos de investigación, toda vez que en las

¹³ MARTINEZ, M. Cristina (2007). El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros ¿expresiones de acción política? EN: Educación y Ciudad. Experiencia educativa y pedagógica. Revista IDEP. Nº 11. Bogotá. Pág. 13.

acciones desarrolladas, se exponían intereses y puntos críticos de reflexión y análisis que develaban la intencionalidad del grupo investigador al tiempo que potenciaban la constitución de subjetividades políticas en torno al trabajo investigativo.¹⁴

En este sentido, el concepto de sistematización que guió el proceso, de acuerdo con la postura asumida por el IDEP y la Maestría, es el que la concibe como un asunto colectivo de reconstrucción y reflexión analítica de las experiencias pedagógicas, que posibilita a maestras, maestros, investigadores y personas comprometidas con la calidad de la educación, interpretarlas, comprenderlas y estimular transformaciones en futuras prácticas.

De allí que, de la sistematización, se obtiene un conocimiento que permite *transmitir* la experiencia, confrontarla con otras y aportar a la construcción y fortalecimiento de saber pedagógico. Entonces, la sistematización permite a los actores de las experiencias (maestros, maestras, estudiantes, madres y padres de familia, etc.), dotar de sentido su acción, observarla de forma integral y compleja, compartir sus observaciones con otros actores y resignificar su trayectoria para proyectar los próximos pasos a dar.

Por su parte, el colectivo de investigación encargado de la sistematización de la experiencia *Teselaciones para Niños*, decidió asumir el enfoque foucaultiano, que se distancia de la metodología asumida por los demás grupos, puesto que desde allí no se interpreta, ni se “reconstruye” la experiencia desde el enfoque histórico – hermenéutico, sino que, el ejercicio de sistematizar implica,

¹⁴ . Para el profesor Hugo Zemelman, el sujeto se construye a partir de una tensión de fuerzas entre la memoria y la utopía, es decir, entre la carga subjetiva del pasado y las potencialidades que se proyectan hacia el presente. Puede afirmarse entonces que el sujeto es producido y producente. Producido por factores externos como los proyectos políticos, ideológicos y la cultura además de una constante y conciente constitución interna y; producente en la medida en que se reconoce y afirma como creador de sentido, de cambio, en su ejercicio de luchar e inscribir su libertad en las batallas sociales, en orientar sus acciones hacia la transformación de la vida social.

...“extrañarnos de nosotros mismos” para dar cuenta de lo que hemos dejado de ser y de los nuevos posicionamientos que empezamos a asumir, como ese algo nuevo que emergió y no como un resultado de la *evolución social*. Pero también, representa asumir una manera distinta para abordar la reconstrucción histórica de la experiencia pedagógica misma, ya no como la suma lineal y progresiva de una serie de hechos sino como una discontinuidad, como un “fenómeno curioso” (Badinter, 1981:12-13) y un conjunto de rupturas y transmutaciones que la hicieron posible, por tanto, así como aparece en el contexto escolar en un momento determinado, puede mutar, transformarse o desaparecer y con ello, su carácter de “innovación”, puesto que lo que hoy ocupa un lugar importante en la vida social y escolar, que es innovador, posiblemente en otra época cambie de lugar y deje de ser considerado precisamente como eso, como una “innovación”¹⁵.

Teniendo en cuenta estos dos enfoques se definieron en la discusión con los grupos algunos acuerdos generales sobre el horizonte ético, político y epistemológico que orientaron el desarrollo del proceso, los cuales se resumen a continuación:

- **La sistematización como modalidad de investigación:** asumimos la sistematización como modalidad de investigación; es decir, que va más allá del registro y organización de la información, supone asumir un enfoque metodológico, político y ético, orientado por el rigor científico.
- **En busca de lo innovador:** Nos interesa, a través de la sistematización, visibilizar lo “novedoso”, lo “transformador” de las experiencias pedagógicas, a partir de un ejercicio de “desmembrar” lo que tenemos actualmente para identificar la riqueza pedagógica y la producción de saber que se encuentra en cada una de ellas.

¹⁵ URIBE, Sonia. BECERRA, Frank y CÁRDENAS, Oscar.(2010) Teselaciones para Niños. Informe Final de Sistematización. Bogotá. Pág. 10.

- **La sistematización como proceso autoformador:** la sistematización se concibe como un proceso de autoformación de maestros y maestras, en tanto que supone indagación documental, puesta en práctica de metodologías de investigación, ejercicios de escritura, análisis, interpretación, etc.
- **La sistematización como activadora de diálogo y acción colectiva:** La intencionalidad de la sistematizar experiencias educativas, dota de especial importancia el trabajo en colectivo, en tanto que esta modalidad implica la configuración de formas organizativas en torno a *pensar la educación de otro modo*. Además la producción pedagógica de los y las maestras en torno a su propia práctica potencialmente genera escenarios de cambio y transformación de su ejercicio docente y de la realidad educativa de la que hacen parte.

La fundamentación metodológica de la sistematización partió de estos principios; es decir, se privilegió un enfoque metodológico cualitativo - hermenéutico que buscó involucrar como actores de la investigación a los y las docentes participantes, a la vez que se hacía énfasis en el reconocimiento y valoración del saber pedagógico producido a lo largo de la experiencia.

Por otro lado, la labor de investigación desarrollada en cada institución buscó involucrar en todas o algunas de sus fases a los y las actores (maestras, maestros, estudiantes, madres y padres de familia) en la reconstrucción, interpretación y análisis de la experiencia, lo que permitió la activación de escenarios de diálogo y reflexión, así como la proyección de posibles caminos a seguir e incluso la posibilidad de retomar algunos que se habían abandonado. Esto bajo la premisa de que la sistematización,

... no se trata sólo de un método para obtener información o corroborar hipótesis, su interés es permitir que el grupo social pueda observar los pasos que ha dado y sus transformaciones en ese trasegar. La comunidad aprende de sus propias experiencias, pero es posible si lleva a cabo ejercicios que evoquen los recuerdos de su memoria y los nutra desde el marco de referencia de los actores sociales comprometidos, posibilitando confrontar o ampliar la manera de explicar la realidad y sus acontecimientos¹⁶.

Es preciso enunciar además, que como parte de la estrategia organizativa se establecieron acuerdos operativos que permitieron que el trabajo se desarrollara de manera armónica. Estos se señalan a continuación:

- Se realizará al menos una reunión mensual de tutoría que tendrá una duración aproximada de tres horas. Estas reuniones tienen el propósito de discutir y/o revisar en colectivo los avances realizados; es decir, se harán sobre la base de un documento de avance.
- Los avances previos se circularán antes por Internet, para tener una lectura inicial y acordar puntos de discusión.
- Se elaborará un cronograma de sesiones de tutoría y de las demás actividades que se realizarán durante el proceso. Las fechas definidas para la entrega de avances y comentarios de los mismos, serán respetadas. No obstante los cambios en las mismas se comentarán anticipadamente.
- Todos y todas las integrantes del grupo asistirán a las sesiones de formación de manera que sirvan para explorar posibilidades de enfoque y pautas de trabajo que orientarán cada fase de la sistematización.

¹⁶ NIÑO, Magaly, SAMPAYO, Luz y GÓMEZ, Francisco. (2010) Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía. Bogotá. Pág. 10

2. Pautas metodológicas y fases del proceso de acompañamiento - tutoría

Durante el proceso de acompañamiento a los cuatro grupos de trabajo se destacan los siguientes aspectos y/o pautas metodológicas generales¹⁷ que se desarrollaron a través de cuatro fases de trabajo con cada uno de los grupos:

a. Construcción de la ruta metodológica de la sistematización

Esta fase se puso en marcha con un ejercicio de reflexión grupal acerca del enfoque de la sistematización, de las nociones y/o conceptos que sobre ella tienen los maestros y maestras para, desde allí, construir la ruta metodológica; es decir, determinar cada uno de “los pasos” que guiarán la exploración, el registro, la interpelación a los actores de la experiencia y, en general, todas las acciones que se desarrollen en el marco del proceso.

A propósito se retoman a continuación algunas reflexiones que tuvieron lugar en una reunión realizada con tres de los cuatro grupos, frente a la pregunta *¿qué postura asumimos frente al trabajo de sistematización?*:

Asumimos la postura de investigadoras e investigadores.

Durante el proceso hemos venido reconociendo el compromiso que supone la sistematización, que requiere leer, analizar, trabajar y consolidarse como grupo.

La sistematización es reconstruir las experiencias vividas. Para ello es necesario organizar, delimitar, definir etapas, reflexionar y reconstruir con rigurosidad (definición de rutas metodológicas).

¹⁷ Algunas de estas pautas presentan diferencias significativas con el enfoque foucaultiano del grupo Teselaciones para niños, toda vez que este no contempla como posibilidad metodológica la interpretación, ni la reconstrucción histórica de la propuesta. Se trata de develar líneas de fuerza, relaciones de poder que dieron lugar a la presencia de los elementos que la hicieron posible.

“Es como tener un hijo, traer de nuevo sentimientos. No es solo tener un hijo sino ponerle la ropa adecuada para presentarlo”

La sistematización permite perder los temores de investigar, puesto que aporta al ejercicio docente desde otra dimensión, más allá de la escuela. Es volver investigación lo que hacemos en nuestra labor cotidiana.

Posibilidad de “volver” a un recorrido que permitió solucionar una problemática vivida en el colegio. Mirar de nuevo la experiencia permite analizar, interpretar y dar a conocer. Podemos indagar sobre las motivaciones, preguntar a los actores, ver la efectividad de los referentes teóricos, etc. Es la posibilidad de enriquecer algo que hicimos con entusiasmo y que ha tenido momentos de crisis, de agotamiento, pero también de esplendor.

Permite dar a conocer a otros lo que hemos hecho para posibilitar la construcción de sus propios caminos a través del reconocimiento de los caminos que nosotros ya hemos recorrido. Es una posibilidad de motivar a los demás compañeros y compañeras para que también presenten sus trabajos y sus desarrollos pedagógicos que están invisibles a los ojos de los demás.

Reconocer la importancia de la investigación desde los maestros y maestras...la cercanía con la realidad escolar permite evidenciar lo que ocurre, sus bemoles, sus potencialidades. A pesar de que la escuela siempre es señalada, la sistematización permite reconocer el saber de la pedagogía y la importancia de la profesionalidad docente.

Para la construcción de la ruta metodológica se trabajó con todo los grupos la matriz *Desarrollo de Objetivos* (ver anexo 1), una rejilla de doble entrada que permite identificar objetivos, preguntas orientadoras, categorías a indagar, estrategias metodológica a emplear y resultados esperados. Si bien esta rejilla es objeto de modificaciones a lo largo del proceso, su diseño previo permite al grupo de investigación establecer acuerdos y develar intereses personales y colectivos frente al trabajo a desarrollar.

b. **Reconstrucción histórica de la experiencia**

A partir del registro documental de la experiencia, es decir, de explorar, organizar y depurar los documentos institucionales, fotografías, ponencias, plegables y todo tipo de fuentes de información, se inició el trabajo de reconstrucción histórica, que consistió en la definición de momentos relevantes de la experiencia o más bien, *hitos* que de acuerdo con los objetivos planteados en la etapa anterior, se pusieron en evidencia, toda vez que permitían dar cuenta de los recorridos de la experiencia, de sus actores y, en general de su riqueza pedagógica. Para este fin se utilizaron algunas herramientas de organización de fuentes (ver anexo 2) que fueron utilizadas por los grupos, con algunas modificaciones de acuerdo con los requerimientos específicos.

En este proceso se revelaron vacíos en la documentación; es decir, falta de información frente a algunos sucesos, que ubicaron a los investigadores en la necesidad de indagar en fuentes testimoniales o fuentes vivas, para lo cual se diseñaron instrumentos de recolección de información que fueron trabajados con los actores de las experiencias. Los instrumentos diseñados que se encuentran como anexos en cada uno de los informes de investigación, fueron:

Grupo de investigación	Tipo de instrumento
Comedores escolares y convivencia	<p>Encuesta de tipo descriptivo/explicativo para docentes.</p> <p>Encuesta de tipo descriptivo/explicativo para estudiantes</p> <p>Entrevista semiestructurada para docentes</p> <p>Entrevista semiestructurada para estudiantes</p>
Generación de ambientes éticos	<p>Guía de grupo focal</p> <p>Entrevista semiestructurada para docentes</p>

	y estudiantes
Teselaciones para niños	Ficha de registro y análisis documental de acuerdo con los requerimientos del enfoque foucoulitano
Centro Lúdico La Libertad	Entrevista semiestructurada para especialistas Entrevista semiestructurada para estudiantes.

La organización de la información y el tratamiento dado a cada una de las fuentes, permitió la reconstrucción de los antecedentes de la experiencia, así como la trayectoria de los hitos señalados por el grupo, la especificación de las categorías transversales de la investigación y la visibilización de los sujetos participantes, el papel de cada uno de ellos y sus relaciones.

c. Interpretación crítica de la experiencia

La interpretación de la información supuso la posibilidad de *apartarse* del papel de protagonistas de la experiencia para ser *observadores críticos* de la de la misma. Esta postura permitió sorprenderse de lo acontecido, desmembrar los hechos, deconstruirlos y reconstruirlos, de manera que posibilitaran su resignificación como innovaciones – o no – pedagógicas, en la medida en que el ejercicio de contrastar cada una de las acciones puestas en la escena de la investigación con el “antes” y el después” a la existencia de las mismas, revelo continuidad y rupturas que visibilizaron los nuevos saberes que se pusieron en juego y, también, por supuesto, aquellos no tan nuevos.

Aquí vale la pena mencionar algunas reflexiones de los grupos de investigación con relación con la pregunta sobre la innovación pedagógica, que constituyó una de las temáticas de indagación central durante el proceso. Algunas afirmaciones acerca del carácter innovador de las experiencias son:

- Transforman [las experiencias] el quehacer pedagógico y convivencial en la comunidad educativa, por ejemplo, los hábitos alimenticios y crecimiento personal, posibilidad para construir consensos y acuerdos frente a la protección de escenarios
- Permiten reconocer los procesos organizativos y el tejido en red en la investigación.
- Suponen la existencia de apuestas metodológicas y estrategias pedagógicas desde otros lugares que permiten a los maestros y maestras realizar otro tipo de experiencias e involucrarlos en la reflexión de su práctica pedagógica.
- Posibilitan ver la operacionalización de proyectos de política del Plan Sectorial de Educación con los actores que la hacen posible y la resignifican en el escenario escolar.
- Reconocen la importancia de la sensibilidad de maestros y maestras frente a los problemas de sus colegios, que son los que suscitan la pregunta por la investigación y el desarrollo de experiencias que irrumpen positivamente en el escenario escolar.

La interpretación crítica y la develación de hallazgos pedagógicos, éticos, políticos y sociales de la experiencia, se hicieron de la mano de la exploración conceptual en torno a las categorías previas y emergentes, ello permitió confrontar y/o complementar el saber construido por las experiencias con el de teorías y/o conceptos acuñadas por investigadores en las temáticas que a esta le atañen.

Durante esta fase se construyó la estructura temática base para la escritura de los informes de investigación, a partir de los asuntos que se consideraron prioritarios a través del análisis de la documentación.

d. Construcción y validación de informe de investigación

Si bien cada fase constituyó un avance en la escritura del informe de investigación, la interpretación crítica de las fuentes y del análisis de la experiencia en sí misma, fue el punto de partida para construcción de los informes finales. Esta fase implicó un trabajo conjunto entre el grupo y la tutoría, puesto que durante ella, se hicieron observaciones por vía virtual – con la herramienta control de cambios del programa Word y a través de conceptos académicos - y se elaboraron conceptos académicos (Ver anexo 3) sobre los documentos de avance que fueron recibidos por los grupos para su reelaboración. Con los primeros avances se realizaron reuniones presenciales que sirvieron para precisar conceptos, estructuras, relaciones temáticas, priorizaciones de información, en fin, todas las acciones propias de la producción textual.

En las instituciones CEDID Ciudad Bolívar y Alfonso López Michelsen donde se realizaron las experiencias Comedor Escolar como escenario para la Convivencia y Centro Lúdico la Libertad, respectivamente, se realizaron socializaciones de los resultados preliminares de las investigaciones que permitieron validar buena parte de los elementos del informe.

Las actividades realizadas en cada una de las fases se enumeran en la siguiente tabla:

Fase	Actividad	Temáticas	Resultado
Fase I Construcción de la ruta metodológica de la sistematización	Definición de objetivos general y específicos	La sistematización como modalidad de investigación.	Construcción y definición de Matriz de Desarrollo de Objetivos por cada grupo de investigación.
	Formulación de preguntas orientadoras	La experiencia pedagógica como objeto de investigación desde la Tematización.	
	Formulación de		

	<p>hipótesis de trabajo</p> <p>Precisión de aspectos metodológicos (definición de estrategias, definición del enfoque)</p> <p>Organización de equipos de sistematización: establecimiento de acuerdos generales de trabajo y definición de cronogramas.</p>	<p>La experiencia pedagógica como escenario de producción de saber pedagógico.</p>	
<p>Fase II</p> <p>Reconstrucción histórica de la experiencia</p>	<p>Organización de fuentes documentales</p> <p>Levantamiento de información a partir de fuentes orales</p> <p>Diseño de instrumentos para la recolección de información</p> <p>Antecedentes y contextos de emergencia de la experiencia</p> <p>Rastreo y definición de</p>	<p>Valoración y priorización de fuentes de información</p> <p>Categorías y/o conceptos de acuerdo con la temática de cada experiencia.</p> <p>Reconstrucción histórica de la experiencia y/o definición de líneas de fuga a partir de agrupamientos y cortes históricos.</p>	<p>Cuerpo documental de la sistematización constituido para iniciar el proceso de análisis.</p> <p>Información documental clasificada de acuerdo a los hitos significativos.</p>

	<p>conceptos, categorías y/o nociones que orientaron el desarrollo de la experiencia.</p> <p>Reconstrucción de la trayectoria de la experiencia</p> <p>Visibilización de sujetos y relaciones de los mismos</p>		
<p>Fase III</p> <p>Interpretación crítica de la experiencia</p>	<p>Organización de la información de acuerdo con los objetivos definidos y líneas de interés temático.</p> <p>Tematización y contrastación</p> <p>Análisis e interpretación: definición de puntos críticos, hallazgos y tensiones.</p>	<p>El papel del observador/investigador en el proceso de sistematización.</p> <p>Análisis de acuerdo con las temáticas de cada experiencia</p>	<p>Experiencia analizada y resignificada.</p> <p>Estructura base del informe final definida.</p>
<p>Fase IV</p> <p>Construcción y validación del informe de</p>	<p>Construcción de documentos preliminares.</p> <p>Construcción del</p>	<p>Producción de texto a partir del análisis de la experiencia.</p>	<p>Informe final de investigación elaborado.</p> <p>Artículo para</p>

investigación.	documento final para validación y socialización		publicación.
-----------------------	-------------------------------------------------	--	--------------

3. Balance de cada una de las experiencias

A continuación se realiza un breve balance de cada una de las experiencias acompañadas durante el proceso de sistematización, teniendo en cuenta tres aspectos, i) organización y funcionamiento del grupo de investigación ii) desarrollo del proceso investigativo y iii) dificultades y fortalezas frente a la sistematización. El balance se realiza desde una mirada crítica al proceso tutorial.

a. Comedor Escolar una Posibilidad Pedagógica de Convivencia para la Igualdad:

El equipo de investigación constituido inicialmente por tres maestros de la institución y la orientadora de la jornada de la tarde (una profesora del área de educación física, un profesor de artes y una profesora de otra área) tuvo un proceso de reorganización, que redujo el grupo a dos personas: la profesora de educación física, Julia Gómez y la Orientadora, Laudice Beltran. La reorganización se debió principalmente a dificultades de tiempo de los demás integrantes, que les impedían asumir responsabilidades. Luego de esto, el grupo asumió los acuerdos de tiempo de tutorías y de reuniones particulares para el proyecto, de manera que el trabajo fue armónico y permanente.

El proceso de investigación cumplió a cabalidad con todas las fases de desarrollo planteadas desde la tutoría, situación que permitió la entrega de los productos y la realización de actividades sin mayores contratiempos. El grupo contó con el apoyo institucional y, por la importancia del tema central del proyecto, se realizaron algunas reuniones con funcionarios de la Secretaría de Educación, que fortalecieron el proceso de análisis.

Entre las dificultades se pueden mencionar que no obstante existió una intención permanente del grupo durante el proyecto, se presentaron problemas de tiempo, que fueron surtidos sin mayores inconvenientes. También hay que mencionar las dificultades de conceptualización y escritura, debido a que las exigencias propias del proceso investigativo, eran nuevas para el grupo, haciendo del proceso una tarea lenta y compleja, pero con resultados interesantes, que sin duda se revertirán en el fortalecimiento del Comedor Escolar a través de la intención que aun mantiene vivo el proyecto en la institución.

b. Teselaciones para niños

El grupo de investigación Teselaciones para Niños constituido por dos maestros y una maestra del colegio Entre Nubes Suroriental, llega a la convocatoria con una rica experiencia en investigación educativa y pedagógica, de la mano de instituciones como la Secretaría de Educación, el IDEP y la Escuela Pedagógica Experimental. Ello permitió una sinergia total con los objetivos perseguidos desde el proyecto de sistematización y, por esta vía, el desarrollo de un trabajo armónico en términos organizativos y operativos.

La exploración inicial del grupo fue la definición del enfoque, labor que resultó en la elección del enfoque foucaultiano, por ser este objeto de reflexión de dos de sus integrantes durante su formación académica de posgrado. La adopción de este

enfoque implicó asumir algunos obstáculos de orden epistemológico y metodológico en relación con la sistematización, ya que ubica la pregunta por la experiencia pedagógica en otro lugar. Esto obligó al equipo a reconstruir los instrumentos que se implementan para las investigaciones de tipo genealógico – arqueológico propias de este camino teórico. Ello implicó algunas discusiones internas que llevaron incluso a transgredir y/o modificar ciertas etapas metodológicas propuestas, que no permitían dar cuenta de la *vida y obra* de la experiencia pedagógica.

En el camino recorrido, no se evidenciaron dificultades importantes, más allá de las que normalmente supuso la adopción de un *enfoque novedoso* para el terreno de la sistematización, que no permitió contemplar, por ejemplo, la exploración de fuentes testimoniales. Esta situación impone retos al equipo relacionado con “perfeccionar” y ajustar técnica y metodológicamente los instrumentos de recolección, análisis e interpretación de información y, con difundir esta perspectiva.

c. Generación de Ambientes éticos

El grupo estuvo constituido por dos maestras y un maestro, que trabajó a distancia, pues que se encontraba realizando sus estudios de postgrado en el exterior. El trabajo se realizó de manera satisfactoria, puesto que se realizaron las reuniones y entregas de productos, en atención a los acuerdos previamente establecidos.

El equipo mostró durante el proceso una actitud de disposición a la investigación, la cual se realizó de manera rigurosa, de acuerdo con el enfoque asumido. De esta manera, la exploración conceptual, la construcción metodológica y la

realización actividades de levantamiento y análisis de información, así como la construcción del informe final, contaron con una excelente disposición y, por tanto, con el logro de los objetivos.

No se presentaron dificultades, más allá de algunas causadas por el tiempo y, por el traslado de una de las maestras a otra institución, lo que no entorpeció de manera importante el proyecto. Los retos para el equipo, están en la difusión del trabajo realizado, puesto que este cobra especial importancia en la apropiación y creación de sentido de pertenencia en los colegios que ahora cuenta con nuevas infraestructuras.

d. Centro Lúdico La Libertad

El grupo estuvo constituido por tres maestras de primaria del colegio Alfonso López Michelsen. Una de ellas, asumió el cargo de coordinadora, lo que le impidió participar en algunas actividades realizadas, sin desvincularse totalmente del proyecto. El equipo participante en diversas actividades de formación con la Secretaría de Educación, La Organización No Gubernamental Opción Legal, el IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional, mostró interés y disposición en cada una de las fases adelantadas.

Las etapas de la investigación se desarrollaron de manera satisfactoria, toda vez que se cumplieron los acuerdos pactados de entrega de productos y encuentros de discusión con la coordinación. Se realizaron además reuniones de socialización del proyecto dentro de la institución con el objetivo de sensibilizar a los y las maestras acerca de la importancia del Centro Lúdico, que durante este año no ha podido funcionar por falta de recursos humanos y técnicos requeridos para el funcionamiento de la ludoteca.

Se pueden mencionar como dificultades, algunas situaciones de disposición de tiempo para el encuentro del grupo. Se manifestaron también dificultades de escritura colectiva, que hicieron en proceso de construcción del informe final una tarea compleja, que requirió varias revisiones y ajustes que terminaron en la elaboración de un producto que cumple con los resultados esperados por el equipo y el proyecto.

4. Anexos (Formatos de guías, talleres, correos trabajados con los grupos)

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP**

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
INNOVADORAS**

INFORME FINAL PROCESO DE TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

**DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS PRODUCTOS REALIZADOS POR
LOS GRUPOS**

Nombre del tutor:

Nadia Catalina Angel Pardo

Grupos Acompañados:

Proyecto	Institución
Generación de ambientes éticos en la utilización de los diferentes espacios y áreas comunes de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía	Colegio Alfonso Reyes Echandía
Teselaciones para niños: Una estrategia matemática en primero y segundo ciclo. Para el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico.	Entre Nubes Sur Oriental
Comedor Escolar una Posibilidad Pedagógica de Convivencia para	Colegio CEDID Ciudad

la Igualdad.	Bolívar
Centro Lúdico la Libertad, epicentro de los derechos humanos y accionar de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.	Alfonso López Michelsen

1. Ejes temáticos que orientaron la sistematización de los grupos

A continuación se enumeran los ejes temáticos y categorías abordadas por cada uno de los grupos a través del proceso de investigación. Estos se encuentran ampliamente desarrollados en cada uno de los informes.

Grupo	Eje temáticos	Categorías
Generación de ambientes éticos en la utilización de los diferentes espacios y áreas comunes de la planta física del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía	Ética y ciudadanía en el cuidado de la planta física escolar	Actitudes Ambiente físico Organización escolar
Teselaciones para niños: Una estrategia matemática en primero y segundo ciclo. Para el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico.	Desarrollo de pensamiento matemático espacial y geométrico	Pensamiento matemático Ambientes Matemáticos de aprendizaje Pensamiento geométrico
Comedor Escolar una Posibilidad Pedagógica de Convivencia para la Igualdad.	Alimentación escolar para la convivencia escolar	Política pública de alimentación escolar Convivencia escolar Hábitos alimenticios Procesos pedagógicos/organizativos

		frente a las políticas públicas.
Centro Lúdico la Libertad, epicentro de los derechos humanos y accionar de los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento.	Derecho a la educación para población situación de desplazamiento	Derecho a la educación para población en situación de desplazamiento Enfoque sicosocial (resiliencia) como estrategia pedagógica. El juego en la recuperación emocional.

2. Proyecciones y potencialidades de transformación pedagógica que se vislumbran desde las experiencias pedagógicas sistematizadas.

Los límites entre el oficio de investigar, el oficio de enseñar y el oficio de formar se hacen difusos. La segunda distinción hace referencia a los resultados y usos de la investigación. Es necesario aclarar si el maestro debe construir conocimientos propios o es mero usuario del conocimiento de otros. La actividad investigativa, con escasas excepciones, ha sido desarrollada por profesionales externos a la educación con orientación de temáticas y metodologías ajenas a la pedagogía.¹⁸

Las experiencias pedagógicas sistematizadas durante el proceso de investigación, develan al menos dos caminos analíticos desde los cuales puede entenderse su importancia en los escenarios escolares y, desde allí, sus posibles proyecciones y, por supuesto, sus potencialidades. El primero es el que constituyó un elemento de análisis e interpelación constante para las experiencias, es su sentido ético - político y el segundo, es su lugar como instancias productoras de conocimiento, de saber pedagógico. A continuación se desarrollan algunos puntos al respecto:

¹⁸ MUNÉVAR, Raúl y QUINTERO Josefina. La investigación Pedagógica y la formación del profesorado. Universidad de Caldas. Pág. 2. <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>

Sentido ético político de las experiencias pedagógicas y su lugar como constructoras de saber pedagógico:

Es preciso mencionar que las experiencias acompañadas están estrechamente relacionadas con los desarrollos de las políticas educativas de las dos últimas administraciones distritales (2004 - 2008 y 2008 - 2012), que vistas, en comparación con las políticas de años anteriores significan una ruptura con el curso que estas tenían. La construcción de nuevos colegios, el reforzamiento estructural y la apertura de comedores escolares como medidas para garantizar el derecho a la educación y brindar las condiciones para la transformación de la escuela y la enseñanza hacia la calidad educativa, hicieron parte de una serie de acciones adelantadas por la administración distrital, que puso la educación de Bogotá en el centro de admiración de otras ciudades del país.

No obstante estos programas y proyectos encontraron obstáculos para su implementación, relacionadas con la *cultura política instituida* en los colegios. En últimas su implementación requería del concurso de la comunidad educativa y, especialmente, de maestros y maestras en la construcción de experiencias pedagógicas que dieran *soporte pedagógico* y posibilitaran su apropiación.

Es en este contexto donde emergen las experiencias pedagógicas que participaron en la investigación. Una de ellas, se trata de una propuesta organizativa, que diera soporte a la implementación del Comedor Escolar en el CEDID Ciudad Bolívar. El comedor llegó en el 2005 como parte de la política distrital, pero se encontró con inconformidades, desconocimiento e incluso con desconfianza de las madres y padres frente a lo que podría significar una propuestas de alimentación para los estudiantes en el colegio.

Ante esta situación, el proyecto El Comedor Escolar como posibilidad para la convivencia, emergió como una propuesta organizativa, que logró establecer con la comunidad educativa una forma de *vivir el comedor* como un derecho, como

parte de la realización del derecho a la educación, por lo que era necesario contar con la participación de todos. El buen funcionamiento del comedor, logró que éste afectara de manera armónica, los currículos, los horarios, la organización escolar, los hábitos alimenticios familiares,- e incluso la economía de las familias -, las prácticas pedagógicas, instituyéndolo como un nuevo escenario pedagógico y de convivencia en la institución; es decir, instituyéndolo como una posibilidad de transformación.

Por su parte el proyecto Generación de ambientes éticos para el cuidado de la Planta Física del colegio Alfonso Reyes Echandía, es también una respuesta desde lo pedagógico a una situación de vandalismo, descuido y a una serie de atentados a la nueva infraestructura construida en el año 2006. Cuando todos y todas esperaban que el nuevo colegio mejorara el desarrollo de las clases y, en general, la estadía en el colegio, éste empezó a sufrir desvalijamientos y ataques, poniendo en riesgo la permanencia de los niños de preescolar.

El trabajo realizado por los maestros al frente del proyecto, inició de una manera espontánea, generando un proceso de sensibilización sobre los efectos que tenían en la comunidad educativa y, especialmente sobre los más pequeños, los daños causados a la planta física. De allí se desprenderían una serie de actividades de orden pedagógico, que terminarían incluso, en la elaboración de un concurso de banderas, escudos e himnos, que dotaran la nueva institución de identidad colectiva, en la que todos y todas se hicieran responsables del cuidado del colegio y, disminuyendo de manera drástica los daños que se venían presentando.

De esta manera los proyectos arriba mencionados, son visiblemente agentes de transformación en el escenario escolar, toda vez que, sin implicar el desarrollo curricular de ninguna asignatura específica, ha logrado conferir elementos pedagógicos la organización escolar de la institución.

Por su parte el proyecto Centro Lúdico la Libertad, se ubica también como un escenario político de la institución, puesto que emerge como una propuesta pedagógica para garantizar el derecho a la educación pleno de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, que empezaban a arribar a las aulas regulares del colegio, generando desconfianza, rechazo y discriminación de la comunidad educativa. Sus procesos de aprendizaje eran más lentos, sus rasgos culturales distintos, su actitud a causa de heridas afectiva, ponía en jaque la paciencia de los y las maestras y de sus compañeros.

Frente a esto pensar el juego como una estrategia pedagógica que vinculada con enfoques de trabajo psicosocial, permitieran hacer la permanencia de los niños, niñas y jóvenes feliz, fue el punto de partida, para que el grupo de maestras iniciará, por un lado una continua exploración conceptual, metodológica y didáctica que hizo del Centro Lúdico un nuevo escenario pedagógico en la institución y una propuesta reconocida por diversas organización preocupadas por el asunto. Ello derivó en la puesta en marcha de un proceso de gestión que generó una red de apoyo en torno al trabajo con población en situación de desplazamiento en el colegio.

De esta manera el centro Lúdico se convirtió en epicentro de transformación pedagógica, en el que se pensaba y se producía conocimiento metodológico y didáctico en relación con la pregunta ¿cómo transformar la escuela en un lugar adaptable y aceptable para los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento?

Por su parte la experiencia Teselaciones para Niños contiene en su planteamiento fundamental la idea de transformar las prácticas pedagógicas de enseñanza de las matemáticas para niños y niñas del primer y segundo ciclo en la institución. Transformarlas en este caso, significaba superar el pensamiento aritmético en el que estaba centrada la enseñanza en la institución, que no permitía desarrollar el pensamiento matemático de los estudiantes. De allí se encontró en las

Teselaciones una propuesta didáctica, que comprometía elementos artísticos, geométricos y matemáticos, de manera que permitió la creación de ambientes matemáticos de aprendizaje que transformaron la manera de enseñar y aprender matemáticas en el colegio.

Anexo 1

Desarrollo de los objetivos

De acuerdo con el enfoque metodológico, se propone diligenciar la siguiente rejilla que permitirá orientar el trabajo conceptual, metodológico y operativo a seguir en el proceso de sistematización

Objetivo	Preguntas orientadoras 2	Categorías teóricas a indagar y desarrollar 3	Herramienta metodológica 4	Actividades (qué, donde, con quienes) 5
En esta casilla se ubican los objetivos propuestos.	Para precisar los objetivos, su radio de acción y marco de comprensión, se formulan preguntas, a través de las cuales se orientan los objetivos.	De acuerdo con el marco conceptual y los referentes teóricos, se intenta ubicar categorías y/o conceptos a indagar o a desarrollar a partir de cada objetivo.	Se precisa la herramienta y/o estrategia metodológica a seguir (entrevista, registro documental, análisis de texto, diligenciar matrices de recolección o análisis de información, etc.).	Qué actividades específicas se llevarán a cabo para el cumplimiento del objetivo, con quienes y en donde y, si es posible, el tiempo máximo de ejecución de dicha actividad.

Anexo 2

PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN...Avance de la ruta metodológica

Teniendo en cuenta algunos puntos de reflexión de nuestras reuniones, se reconocen los siguientes acuerdos de sentido. Por acuerdos de sentido nos referimos aquellos de orden epistemológico, político y ético que orientarán de la sistematización, así que existen unos definidos previamente y otros que se construirán durante el proceso. Estos son:

- **La sistematización como modalidad de investigación:** asumimos la sistematización como modalidad de investigación; es decir, que va más allá del registro y organización de la información, supone asumir un enfoque metodológico, político y ético, orientado por el rigor científico.
- **En busca de lo innovador:** Nos interesa, a través de la sistematización, visibilizar lo “novedoso”, lo “transformador” de las experiencias pedagógicas, a partir de un ejercicio de “desmembrar” lo que tenemos actualmente para identificar la riqueza pedagógica y la producción de saber que se encuentra en cada una de ellas.
- **La sistematización como proceso autoformador:** la sistematización se concibe como un proceso de autoformación de maestros y maestras, en tanto que supone indagación documental, puesta en práctica de metodologías de investigación, ejercicios de escritura, análisis, interpretación, etc.
- **La sistematización como activadora de diálogo y acción colectiva:** La convocatoria privilegió el trabajo en colectivo, en tanto que esta modalidad implica la configuración de formas organizativas en torno a pensar la educación de otro modo. Además la producción pedagógica de los y las maestras en torno a su propia práctica potencialmente genera escenarios de cambio y transformación de su ejercicio docente y de la realidad educativa de la que hacen parte.

Propuesta de estructura de avance.

1. **Presentación:** Indicar intereses, intencionalidades de participar en el proceso de sistematización, intentando responder preguntas como (máximo en cuartilla y media):
 - ¿Por qué es importante sistematizar la experiencia?
 - ¿cómo puede la experiencia visibilizarse como innovación educativa y pedagógica?
 - ¿Por qué sistematizar desde una perspectiva de investigación educativa y pedagógica?
 - ¿cuáles serán los elementos a priorizar en este sentido?

2. **Descripción de la experiencia:** Se trata de una breve descripción de la experiencia (no más de una cuartilla y media) en la que se muestren sus principales elementos, dificultades, propósitos, actores que la han hecho posible. Sugiero que esto se haga a modo de relato

3. **¿cómo vamos a sistematizar?:** presentación de los elementos de la sistematización, partimos de la estructura de la matriz de desarrollo de objetivos, así:
 - Objetivos
 - Preguntas orientadoras
 - Categorías a indagar: breve descripción de cada una (uno o dos párrafos)
 - Perspectiva metodológica: de acuerdo a las herramientas que hemos elegido, haremos una breve descripción al enfoque metodológico a la que esta corresponde (cualitativo, hermenéutico, crítico social, otro).
 - Cronograma

4. **¿En qué vamos?:** Mencionar brevemente en qué vamos, particularmente en cuanto al levantamiento de registros de la experiencia.

Orientaciones de trabajo

1. Definir de acuerdo con la matriz “desarrollo de Objetivos” objetivos, preguntas, categorías y ruta metodológica para el desarrollo de la investigación. Esta permite precisar los pasos a seguir en el trabajo subsiguiente.(ver anexo)

2. Las actividades señaladas en el documento “Registro de documentación de experiencias” (ver anexo), se sugiere ubicarlas en una tabla en la que señalen los objetivos, participantes, resultados y preguntas emergentes, así:

ACTIVIDAD	fecha	OBJETIVO	PARTICIPANTES	RESULTADOS	PREGUNTAS EMERGENTES
(ejemplo) Participación en la Campaña mundial por la educación	Abril de 2007	Promover el derecho a la educación en las mujeres...	Estudiantes de grados 10º y 11º	Las estudiantes reconocieron el valor del derecho a la educación. Sus ideas y propuestas se representaron en carteles alusivos a la campaña...	¿Qué otras actividades pueden realizarse en la institución para que las niñas de otros cursos comprendan y compartan el sentido de la campaña?

3. con relación a las ponencias, artículos y otros documentos que a la fecha se han construido como parte de la experiencia, se propone realizar un RAE (ver formato adjunto) en el que puedan identificarse las categorías o temáticas recurrentes y también preguntas emergentes. De esta manera la **re – lectura** de estos documentos, permitirá delimitar en campo de indagación temática y metodológica con base en lo que se ha construido a partir de la experiencia.

4. Los registros fotográficos con los que cuenta la experiencia son muy amplios, es preciso seleccionar algunos de manera que **permitan ilustrar**

categorías, conceptos y/o relatos que contenga el texto. Para ello se requiere clasificar las fotografías y la elaboración de un *copy*, así: (ejemplo)

CATEGORÍA/TEMÁTICA/ RELATO	REFERENCIA FOTOGRAFICA	COPY
Afectividad	Fotografía A1 ¹⁹	Estudiante de 8º, en una representación teatral sobre la afectividad. Colegio Mercedes Nariño. Mayo 2008. Archivo fotográfico Proyecto Violeta.

5. La sostenibilidad de una experiencia, muchas veces depende de su capacidad de gestión, no solo de recursos, sino de alianzas con otras entidades o iniciativas, que amplían su campo de trabajo, **modifican su trayectoria y/o resuelven o proponen nuevos cuestionamientos.** El Proyecto ha logrado establecer alianzas, la sugerencia es ubicar estas alianzas en una tabla, que permita identificar “**otros sujetos de la experiencia**”, así:

Entidad o iniciativa en alianza	Tema o actividad trabajada	Periodo de trabajo	Preguntas y o temas en discusión	Posibilidades/proyecciones de la alianza
UNIFEM. Proyecto “No le juego a la	Campaña - manifestación	Septiembre 2006	¿Cómo estimular en los habitantes del sector el	Esta campaña se ha podido realizar cada año, logrando

¹⁹ A: tema afectividad 1: fotografía N° 1.

violencia”			respeto por el derecho a la no agresión a los niños y niñas del sector?	el interés de las estudiantes por el tema y por su lugar como sujetas no agresoras.
------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

6. Una sugerencia es tener en cuenta en la construcción de los antecedentes la participación de otros actores, sus preguntas, preocupaciones, omisiones al tema. Es importante aquí un **“recorrido histórico”** por la experiencia. ¿podríamos identificar fases? En cada fase ¿podríamos identificar a los actores que la hicieron posible? ¿a las dificultades que se tuvieron? ¿a las posibilidades de gestión y establecimiento de alianzas? Propongo una matriz para organizar este aparte:

Fase (año)	Preguntas que guiaron el proceso	Principales acciones desarrolladas	Actores participantes	resultados

Anexo 3

Guía para el análisis de resultados²⁰

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de información, iniciamos la etapa de análisis de resultados; es decir, la categorización, interpretación y resignificación de los datos compilados, teniendo como base las preguntas

²⁰ Esta es una propuesta adaptada de un trabajo realizado con la fundación Empresarios por la Educación

generadoras de la **Matriz Básica de Indagación**, elaborada para la implementación de cada indicador que, como se ha mencionado desde el inicio, se convierte en la brújula del proceso subsiguiente.

El éxito del análisis depende por un lado, del adecuado manejo de las fuentes; es decir, del corpus documental que ahora está constituido por la información que aportan los instrumentos aplicados y compilados y, por otro, de la agudeza que al análisis imprima cada una y cada uno de los observadores. A continuación se dan algunas claves para esta tarea:

Tabulación y análisis de encuestas

La encuesta es un método de recolección de información planteada a una muestra de personas que consideramos, poseen información necesaria para el tratamiento de un problema de investigación. Para nuestro caso, las encuestas diseñadas son de tipo descriptivo; es decir, que buscan describir “el estado de cosas” de un problema u objeto de investigación en el momento de su aplicación. El tipo de preguntas sugeridas son tanto abiertas – exigen mayor atención en el análisis y permiten identificar temas emergentes, formas de comunicación y otros elementos subjetivos en la respuesta – como cerradas – permiten reconocer tendencias de la información respecto de opciones de respuestas sobre un mismo fenómeno - . Para su tratamiento se requiere:

Tabulación de los resultados:

a. Precisar los datos generales de aplicación:

- Institución donde se aplicó
- Fecha de aplicación
- Objetivo de la encuesta
- Estructura básica (Número y tipo de preguntas, tiempo estimado de duración)

- Número de población total de la institución
- Número de personas encuestadas
- N° total de población/sobre n° de personas encuestadas (%)
- Estamento al que pertenecen
- Edades promedio de la población
- Condición socioeconómica (datos breves de contexto)
- Otra información relevante (grado, sexo, jornada, etc.)

b. **Tabulación:** se trata de compilar y totalizar datos correspondientes a cada aspecto del indicador que han sido conceptualizados para el total del grupo, de allí se obtiene una medida estadística global o una descripción cuantitativa. Para esta tarea es preferible el uso del programa Excel, que permite la aplicación de funciones para obtener gráficas y valores porcentuales de la información obtenida.

Así es necesario:

Para las preguntas cerradas:

- Sobre el formulario base compilar las respuestas de acuerdo con los resultados de cada formulario.
- Ingresar la información al sistema a través del programa Excel
- Utilizar la función porcentual para obtener información básica de aplicación de la encuesta.
- Otras funciones para agrupar, graficar, etc.

Para las preguntas abiertas o de libre respuesta:

- Del formulario base seleccionar únicamente las preguntas abiertas e incluir a modo de listado las respuestas de cada formulario.
- Continuar el análisis de acuerdo con las indicaciones de categorización relacionadas en el apartado de análisis de entrevistas.

Análisis:

- Los resultados de la tabulación de las preguntas cerradas en si misma pueden ser determinantes a la hora de identificar las tendencias de la información. Entonces de éste primer paso se señalarán los resultados que se consideren relevantes para el diligenciamiento de la *Matriz de Tendencias*, en donde se consignarán los problemas, los aciertos, las tensiones, los problemas emergentes y las propuestas.
- **Definición de subgrupos (a)** : la constitución de subgrupos es el primer paso en la clasificación de la información de la encuesta y están constituidos **por datos de tipo factual**; es decir, información de hecho relacionada con el total de la población encuestada, para nuestro caso, es la referida a los estamentos, grados, edades y otra que permita una primera tipificación.
- **Definición de subgrupos (b)**: Otros subgrupos pueden ser constituidos con información de **tipo no factual**; esta es la relativa a variables de tipo subjetivo (imaginarios, comportamientos) que nos interese como investigadores. Para nuestro caso podrían ser las categorías que guiaron la indagación: currículo, sujetos y sus relaciones y organización escolar. Así obtenemos subgrupos como: (i) estudiantes – organización escolar (ii) madres/padres – currículo, (iii) docentes – sujetos y sus relaciones, etc.

Dentro de estos podemos constituir otros subgrupos de acuerdo con las variables que determinaron las preguntas de la encuesta, que pueden ser las palabras clave que aparecen en la Matriz de Indagación Básica u otras relevantes que respondan a los interrogantes que allí se consignan. Podremos obtener una clasificación más detallada como: (i) madres/padres – organización escolar – tiempos y espacios (ii) estudiantes – currículo – metodología (iii) sujetos y sus relaciones – docentes – familia, etc.

- **Comparaciones**: las comparaciones entre subgrupos permiten visibilizar la heterogeneidad de la población encuestada, sus percepciones sobre el problema indagado, sus valoraciones y su contribución en el análisis del “estado de cosas”.
- **Consolidación y complementación**: Se examina la encuesta a la luz de los demás instrumentos cualitativos para complementar las descripciones cuantitativas que esta arroja.

Análisis de entrevistas

La entrevista se define como un diálogo formal orientado por un problema de investigación. Esta definición amerita ciertas distinciones y aclaraciones. En primer lugar, la entrevista como *diálogo formal* se diferencia de las charlas espontáneas de carácter informal. En este sentido, la entrevista permite:

- Acceso a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones, hechos y personajes, así como sus deseos, temores y aspiraciones.
- Conocimiento de acontecimientos del pasado o del presente de los cuales los entrevistados fueron testigos directos.
- Pesquisa del conocimiento local expresados en la cosmovisión de los entrevistados²¹.

El análisis de las entrevistas requiere contar con mayor agudeza del investigador para identificar resultados y hallazgos relevantes con relación a los objetivos planteados que, para nuestro caso, se remiten de nuevo a la Matriz Básica de Indagación construida al inicio del proceso. Algunos pasos a seguir en esta tarea son:

- a. Identificación de los datos generales de las entrevistas realizadas. Por ejemplo:

²¹ RESTREPO, Eduardo. La entrevista como técnica de investigación social. Instituto Pensar Universidad Javeriana.

Nombre y cargo	Descripción técnica de la entrevista	Descripción general
Romix Road. Encargado del área de Atención Educativa a Población en Situación de desplazamiento de la secretaría de educación de Cartagena	Entrevista de 27 minutos. Martes 29 de abril. 2:00pm	La entrevista deja ver en términos generales los avances que en esta materia ha adelantado la secretaría. El funcionario reconoce también los obstáculos para la materialización de los proyectos, entre los cuales se destaca la falta de un apoyo decisivo y efectivo por parte del Ministerio.

- b. **Categorización:** se refiere determinar las categorías relevantes (variables nominales) que guiaron el diseño de la entrevista; es decir, los campos de mirada, a partir de los cuales se agruparán las preguntas de la entrevista y los resultados de las mismas.
- c. **Definición de Unidades temáticas:** Dentro de estos grupos de preguntas y respuestas se identificarán nuevos subtemas – palabras clave – significativas para la comprensión del objeto de estudio. Sobre el texto, estos subtemas pueden subrayarse, señalando también el aparte del texto que corresponde al desarrollo de dicha temática. Por ejemplo:

Entrevista:

¿Cómo describe la situación actual de la Población en Situación de Desplazamiento (PSD) en Cartagena y, en especial, de la Población de la zona de Mándela en Cartagena?

El caso del barrio Nelson Mandela es muy particular. Esa es una **comunidad que aparece en 1990**, inicialmente fue lugar de poblamiento de campesinos y de pobres históricos que por la presión

sobre la tierra en la ciudad van buscando nuevos espacios y finalmente Mandela termina siendo de los primeros asentamiento de población desplazada en la ciudad.

Por sus características Mandela tiene una **configuración territorial** compleja. Es un suelo con arcilla expansivas, muy difícil para la conformación de vivienda, es atravesado por una falla geológica, que le genera inestabilidad al terreno, además por encima pasan todas las redes de transmisión eléctrica, lo cual genera peligros para la población, sobre todo en el sector de Villa Corelca, allí la gente coge para colgar la ropa las cuerdas de la luz.²²

En este fragmento podemos identificar por lo menos dos temáticas relevantes con relación a la pregunta. Estos fragmentos se subrayan, para luego “extraerlos” y relacionarlos con la categoría central, que para este caso es la Población en Situación de desplazamiento, así:

categoría	Temáticas	fragmentos
Población en situación de desplazamiento (barrio Nelson Mandela en Cartagena)	Origen de la comunidad	una comunidad que aparece en 1990 , inicialmente fue lugar de poblamiento de campesinos y de pobres históricos que por la presión sobre la tierra en la ciudad van buscando nuevos espacios
	Configuración territorial	Es un suelo con arcillas expansivas, muy difícil para la conformación de vivienda, es atravesado por una falla geológica, que le genera inestabilidad al terreno.

²² Entrevista a Amaranto Daniels (fragmento). Investigador Centro de Estudios e Investigación del Caribe. Universidad de Cartagena. 2008.

- c. Agrupación: una vez se realice este procedimiento, la lista de temas puede ser muy numerosa, entonces conviene agrupar o asociar las temáticas de acuerdo con su naturaleza y contenido, para esto se pueden usar procedimientos manuales, como recortarlas con tijeras y pegarlas unas con otras o con la ayuda del computador. Esto para construir “nuevos textos” que ayuden a “reducir” la información por cada una de las temáticas, eliminando información “irrelevante” para la comprensión del objeto de estudio.
- d. Teorización: La teorización supone en este caso el análisis de la información con respecto a las categorías y objetivos de su aplicación. Para nuestro caso, se trata de identificar, con respecto a la matriz de tendencias, los aciertos, problemas, tensiones, temáticas emergentes y propuestas. Para ello se requiere percibir, contrastar, comparar, agregar y ordenar categorías y sus propiedades, establecer nexos, enlaces o relaciones entre los fragmentos de manera que se constituyan en un “testimonio” sobre el estado de cosas del problema indagado.

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP.**

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

INFORME FINAL PROCESO DE TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Nombre del tutor:

MARIA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA

tauro2008@gmail.com

Grupos Acompañados:

Proyecto	Colegio	Coordinador(a)	Integrantes
Ambientes de aprendizaje colaborativo basados en la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación.	Santa Librada IED	Richard Maldonado	Omaira Díaz Ricardo Peña Richard Maldonado
Oralidad y escritura una construcción de identidad.	IED Técnico Menorah. Loc. 14.	María Gilma Acosta	María Gilma Acosta Adriana Sánchez Irma Muñoz

Expresión con Horizonte	Nuevo Horizonte. Loc. 1.	Luis Orlando Patiño	Carmela Torres Ana Rosa López Belén Redondo Luis Orlando Patiño
De lo fragmentado a lo complejo. Una propuesta interdisciplinar	Fe y Alegría Vitelma	Myriam Romero	Doris Martínez Jenny Gómez María del Carmen Blanco Myriam Romero.

I. DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

1. BREVE FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA QUE ORIENTÓ EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS GRUPOS.

1.1 *La sistematización de experiencias pedagógicas como modalidad de investigación.*

Empecemos por afirmar que no existe un solo enfoque para abordar la sistematización en el campo de la educación, pero coincidimos con Messina²³ que “la sistematización educativa es una modalidad de investigación social, sujeta a ciertas reglas de juego diferenciadoras” (Messina, 2004: 1). Entendida como *una modalidad de investigación*, entre muchas otras posibles, toda sistematización tiene una intencionalidad de producción de conocimientos; no obstante, su especificidad y las reglas de juego diferenciadoras podrían desentrañarse a partir de las siguientes premisas:

²³ Messina, Graciela (2004) “La sistematización educativa: Acerca de su especificidad”. Revista Enfoques Educativos, 6 (1): 19 – 28.

- El conocimiento que se produce desde la sistematización, es un conocimiento que emana de la experiencia²⁴; es decir, que sitúa como punto de partida las vivencias, las comprensiones y las significaciones que son atribuidas a la experiencia vivida por los sujetos de la práctica. Aquí, sobresale el reconocimiento de la 'experiencia' en este caso – pedagógica- como fuente de conocimiento y la *sistematización* como un ejercicio de reflexividad y producción de saberes.
- El conocimiento que se produce es siempre colectivo; es decir, toda experiencia social es una acción portadora de sentido colectivo.
- Esta modalidad de investigación se enmarca en unas condiciones de emergencia específicas, vinculadas a las experiencias de educación popular. En este sentido, pone en escena una intencionalidad de *ruptura epistemológica* con la investigación tradicional, que exige *deconstruir* con los formatos y moldes de los métodos, enfoques e instrumentos de esta modalidad.

1.2 La Experiencia Pedagógica como categoría central.

El vínculo intrínseco de la producción de conocimientos con la experiencia vivida por el sujeto exige desentrañar la categoría de 'experiencia pedagógica'. Con miras a avanzar en algunas precisiones y distinciones nos apoyamos en las reflexiones de Parra²⁵ (2006) quien propone tres ejes de miradas:

- Cuando se indaga por el significado de una experiencia pedagógica se indaga fundamentalmente por: la naturaleza formativa, intersubjetiva y contextual de las relaciones entre maestros y alumnos.
“... una experiencia pedagógica se caracteriza por el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas...” (Parra, 2006: 35).
- La significación de una experiencia pedagógica emerge en la interacción y las múltiples perspectivas de los que participan.
“...el significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto sino se contrasta en lo

²⁴ Por ejemplo, Aquí podemos ubicar perspectivas como la de Jara quien describe la sistematización como: “(...) un ejercicio referido a experiencias y prácticas concretas (...) una interpretación crítica de la experiencia a partir de la reconstrucción del proceso vivido (Jara, 1994).

²⁵ Parra, Jaime (2006) “El carácter humano de la experiencia educadora”, en: Revista Educación y Ciudad No. 11, segundo semestre, IDEP, Bogotá.

público, en la relación social, fundamentalmente a través de la comunicación” (Parra, 2006: 42).

- Si bien toda experiencia pedagógica se sustenta en prácticas educativas, no toda práctica educativa se convierte en experiencia pedagógica.

“La Experiencia Pedagógica no se puede describir únicamente desde la práctica sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esas prácticas por un grupo de maestros en un juego de relaciones recíprocas...” (Parra, 2006: 43).

- La dimensión significativa de la experiencia está en el vínculo con la vivencia y en los sentidos, intencionalidades y acciones que emergen de ella...

“...la experiencia no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos...” (Parra, 2006: 37).

“... la experiencia se hace vital; es decir, perteneciente a la conciencia cuando adquiere significaciones que son perdurables no solo por ser parte de la memoria sino por su efecto clarificador en el sujeto...” (Parra, 2006: 37).

2. FASES DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO - TUTORÍA (TEMÁTICAS Y ACTIVIDADES REALIZADAS A LO LARGO DEL PROCESO).

El trabajo de asesoría y acompañamiento a los cuatro grupos asignados se estructuró y organizó en cinco momentos:

<p style="text-align: center;">MOMENTO UNO: ACUERDOS INICIALES SOBRE EL SENTIDO E INTENCIONALIDAD DE LA SISTEMATIZACIÓN</p>

[Octubre – Noviembre 2009]

Este primer momento del acompañamiento se estructuró desde el horizonte epistemológico acordado con la coordinación y el grupo de tutores del proyecto y

la valoración realizada al estado actual de los proyectos pedagógicos de los grupos seleccionados.

En el marco del proceso de reconocimiento de la situación actual de los grupos y sus respectivos proyectos nos trazamos como grupo cuatro objetivos para las sesiones de asesoría y acompañamiento en esta primera etapa (Octubre-Diciembre):

- 5) Socializar el estado de avance de los proyectos y las necesidades comunes y particulares de acompañamiento.
- 6) Diferenciar entre el proyecto pedagógico que da cuenta de la práctica educativa que se está desarrollando en la institución y el proyecto de “sistematización” (investigación) de la práctica educativa.
- 7) Avanzar en la delimitación del ‘objeto’ de sistematización y la formulación de las preguntas y categorías de análisis.
- 8) Definición de la ruta y el plan de trabajo (de los proyectos y de las sesiones de acompañamiento).

La formulación de estos objetivos permitió igualmente formular unas premisas previas que actuaron como criterios *para la construcción de los proyectos de sistematización*:

- El proyecto de sistematización, asumido como una modalidad de investigación, **se origina en una práctica o proyecto pedagógico** (de aula o institucional) que se haya realizado o esté en marcha y que tenga por lo menos 1 o 2 años de funcionamiento.
- El proyecto de sistematización es diferente al proyecto o práctica pedagógica que lo origina. Se formula separadamente.
- La sistematización, en el marco de esta convocatoria del IDEP, se realiza para producir conocimiento sobre acciones que se consideren transformadoras de la práctica pedagógica, que produzcan conocimiento sobre algo diferente o por lo menos avance sobre el conocimiento ya producido. En ese camino hay que avanzar.
- Para lograr elegir el tema o los aspectos más significativos de la práctica o proyecto, que serán objetos de sistematización se **requiere partir de una**

descripción densa, clara y amplia del proyecto o práctica pedagógica actual. Desde esta descripción se podrá desentrañar lo relevante y aquellos aspectos que se puedan documentar.

Las primeras sesiones de asesoría –ubicadas dentro de este primer momento- se desarrollaron a partir de una primera guía de acompañamiento que fue socializada en la primera reunión conjunta con todos los integrantes de los 4 grupos asignados; esta primera reunión tuvo como propósito además de generar un espacio de encuentro e intercambio entre los 4 grupos, avanzar en los primeros dos objetivos explorando los sentidos y las intencionalidades que, a nivel individual y colectivo, las-los maestros autores de las practicas pedagógicas depositaron en sus proyectos; en suma, la reflexión propuesta se oriento a un proceso de indagación más profunda sobre las motivaciones que permitiera ampliar la mirada sobre lo que implica un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas desde el horizonte epistemológico de la innovación. (Ver Anexo No. 1).

MOMENTO DOS:

Descripción densa de la práctica pedagógica objeto de sistematización

[Noviembre – Diciembre 2009]

Teniendo en cuenta la situación inicial de los cuatro proyectos asignados que estaban formulados como proyectos pedagógicos (de aula), se requería avanzar en la formulación de los proyectos de sistematización ¿Qué implica pasar del proyecto pedagógico de aula a la formulación de un proyecto de sistematización?

Diferenciar entre el proyecto pedagógico que da cuenta de la práctica educativa que se está desarrollando en la institución y el proyecto de “sistematización” (investigación) de la práctica educativa. Este proceso de diferenciación, de distanciamiento que implica todo proceso investigativo sólo era posible si antes se realizaba una **descripción densa de la practica pedagógica** de aula que se viene desarrollando con miras a desentrañar lo relevante y aquellos aspectos que se puedan documentar. Es así como a este segundo momento del proceso de acompañamiento lo llamamos: “Descripción densa de la práctica pedagógica” y también se apoyo en una guía de trabajo. (Ver anexo No. 2).

MOMENTO TRES:
Delimitando nuestro objeto de sistematización
[Diciembre 2009 – Enero 2010]

El tercer momento del proceso de acompañamiento centro la mirada en la delimitación y formulación del objeto de reflexión; teniendo en cuenta que la 'experiencia pedagógica es compleja y abarca una cantidad de cosas y que por consiguiente no se puede sistematizar toda la experiencia, se propuso identificar un asunto, un aspecto particular y significativo que se pudiera documentar y que, a su vez, implicara un proceso de producción de conocimientos.

ALGUNOS EJEMPLOS:

...Los efectos de la práctica en la dimensión profesional del maestro [¿Cuál es el efecto que tiene sobre su condición de maestro ser parte de esta experiencia?]

...Los alcances de alguna práctica pedagógica que esté involucrada en la experiencia [actividades curriculares, formas de enseñanza, diseño y aplicación de material educativo, didácticas, metodologías, prácticas de evaluación, desarrollo de innovaciones, etc...]

...Una dimensión institucional: la relación con el PEI, con prácticas educativas tradicionales...

...Una proyección comunitaria y social de la práctica.

Con el propósito trazado de concertar el objeto y la pregunta de sistematización y a partir de estas definir los ejes orientadores y las categorías de análisis, las sesiones de asesoría y acompañamiento tomaron como referente la guía de reflexión No. 3 (Ver Anexo No. 3).

Una vez realizado este ejercicio de reflexión a nivel individual y colectivo, este proceso exigía una reformulación de los proyectos a partir de los avances evidenciados. Adicionalmente, se propuso elaborar la matriz guía No. 4 (Ver anexo No. 4) con miras a trazar un mapa del proyecto de sistematización que orientara la construcción del plan de trabajo y cronograma correspondiente.

Momento CUATRO
Fases SISTEMATIZACIÓN
[Enero – Abril 2010]

El cuarto momento del proceso, estuvo centrado en la reconstrucción heurística del proceso vivido en relación al objeto de sistematización. En la búsqueda de construir el corpus de las fuentes de la investigación, se realizaron las siguientes actividades: Elaborar instrumentos para registrar la información; ordenar y categorizar la información por ejes temáticos. Seguidamente a este proceso, se inicio la fase hermenéutica, dirigida a hacer la reconstrucción analítica e interpretativa del proceso y de los hallazgos a través de la producción de categorías interpretativas (categorías previas y emergentes) que permitieran identificar y analizar los resultados de la sistematización.

Momento CINCO
Fases DE RESULTADOS
[Abril - Mayo 2010]

El último momento estuvo centrado en la fase de resultados, es decir, la síntesis interpretativa de las conclusiones del proceso investigativo realizado. En el desarrollo de esta etapa final las y los docentes realizaron, de un lado, la descripción de los hallazgos, los resultados y los aportes de la sistematización de la experiencia de cara a los objetivos trazados, y, del otro, un balance colectivo de los alcances del proceso de sistematización en: lo pedagógico, lo Institucional y en su condición de maestros sujetos de la experiencia. Finalmente, se propuso una reflexión prospectiva sobre las líneas de continuidad de la experiencia.

Durante el último mes de trabajo, los equipos de maestros se dedicaron a la elaboración de los informes finales y el ensayo de divulgación de los hallazgos.

3. BALANCE DE CADA UNA DE LAS EXPERIENCIAS

3.1 Santa Librada: Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC.

Desde hace 5 años el colegio Santa Librada ha adoptado el *aprendizaje significativo* como estrategia pedagógica institucional. Esta iniciativa exigió un

proceso de renovación y fortalecimiento de los objetivos y fines del proyecto educativo institucional y, a su vez, abrió muchos interrogantes sobre la forma cómo se deben planear y desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes. El *aprendizaje significativo* como horizonte educativo empezó a movilizar un conjunto de ideas a partir de las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento que es hoy pertinente; en esta dirección, los maestros autores de esta experiencia decidieron enfrentarse al reto de renovar las formas tradicionales de enseñanza, las metodologías y, fundamentalmente, la apropiación pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [TIC], reconociendo la diversidad cultural y las necesidades educativas que se requieren en cada uno de los ciclos previstos en la Ley General de Educación.

Esta experiencia es significativa en tanto da cuenta de un proceso de innovación educativa, todavía en construcción, y que se está produciendo desde los saberes, prácticas y usos pedagógicos que pone en circulación la experiencia: “Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC” y los efectos que se vienen produciendo en los estudiantes, en relación al desarrollo de capacidades que desde las maneras tradicionales no podrían ser potenciadas.

Para efectos de la sistematización, este grupo de maestros decidió centrar la mirada en el reconocimiento de las potencialidades de los ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC y se hicieron una pregunta por los alcances pedagógicos de las unidades virtuales de aprendizaje -que han construido e implementado en el Colegio- en la generación de ambientes colaborativos de aprendizaje.

3.2 Menorah: Oralidad y escritura una construcción de identidad.

Esta experiencia define su sentido e intencionalidad pedagógica en el fortalecimiento de una cultura de pensamiento crítico en las estudiantes, a través de un proceso pedagógico interdisciplinario -que han venido desarrollando las docentes de las áreas de Biología, Español y Sociales- que involucra las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación) en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las docentes protagonistas de la experiencia reconocen en su trabajo una contribución importante al fortalecimiento del desarrollo de procesos de pensamiento crítico en las estudiantes desde dos campos de trabajo interdependientes: *las habilidades comunicativas*, como herramienta pedagógica transversal, y el *trabajo interdisciplinario* que les ha permitido –a las docentes

autoras de la experiencia- articular las necesidades de aprendizaje de las estudiantes con las proyecciones curriculares de la institución y las necesidades argumentativas de una sociedad crítica y pluricultural.

El ejercicio reflexivo que propusieron en su propuesta de sistematización estuvo dirigido desde la siguiente pregunta: ¿Cuál es el alcance del uso pedagógico de las estrategias comunicativas en el avance del trabajo interdisciplinario y en la potenciación del pensamiento crítico de las estudiantes? En el marco de esta pregunta, este proyecto de sistematización se trazo los siguientes objetivos específicos: (i) Caracterizar las estrategias comunicativas desarrolladas precisando los usos pedagógicos; (ii) Evidenciar las acciones interdisciplinarias que se han realizado para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de estrategias comunicativas; (iii) Visibilizar las capacidades que se han potenciado en las estudiantes, que dan cuenta de la activación del pensamiento crítico.

3.3 Nuevo Horizonte: Expresión con horizonte.

El presente proyecto nace de la experiencia pedagógica de un grupo de maestros interesados en comprender e indagar sobre las dificultades de aprendizaje más comunes que se presentan en los estudiantes del primer ciclo en el colegio Nuevo Horizonte de la sede C, jornada tarde. Aparecen en esta búsqueda un nivel muy bajo de habilidades sociales que incrementan las dificultades para comunicarse y expresarse, vinculadas a niveles muy bajos de autoestima. Frente a estas realidades problemáticas, se hizo necesario buscar alternativas pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de procesos comunicativos y habilidades sociales en niños y niñas del primer ciclo.

Esta experiencia parte una hipótesis clave, referida al *valor pedagógico de las estrategias educativas implementadas para facilitar a las niñas y los niños el fortalecimiento de su auto-concepto, confianza en sí mismo y desarrollo de habilidades sociales y comunicativas; y los efectos en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje.*

En esta dirección, esta propuesta de sistematización hizo énfasis en la importancia de indagar Identificar el alcance pedagógico de las estrategias comunicativas que desarrolla la experiencia “Expresión con Horizonte” para propiciar el desarrollo del auto concepto como una condición clave en el mejoramiento de los procesos de

aprendizaje de niñas y niños del primer ciclo del colegio Nuevo Horizonte sede C jornada tarde.

3.4 Fe y Alegría: “El trabajo por proyectos un camino hacia la interdisciplinariedad”

La propuesta de sistematización del equipo de Fe y Alegría se estructuró a partir de la pregunta por los alcances (avances y limitaciones) de la construcción y puesta en marcha de una propuesta de trabajo interdisciplinar en los docentes de Fe y Alegría Vitelma. La mirada investigativa se centró en la categoría de interdisciplinariedad como una alternativa que dinamiza y transforma las prácticas escolares tradicionales, comprendida como una estrategia clave y condición de posibilidad para la integración de las diversas disciplinas del aprendizaje y, desde allí, fortalecer las habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes.

La pregunta por los alcances de la propuesta interdisciplinar como una alternativa a la enseñanza tradicional que parcela el conocimiento, lo parcela como si la vida fuera vista y comprendida de forma fragmentada, le exigió a este grupo de trabajo hacer un trabajo investigativo y reflexivo riguroso en torno a: el contexto institucional que ofrece Fe y Alegría Vitelma para la implementación de la propuesta interdisciplinar; las condiciones profesionales y personales de los docentes que aportan y/o limitan la implementación de la propuesta interdisciplinar de Centro y las estrategias que sostienen y fortalecen la interdisciplinar de Centro.

4. ANEXOS (FORMATOS DE GUÍAS, TALLERES, CORREOS TRABAJADOS CON LOS GRUPOS)

ANEXO No. 1: Guía No. 1

Preguntas Individuales:

- ¿Cuál es el contexto problemático, las necesidades, las motivaciones que dieron origen a las prácticas educativas que se propone sistematizar?
- ¿Cuál es su lugar como sujeto-maestro en relación a esa práctica educativa que se va a sistematizar?
- ¿Cuáles son las significaciones (comprensiones, sentidos) que desde la posición de maestro/a autor/a de la práctica otorga a la experiencia?
- ¿Qué saberes compartidos tenemos sobre la educación; sobre los sujetos educativos; sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre el tema de la práctica?
- ¿Cuáles son los elementos transformadores o alternativos de la práctica que se va a sistematizar? ¿Especifique algunas diferencias con las prácticas educativas tradicionales?

Preguntas colectivas:

A partir de las reflexiones anteriores y los elementos del Seminario de Formación del sábado anterior precisar:

¿**Para Qué** queremos sistematizar la práctica educativa propuesta? ¿Cuáles son los intereses y fines compartidos en el corto, mediano y largo plazo?

¿**Qué** aspecto/s específico/s y centrales de la práctica educativa proponemos como objeto de sistematización?

¿Con qué cuentan y qué necesidades específicas de asesoría y acompañamiento para iniciar el proceso?

Anexo No. 2. GUÍA No. 2:
Descripción densa de los proyectos de aula

EJES DE REFLEXIÓN	TÓPICOS O PREGUNTAS ORIENTADORAS
Contexto y condiciones de emergencia del proyecto pedagógico	¿Cuáles son las necesidades educativas, institucionales, poblacionales, profesionales... que dieron origen a la experiencia o de las cuales se ocupa? ¿Cuáles son las motivaciones, intereses y posiciones de las-los autores de la experiencia frente a esta problemática? ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad y cuales las limitaciones para poner en marcha el proyecto?
Descripción del proyecto	Objetivos (General y Específicos) Contenidos generales del proyecto (tópicos, temas, áreas de interés, núcleos problemáticos, conocimientos que involucra). Criterios y modos de funcionamiento del equipo de trabajo.
Desarrollo metodológico del proyecto pedagógico implementado	Etapas o momentos del desarrollo del proyecto: planeación y momentos en los que se realiza la práctica pedagógica ¿Cómo se concibió la implementación del proyecto? Actividades y Estrategias y acciones que se llevan a cabo (estrategias pedagógicas, didácticas... metodologías). ¿Cuál es la ruta metodológica de desarrollo de la práctica? (ruta del procedimiento) Con descripción de cada una. ¿En qué consiste? [¿Qué hacen? ¿Cómo? ¿Con quienes? ¿Con qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuál es la participación de los estudiantes?] Fuentes que se utilizan (videos, artículos, libros, etc)
Balance: Principales hallazgos, resultados, limitaciones y aportes de la experiencia a la fecha	-Resultados obtenidos a la fecha [resultados para los participantes (autores), para la institución, para los estudiantes...] -Logros proyectados (potenciales) -Productos concretos que se han elaborado desde el proyecto: materiales, videos, etc. -Enseñanzas, aprendizajes conjuntos. -Dificultades, retos, resistencias, lecciones aprendidas? -Ámbitos de incidencia (en el PEI, en la profesión docente, en las prácticas pedagógicas, etc.) ¿Cómo se relacionan los alcances de la práctica educativa con la institucionalidad (el PEI y con las practicas educativas tradicionales)

Horizonte innovador de la práctica	¿Qué es lo nuevo? ¿De todo lo anterior sobre qué se puede producir conocimiento? ¿Con qué evidencias y fuentes se cuenta para documentar la producción de conocimiento sobre el ámbito seleccionado? ¿Cuáles fuentes son verificables objetivamente? ¿Con qué población se pueden obtener fuentes testimoniales?
-------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Anexo No. 3: GUÍA No. 3:
Delimitando nuestro objeto de sistematización. ¿PARA QUÉ & QUÉ SISTEMATIZAR?**

SENTIDO E INTENCIONALIDAD [¿PARA QUÉ SISTEMATIZAR?]	<p>¿Para Qué queremos sistematizar la práctica educativa propuesta?</p> <p>¿Cuáles son los intereses y fines compartidos en el corto, mediano y largo plazo?</p> <p>¿Qué concepción tenemos del cambio educativo o del carácter alternativo de las prácticas educativas que involucra la ‘experiencia’?</p> <p>¿Cuáles son los elementos transformadores o alternativos de la práctica que se va a sistematizar? ¿Especifique algunas diferencias con las prácticas educativas tradicionales</p>
DEFINICIÓN DEL OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN [¿QUÉ SISTEMATIZAR?]	<p>¿Qué aspecto/s específico/s y centrales de la práctica educativa proponemos como objeto de sistematización?</p> <p>¿Qué es lo más significativo, destacable para los miembros del equipo?</p>

GUÍA NO. 4
MATRIZ DE REGISTRO DE OBJETIVOS

OBJETIVO O PREGUNTA DE SISTEMATIZACIÓN:				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTA ORIENTADORA	CATEGORÍAS O CONCEPTOS A INDAGAR Y DESARROLLAR	¿EN DONDE? FUENTES - ACTIVIDADES	¿CÓMO? HERRAMIENTAS
OBJ. 1				
OBJ. 2				
OBJ. 3				

II. DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS PRODUCTOS REALIZADOS POR LOS GRUPOS

3. Principales categorías de análisis abordadas por los grupos durante el proceso de sistematización.
 - Interdisciplinariedad
 - Habilidades comunicativas
 - Pensamiento crítico
 - Identidad
 - Saber pedagógico
 - Trabajo colaborativo entre docentes
 - Aprendizaje significativo
4. Proyecciones y potencialidades de transformación pedagógica que se vislumbran desde las experiencias pedagógicas sistematizadas.

- Uso pedagógico de las TIC y diálogos interdisciplinarios

Las propuestas pedagógicas se dirigen a promover la construcción y consolidación de una cultura de reconocimiento y apropiación de las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y desde tres ejes: trabajo colaborativo, aprendizaje significativo y transformación pedagógica.

- Las TIC como una herramienta pedagógica que posibilita: generar procesos de renovación de las formas de enseñanza, partir de las necesidades y los intereses de los estudiantes, promover procesos de trabajo colaborativo que muestran al profesor también como aprendiz y no solo como enseñante.
- La integración curricular de las TIC se visibiliza y proyecta como una potencialidad de la experiencia a más largo plazo que exige romper con la brecha digital y la cultura de la *tecnofobia* que reduce el uso de las TIC a aspectos instrumentales y operativos.

Los saberes pedagógicos de los maestros autores de la experiencia –que hoy es una experiencia institucional- se convierten en el eje central de esta propuesta que ubica su sentido innovador en una propuesta pedagógica que busca transformar las prácticas tradicionales de los maestros en relación a las TIC reconociendo sus usos pedagógicos para planificar las formas de enseñanza, favorecer los procesos de aprendizaje, acercar el aprendizaje de los contenidos a las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento que hoy es pertinente, partir del interés y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, renovar las didácticas y metodologías... En efecto, el centro de esta propuesta de sistematización debe estar en el saber pedagógico donde las TIC son una herramienta, un dispositivo de integración, de articulación con unos fines educativos explícitos.

- Proyecciones y potencialidades en el posicionamiento del saber pedagógico
 - o El sentido pedagógico:

...El proyecto de sistematización nos ha permitido acciones reflexivas y analíticas que nos dan poder de transformación, de cambio de mentalidad y actitud para enriquecernos y ser sujetos más cualificados que nos permitan ir rompiendo con esquemas tradicionales e ir enriqueciendo la escuela con nuevos saberes, con creatividad para que esta se convierta en un organismo vivo donde las niñas y los niños tengan el placer de sortear el miedo, vencer dificultades y que sus procesos de aprendizajes sean significativos y aplicables a su cotidianidad.

- El valor pedagógico de las estrategias.

...El proceso llevado hasta el momento nos ha posibilitado tener mas conciencia del trabajo grupal; cuestionar acerca de nuestras prácticas pedagógicas, para no continuar con el activismo e ir buscando un proceso de calificación del conocimiento.

Se ha posibilitado en las discusiones dar otras miradas al trabajo de las niñas y los niños; como también la apropiación de uno de los énfasis del P.E.I. y la búsqueda de enamorar a los demás docentes del proyecto

- Acerca de las necesidades

El proceso de sistematización nos obliga a cuestionarnos, a apropiarnos, a conocer y fundamentarnos en nuestras prácticas pedagógicas y encontrar la relación o diferencia que existe entre lo nuestro y las distintas teorías del conocimiento pedagógico, con la mirada a encontrar lo nuevo, lo innovador...

- Tras la huella de nuestras prácticas: los significados

Iniciamos presentando las prácticas que se venían desarrollando en el aula al foro feria institucional; evento que nos permitió representar al colegio a nivel local y posteriormente ser invitados al foro feria distrital "Bogotá en clase". Los anteriores espacios nos permitieron reconocer, motivarnos, cuestionarnos y darnos cuenta que nuestras estrategias tienen un alto sentido pedagógico y que lo realizado podría producir nuevos

conocimientos que ayudarían a muchos niños y niñas a mejorar sus procesos de aprendizaje y contribuir a enriquecer la calidad de la educación.

Es así que inscribimos el proyecto “Expresión con Horizonte” ante el I.D.E.P quien nos ha brindado, capacitación, tutorías que han permitido que el proyecto vaya tomando rumbos hacia la búsqueda de la producción de un nuevo conocimiento.

...La posibilidad de encuentro que permite la experiencia de sistematización es el tiempo propicio para la reflexión y la automeditación sobre los componentes del proyecto. Durante este acompañamiento han emergido dudas e inquietudes sobre el quehacer cotidiano y que poco a poco se han convertido en preguntas clave de investigación y profundización en la experiencia pedagógica, entre ellas, la relación enseñanza aprendizaje, la autoformación, el uso de las NTiC's en la enseñanza, la vinculación de los padres en la realización de tareas escolares, etc.

Además la búsqueda pedagógica que motivó el proyecto se ve permanentemente reforzada con la aplicación de las herramientas creadas las cuales cada vez más se refuerzan y se mejoran adaptándolas, no solo a las necesidades de los escolares, sino a intención es pedagógicas novedosas como el acercamiento de los padres a los procesos escolares.

Toda esta visión proyecta la experiencia de sistematización como una forma asertiva de acercamiento a la teoría, entendida ésta como el encuentro dialógico entre una realidad que cuestiona y una reflexión académica que escucha y propone alternativas de solución acorde a los medios.

...Ser parte de las experiencias escogidas dentro de muchas, nos anima y hace creer en nuestro trabajo docente, en las apuestas que conlleva optar por la labor de la enseñanza que es en últimas, optar por el otro.

...Hacer parte de este privilegiado equipo ha implicado entre otras cosas, complacerse del acompañamiento de un equipo de trabajo que consideramos ha sido muy profesional en las acciones, no solo de

acompañamiento sino de formación, al ofrecer y ampliar el panorama -algo confuso y oscuro- con el que habíamos llegado. A través de su invitación a relatar nuestro proyecto, hemos encontrado en nuestro inventario riquezas de las cuales no éramos conscientes. Hemos también emprendido el camino para registrar los datos relevantes de nuestra propuesta, no sin antes tener clara la diferencia entre los objetivos de nuestra experiencia y los del proyecto de sistematización.

...Ahora bien, este trabajo de equipo (y el acompañamiento de nuestras asesoras) ha generado cambios en la propuesta inicial y el proyecto actual, que se pueden definir básicamente en la certidumbre de los objetivos. Al comenzar no teníamos la claridad entre los objetivos del proyecto como tal y los objetivos de la propuesta de sistematización. Eran los mismos para una propuesta que para la otra y tenían aspecto de ruta metodológica más que de ruta de conocimiento. Ese fue el primer bemoal para tener en cuenta y reconsiderar en equipo.

Además de lo anterior, se re-significó la pregunta orientadora, se dio una entrada y una lógica desde lo positivo, desde lo que hay y no desde lo que falta o desde el déficit, con lo que se nos hizo una invitación para ver al maestro como productor de conocimiento, como un par que aporta en la construcción de alternativas y no de manera instrumental o aplicador de recetas dadas por otros.

Este ha sido nuestro camino andado, rico en experiencias, en certidumbres e incertidumbres, pero sobre todo en aprendizajes.

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP**

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

**PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
INNOVADORAS**

INFORME FINAL PROCESO DE TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Nombre del tutor: Yenny León

Grupos Acompañados:

- **Conciencia Fonológica**
- **English in the forest**
- **Alfabetismo emergente**
- **Integración lectura, física, tecnología**

**DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO
REALIZADO CON LOS GRUPOS**

1. Breve fundamentación conceptual y metodológica que orientó el proceso de acompañamiento a los grupos.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación, hemos abordado la sistematización de experiencias pedagógicas como una modalidad investigativa que permite aprender desde la práctica, redescubrir lo experimentado, reflexionar sobre realidades pedagógicas y construir nuevo conocimiento que dialogue con elementos conceptuales ya existentes

Sistematizar una experiencia, implica realizar oes un proceso de conocimiento que no sólo reconstruye y ordena la experiencia en forma integradora, sino que también la interpreta, la analiza y la deconstruye. De esta manera, los sujetos

actores de las experiencias, aprenden de ella y se convierten en investigadores de sus propias prácticas.

La sistematización no es simple organización o digitación de datos o documentos, tampoco puede concebirse como una evaluación de una práctica realizada. Comporta una forma de investigación que tiene como punto de partida la práctica y posibilita visibilizar y rescatar la experiencia desde los sujetos participantes. Es un proceso de interpretación y análisis crítico en el cual la experiencia se teje con la teoría para dar lugar a la construcción de nuevo conocimiento pedagógico.

¿Para qué sistematizar?

Para Oscar Jara ²⁶ la sistematización permite:

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

Ampliando estos aportes podemos decir que la sistematización como proceso ordenador y esclarecedor de las experiencias aporta al desarrollo de la intervención profesional en tanto:

²⁶ Jara, Oscar en Para Sistematizar Experiencias, Una propuesta Teórica y Práctica. Tarea , Lima, 1994.

- Permite reflexionar y comprender cómo se desarrolla la experiencia, nos permite responder a preguntas centrales como por ejemplo ¿por qué la experiencia se dio de esa manera? ¿cuál fue la secuencia de trabajo? ¿qué criterios orientaron la toma de decisiones teóricas, metodológicas, técnicas?
- Permite confrontar la propia intervención con otras experiencias ya sistematizadas, siempre con el sustento teórico pertinente. De este modo es posible comprender la lógica y el sentido de la intervención profesional, advirtiendo la articulación entre las intenciones y las realizaciones, identificando el estilo de interacción entre los profesionales y los sujetos participantes en el proceso.
- Posibilita superar el activismo, es decir la práctica rutinaria donde el agente que la ejecuta pierde toda perspectiva y es subsumido por los acontecimientos cotidianos, sin la proyección del para qué y el hacia dónde se apunta. La sistematización nos permite advertir que el hacer por sí mismo no tiene sentido, la reflexión mecánica de actividades y procedimientos, es decir, la pérdida de perspectiva de la práctica.
- Permite una comunicación más fluida entre los procesos y los resultados de intervención, facilitando confrontar experiencias particulares con otras quizá de mayor trayectoria.
- La sistematización al relacionar el núcleo de la experiencia con el proceso social en que está inserto, permite contribuir a la construcción de una nueva sociedad, desde nuestras experiencias. En tanto la sistematización permite recuperar el protagonismo central a las personas y grupos que participan de la experiencia, hace posible que puedan ver sus esfuerzos, logros y limitaciones, siendo un buen referente para avanzar en sus propuestas de desarrollo.
- Los conocimientos que se producen mediante el proceso reflexivo y analítico de la sistematización aportan un entendimiento conceptual de los fenómenos y procesos que se vinculan a la intervención profesional.
- El acopio de resultados de sistematizaciones sucesivas en una misma línea de intervención frente a problemáticas similares, que pueden ser comparables y acumulables, constituye un buen recurso para la producción teórica.

Metodología

Una posible ruta sugerida para la sistematización de experiencias (propuesta por Oscar Jara), sobre la cual se sustentó el proceso realizado por con los grupos de lenguaje, incluye los siguientes momentos:

PRIMER TIEMPO: EL PUNTO DE PARTIDA

- Partir de la propia práctica significa que hay que partir de lo que hacemos, sentimos y lo que pensamos. No se puede sistematizar algo no vivido. Puede sistematizar quien ha formado parte de la experiencia. Es decir que para que la sistematización sea real y efectiva debe efectuarse poniendo en movimiento a los propios actores.
- Toda experiencia que se piense sistematizar es un proceso que ha transcurrido en el tiempo y es preciso tomar en cuenta que en ese trayecto se han realizado muchas y diferentes cosas. Esto no significa que se debe concluir la experiencia para sistematizarla, porque la sistematización debe hacerse para ir alimentando la práctica.

Esto implica que al realizarse la experiencia es útil determinar, de inicio, para qué queremos sistematizar, forma y medios para hacer registros y reflexionar, organizar y determinar conclusiones sobre cada etapa para retroalimentar el proceso.

Tener un diagnóstico de inicio (Diagnóstico de necesidades de Capacitación, prueba de entrada), contar con una propuesta estratégica (Plan de Formación),

tener claridad en lo que se pretende hacer, es decir contar con objetivos, metas, estrategias (Programa de Formación en Servicio) ayuda al proceso de la sistematización.

Un aspecto primordial, a tomar en cuenta es el de contar con registros de todas las acciones realizadas a lo largo del proceso.

Los registros no sólo son escritos, que pueden ser muchos y diversos, sino también grabaciones, fotografías, videos, etc. Los registros nos permiten reconstruir los momentos tal como sucedieron.

SEGUNDO TIEMPO: LAS PREGUNTAS INICIALES

En este segundo tiempo se inicia propiamente la sistematización respondiendo a tres interrogantes, que no tienen secuencia, pero que precisan ser respondidas:

➤ **¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo de la sistematización)**

Permite definir de manera clara y concreta el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización. Podemos tomar como referencia tres grandes parámetros: "para comprender y mejorar nuestra propia práctica", "para extraer sus enseñanzas y compartirlas", "para que sirva de base a la teorización y generalización", etc.

➤ **¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar (Delimitar el objeto a sistematizar)**

Es necesario escoger la o las experiencias concretas que se van a sistematizar, claramente determinadas en lugar y tiempo.

Los criterios para escogerlas y delimitarlas dependerán del objetivo de la sistematización, de la consistencia de las experiencias, de los participantes en el proceso, del contexto en que se dieron las experiencias, etc.

➤ **¿Qué aspectos centrales de esa(s) experiencia(s) nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)**

Aún teniendo un objetivo y un objeto a sistematizar, es necesario precisar más el enfoque de la sistematización para no dispersarse. Un eje de sistematización es como un hilo conductor que atraviesa la experiencia y está referido a los aspectos centrales de ella. Es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia con una óptica específica.

TERCER TIEMPO: RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO

En este tercer tiempo se identifican dos momentos:

- Reconstruir la historia.
 - Ordenar y clasificar la información
-
- **Reconstruir la historia:** Se trata de tener una visión global y cronológica de los principales acontecimientos que sucedieron durante la experiencia. Aquí es indispensable recurrir a los registros. La reconstrucción puede hacerse elaborando una cronología, un gráfico, un cuento, una narración u otro.
Los hechos o acontecimientos que se reconstruyan no sólo son descriptivos, sino que deben dejar constancia de las diferentes interpretaciones que dan sus protagonistas.

Es importante incorporar en esta reconstrucción los acontecimientos del contexto relacionados con la experiencia.

- **Ordenar y clasificar la información :** Teniendo como base la visión general del proceso vivido, se ubican los distintos componentes de este proceso. El eje de sistematización nos da pautas respecto a qué componentes tomar en cuenta.
Para esta tarea es útil tener una guía de ordenamiento, un cuadro o una lista de preguntas que permita articular el trabajo.

El ordenamiento y la clasificación de la información debe permitir reconstruir en forma precisa los diferentes aspectos de la experiencia, vista como un proceso. Se deben tomar en cuenta las acciones, los resultados, las intenciones y las opiniones, tanto de quiénes promueven la experiencia como de quiénes participan en ella.

CUARTO TIEMPO: LA REFLEXIÓN DE FONDO ¿POR QUÉ PASÓ LO QUE PASÓ?

Este tiempo se refiere a la interpretación crítica del proceso vivido. Va más allá de lo descriptivo. Se trata de encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia, por eso la pregunta clave es ¿por qué pasó lo que pasó?

Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso:

Para realizar esta reflexión de fondo es necesario hacer un ejercicio analítico, ubicar las tensiones o contradicciones que marcaron el proceso y con estos elementos volver a ver el conjunto del proceso, es decir, realizar una síntesis que permita elaborar una conceptualización a partir de la práctica sistematizada.

Este momento tiene una duración indeterminada; puede durar un día o un año entero.

Aquí se puede utilizar una guía de preguntas críticas que interroguen el proceso de la experiencia y permitan identificar los factores esenciales que han intervenido en él y explicitar la lógica y el sentido de la experiencia.

QUINTO TIEMPO: LOS PUNTOS DE LLEGADA

Es el último tiempo de esta propuesta metodológica. Toda la reflexión debe dar por resultado la formulación de conclusiones tanto teóricas como prácticas.

Formular las conclusiones y comunicar los aprendizajes es de suma importancia porque de ello dependerá que realmente puedan cumplirse los objetivos de la sistematización.

➤ **Formular conclusiones**

Las conclusiones deben dar respuesta a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica, teniendo como referencia principal el eje de la sistematización.

También deben estar dirigidas a dar respuesta a los objetivos planteados.

Las conclusiones teóricas pueden ser formulaciones conceptuales surgidas de la reflexión a partir de la experiencia y relacionadas con las formulaciones teóricas del saber. Las conclusiones prácticas serán aquellas enseñanzas que se desprenden de la experiencia y que deben tomarse en cuenta para mejorar o enriquecer la propia práctica o la ajena.

➤ **Comunicar los aprendizajes**

Será necesario producir algún (os) material (es) que permitan compartir con otras personas lo aprendido. Así atendemos la dimensión comunicativa de la sistematización.

Producir el material enriquecerá más el proceso de pensar y transformar nuestra propia práctica. Tendrá que ser un documento creativo, que dé cuenta fiel de la vitalidad de la experiencia, teniendo en cuenta a quién va dirigido y para qué.

RUTA PROPUESTA PARA LA SISTEMATIZACIÓN (*)

<p>EL PUNTO DE PARTIDA</p>	<p>LAS PREGUNTAS <i>INICIALES</i></p>	<p>RECUPERACIÓN DEL PROCESO VIVIDO</p>	<p>LA REFLEXIÓN DE FONDO</p> <p>¿Por qué pasó lo que pasó?</p>	<p>LOS PUNTOS DE LLEGADA</p>
<p>Haber participado en la experiencia</p> <p>Tener registros de la experiencia</p>	<p>Definir el objetivo:</p> <p><i>¿para qué queremos sistematizar?</i></p> <p>Delimitar el objeto a sistematizar: ¿qué experiencias</p>	<p>Reconstruir la historia</p> <p>Ordenar y clasificar la información</p>	<p>Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.</p>	<p>Formular conclusiones.</p> <p>Comunicar los aprendizajes</p>

(*)Jara, Oscar en Para Sistematizar Experiencias, Una propuesta Teórica y Práctica. Tarea , Lima, 1994.

LAS PREGUNTAS INICIALES

<p>¿Para qué queremos sistematizar? <i>Definir el objetivo de la sistematización</i></p>	<p>¿Qué experiencia queremos sistematizar? <i>Definir el objeto de la sistematización</i></p>	<p>¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesa sistematizar? <i>Precisar eje de sistematización</i></p>
	<p>La experiencia de la ejecución de un Plan de Formación Docente que responda a las necesidades y demandas de formación de docentes y directivos de los centros educativos..... de (lugar, UGEL) desarrollado dela..... del 2004.</p>	<p>Factores que han favorecido o no la ejecución de nuestro Plan de Formación Docente.</p>

2. Fases del proceso de acompañamiento - tutoría (Temáticas y actividades realizadas a lo largo del proceso).

El proceso realizado con los grupos de lenguaje, en coherencia con la metodología abordada tuvo los siguientes momentos:

a. Fase de sensibilización y conocimiento inicial de los grupos y las experiencias.

En este momento del proceso se realizó una aproximación inicial a los grupos con dos intencionalidades centrales: por una parte se buscó conocer a los maestros participantes desde sus historias de vida, sus procesos y el desarrollo de los proyectos; en segundo lugar se realizó una aproximación hacia lo que significa la sistematización de experiencias a partir de los saberes y conocimientos previos de los docentes.

Igualmente en esta fase los grupos hicieron una aproximación inicial hacia sus preguntas de investigación, a partir de la reflexión acerca de: ¿por qué se quiere sistematizar?

b. Fase de reconstrucción – deconstrucción de las experiencias:

En esta fase, mediante diferentes técnicas e instrumentos se llevó a los maestros a reelaborar se proceso en la experiencia, detallando registros de cada momento y aproximándose a unas posibles preguntas de sistematización de cada uno de esos momentos.

c. Fase de delimitación de la pregunta y objeto de Investigación:

En este momento del proceso investigativo, los maestros jerarquizaron las categorías de su proceso, reflexionaron sobre ellas, le dieron un sustento conceptual y seleccionaron el foco que querían dar a su sistematización.

d. Fase de escritura y análisis:

Una vez delimitado el objeto, objetivo y foco de la sistematización, el paso siguiente consistió en iniciar el proceso de escritura, a partir de un esquema preliminar de la estructura del texto trabajado en las tutorías. La escritura fue un proceso permanentemente retroalimentado y reelaborado. Es importante especificar que el relato estuvo tejido con fuentes teóricas y documentales.

e. Fase de entrega de productos:

Producto del proceso realizado los grupos llegaron a sus productos finales: documento de sistematización y artículo final

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP**

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

PROYECTO SISTEMATIZACIÓN DE 24 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS

INFORME FINAL PROCESO DE TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

Nombre del tutor: Yenny León

Grupos Acompañados:

- **Conciencia Fonológica**
- **English in the forest**
- **Alfabetismo emergente**
- **Integración lectura, física, tecnología**

DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE LOS PRODUCTOS REALIZADOS POR LOS GRUPOS

1. Ejes temáticos que orientaron la sistematización de los grupos.

Los cuatro grupos tutoriados elaboraron sus proyectos y respectivas sistematizaciones en el eje de lenguaje, con las siguientes particularidades:

- a. Grupo alfabetismo emergente: este proyecto se desarrolló sobre el tema de la enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Surgió como una propuesta alternativa frente a metodologías tradicionales de enseñanza y como una apuesta personal y pedagógica de las dos maestras participantes. Desde su inicio este trabajo tuvo una fuerte connotación investigativa, puesto que las docentes se dieron a la tarea de explorar, analizar, profundizar y reflexionar en diferentes propuestas conceptuales y metodológicas sobre la enseñanza inicial de los procesos lectores y escritores y a partir de estas fuentes consolidaron una propuesta didáctica que pusieron en acción con sus estudiantes. La sistematización recoge entonces los principales hallazgos de la puesta en marcha de la propuesta, enfatizando en estrategias de enseñanza pertinentes. Desde el desarrollo de secuencias didácticas.
- b. Grupo Conciencia fonológica: El proyecto de conciencia fonológica se realizó de manera interinstitucional. La experiencia consistió en la aplicación de una serie de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia fonológica en los estudiantes de ciclo inicial, como una posibilidad para prevenir y abordar pedagógicamente las dificultades del lenguaje, la lectura y la escritura. Este proyecto ha

tenido también una perspectiva investigativa desde su inicio y un fuerte componente de formación docente. A partir de la aplicación de las estrategias diseñadas por el equipo, la sistematización consistió en recoger las llamadas “mejores prácticas” como una posibilidad de hacer transferible y aplicable el modelo allí generado.

- c. Grupo English in the forest: este proyecto se basa fundamentalmente en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Surge de una reflexión de sus autoras sobre la manera de fortalecer el aprendizaje del inglés en sus estudiantes, en un contexto escolar deprivado de materiales didácticos que favorecieran este proceso. Surge entonces la alternativa de desarrollar con los estudiantes material didáctico y aprovechar este proceso como una oportunidad de articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resultó una propuesta muy novedosa en la institución con posibilidad de aplicación en otros contextos. En la sistematización se da énfasis al significado de las estrategias de enseñanza.
 - d. Grupo Interacción física, lectura, tecnología: tanto el desarrollo de esta experiencia como su sistematización constituyeron para sus autores una posibilidad de reflexionar sobre la posibilidad del diálogo interdisciplinar en las prácticas pedagógicas. Cada uno de los tres participantes en este proyecto han hecho reflexiones y cuestionamientos, desde sus disciplinas, acerca de las posibilidades de fortalecer los procesos de comprensión y aprendizaje de sus estudiantes. De esta manera se unen sus intereses pedagógicos para diseñar, articular y aplicar una propuesta de desarrollo interdisciplinar en donde la lectura es el eje transversal y las tecnologías la herramienta de articulación. La sistematización da cuenta principalmente de la posibilidad de trabajo pedagógico interdisciplinar y las estrategias para lograrlo.
2. Principales categorías de análisis abordadas por los grupos durante el proceso de sistematización.

Tal como se expuso en el ítem anterior, las principales categorías que se analizan en estos cuatro trabajos sobre el eje general de lenguaje son: estrategias de enseñanza, secuencias didácticas e interdisciplinariedad.

3. Proyecciones y potencialidades de transformación pedagógica desde las experiencias pedagógicas sistematizadas.

Los cuatro proyectos tienen grandes proyecciones y potencialidades, por cuanto abordan el lenguaje en la escuela como proceso y como instrumento de aprendizaje. A partir de allí tanto las experiencias como el ejercicio investigativo de sistematización dan cuenta de modelos, procesos y estrategias que bien

pueden ser utilizadas por otros grupos de maestros como fuente de consulta o punto de partida de proyectos que se desarrollen en este mismo eje temático.

Igualmente al interior de cada uno de los proyectos, se evidencian potentes posibilidades de proyección no solamente como experiencias innovadoras en sus respectivos contextos escolares, sino como fuentes de futuras investigaciones. De hecho la sistematización realizada generó preguntas y categorías emergentes en los grupos que bien pueden constituir puntos de partida para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYLLÓN VIAÑA, María Rosario “APRENDIENDO DESDE LA PRÁCTICA”, Perú, Asociación Kallpa, 2002

CADENA, Félix”Elementos para un marco ideológico y conceptual de la Sistematización “ en “La Sistematización como creación de saber de Liberación, La Paz, AIPE/CEEAL, 1987, pp 55-70.

COMISIÓN MULTISECTORIAL DE ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD.....Taller Promoción de la Salud en la escuela-Agua, Saneamiento e Higiene. Hacia el modelo peruano.

GYDINAS, Eduardo y Graciela Elvia....”ECOLOGÍA SOCIAL” Manual de Metodologías para educadores populares, Perú, Tarea, 1994,pp 151-161.

JARA, Oscar.....”Para Sistematizar Experiencias, una Propuesta Teórica y Práctica, Tarea, Lima, 1994, pp29.

MARTINIC, Sergio.....”Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular”,CIDE, Santiago,1987.

PALMA, Diego.....”Sistematización”, Lima, DESCO, 1987.

QUIROZ, Teresa y Mariluz Morgan....”Acerca de la Sistematización” en “La Sistematización de la Práctica: cinco experiencias con sectores populares”, CELATS, Lima,1988.

RUIZ BOTERO, Luz Dary....."La Sistematización de la práctica" en
Proyectos de Investigación e Innovación, Universidad Peruana Cayetano
Heredia.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria
Proyecto de Sistematización de Experiencias Pedagógicas

Informe de actividades

Gladys Amaya Rosario

Fecha	Actividad	Responsable	Resultados
Agosto	Documento: Plan de trabajo y cronograma , para la coordinación académica	Coord. académica	Documento general de la propuesta de coordinación
Septiembre	Preselección de experiencia	Universidad e idep	Consolidación de primer listados de Experiencias presentadas al idep
Septiembre	Selección de experiencias -Lectura y valoración de 10 experiencias	Idep y coord académica	Informes evaluativos de 10 experiencias.(ver adjunto) Base de datos con las 24 experiencias seleccionadas. Con los datos de los participantes. (ver adjunto) Base de datos de tutores y conferencistas y de los 24 grupos de docentes (ver adjuntos)
Septiembre	Encuentro de inducción con el grupo de docentes de las experiencias seleccionadas	Tutoras y docentes participantes	Listas de asistencia Documento en power point con la presentación Acta de la primera reunión
Sep Octubre Noviembre 6/09	Reuniones de coordinación general	Claudia Piedrahita Luisa Acuña Idep Coord .académica	Establecimiento de criterios y acuerdos de orden académico y administrativo
Sep Octubre Noviembre 26 Diciembre	Reuniones del equipo de tutores Reuniones del equipo de tutores	Equipo de tutoras: Claudia Piedrahita, Gladys Amaya Leydís Lineros María Cristina Martínez Juliana Catalina Ángel Yenny león Luisa Acuña	Ver actas sobre asistencia , asuntos tratados y compromisos Acta :Luisa Acta Luisa Acta : Gladys Acta Luisa Balance del trabajo desarrollado en cada uno de los grupo y rutas metodológicas- Acuerdos sobre entrega de productos Entrega de productos y planeación primer

			semestre
	<p>Coordinación de la fase de fundamentación general: Fundamentación epistemológica y metodológica de la sistematización Segundo : Socialización de experiencias pedagógicas Seminario sobre procesos metodológicos en las Rutas metodológicas de cada uno de los grupos</p>	<p>Francisco Aguilar y Mauricio Peréz Equipos de docentes de las 24 experiencias</p> <p>Docentes Marlenativa Deyssy montes y Yolanda</p> <p>Aracelly</p> <p>Representante de cada uno de los grupos</p>	<p>documentos de los conferencistas Listados de asistencia Actas de compromiso de cada uno de los grupos</p> <p>Presentación de las experiencias en Power point</p>
	Seminarios de formación por Línea	Por definir	
	Encuentros con los 4 grupos asignados	Grupo de la Normal La paz, Estrella del Sur, Antonio Garcia y Porfidio barba Jacob	Establecer acuerdos de trabajo
	<p>Reuniones</p> <p>Lectura y comentarios de la propuesta presentada Reunión sobre sentido y objeto de la sistematización, para cada uno de los equipos y para la institución Precisión conceptual sobre la sistematización, investigación pedagógica e innovación Precisión preguntas orientadora, objetivos y antecedentes de la</p>	<p>Equipo de la normal de la Paz- Literacidades: Una experiencia intra e interdisciplinar</p> <p>Patricia Moreno</p>	<p>Primera versión del documento Matriz de análisis</p> <p>Reflexiones y precisión sobre el objeto de la sistematización</p> <p>Elaboraciones sobre estos tres conceptos</p> <p>Segunda versión de la propuesta</p>

	propuesta Ruta metodológica		Documento sobre ruta metodológica y cronograma
	Lectura y comentarios de la propuesta presentada Reunión sobre sentido de la sistematización, para cada uno de los equipos y para la institución Precisión conceptual sobre la sistematización, investigación pedagógica e innovación Precisión preguntas orientadora, objetivos y antecedentes de la propuesta Ruta metodológica		Primera versión y Matriz de análisis Reflexiones y precisión objeto de la sistematización Elaboraciones sobre estos tres conceptos Segunda versión de la propuesta Documento sobre ruta metodológica y cronograma
	Lectura y comentarios de la propuesta presentada Reunión sobre sentido de la sistematización, para cada uno de los equipos y para la institución Precisión conceptual sobre la sistematización, investigación pedagógica e innovación Precisión preguntas orientadora, objetivos y antecedentes de la propuesta		Primera versión y Matriz de análisis Guía de preguntas Elaboraciones sobre estos tres conceptos Guía No1 Segunda versión de la propuesta Documento sobre ruta metodológica y

	Ruta metodológica		cronograma
	<p>Lectura y comentarios de la propuesta presentada</p> <p>Reunión sobre sentido de la sistematización, para cada uno de los equipos y para la institución</p> <p>Precisión conceptual sobre la sistematización, investigación pedagógica e innovación</p> <p>Precisión preguntas orientadora, objetivos y antecedentes de la propuesta Ruta metodológica</p>		<p>Primera versión y Matriz de análisis</p> <p>Elaboraciones sobre estos tres conceptos</p> <p>Segunda versión de la propuesta</p> <p>Documento sobre ruta metodológica y cronograma</p>
<p>Diciembre 1- 12</p> <p>Diciembre 12</p> <p>Mayo 25/10</p>	<p>Preparación de informes</p> <p>Primer informe</p> <p>Segundo informe</p>	<p>Coordinación . tutoras y asistente</p> <p>Elaboración segundo informe</p>	<p>Dos semanas de diciembre</p> <p>Entrega Primer informe</p> <p>Entrega segundo informe</p>
Enero	Elaboración de documentos de fundamentación y selección de documentos de referencia	<i>Construcción de referentes básicos con ls diferentes grupos de estudiantes</i>	<p>Documento referente conceptual, para el proyectode sistematización</p> <p><i>Selección de Lecturas de apoyo</i></p>
Febrero-marzo , abril	Visitas a las instituciones y reuniones grupos pequeños	<p>Grupos de las 4 experiencias asignadas</p> <p>Tutorías grupales e individuales</p>	Reuniones con cada uno de los grupos semanalmente
Mayo	Socialización de experiencias en	Seminario de fundamentación	Encuentro con las 24 experiencias

Junio	pequeños grupos, en los colegios Socialización de experiencias a nivel general	general para todo el grupo	
	Elaboración de artículo de tutores	Junio julio	Documentos
julio	Lectura de pares Revisión de artículos por líneas	Julio- agosto	
agosto	Entrega de informe final y artículos publicables y 24 informes al idep	Coordinación académica y tutores	Documentos

ARTICULOS

ALFABETISMO EMERGENTE: UNA SECUENCIA DIDACTICA PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR*

Magaly Niño²⁷, Lilia Briceño²⁸

RESUMEN

En este artículo se presenta el resultado de la sistematización de la experiencia pedagógica relacionada con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en Preescolar del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía, en la que participaron 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años. El proceso de reconstrucción y análisis de la experiencia desarrollada permitió observar los elementos metodológicos, didácticos y conceptuales que fundamentaron la secuencia didáctica y evidenciar su incidencia en los procesos de lectura y escritura de los niños participantes, produciendo nuevos conocimientos a través del diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico.

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas para la sistematización de experiencias pedagógicas 2009 – 2010.

²⁷ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás.

²⁸ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: Alfabetismo emergente, lectura, escritura, cuentos infantiles y psicogénesis de la escritura.

Introducción

En las prácticas cotidianas de los primeros años escolares, es frecuente encontrar que la enseñanza de la lectura y la escritura, se reduce a un ejercicio mecánico en el que se desconoce el sentido comunicativo y social que tienen estos dos procesos. Betancourt (1999) plantea que la lengua escrita se ha visto reducida y mutilada a un simple ejercicio de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos. El interés de los niños y las niñas se desvanece con las planas y los ejercicios repetitivos que adolecen de una intención o un uso social real, pues se desconoce que los niños y las niñas tratan activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor reconstruyéndolo por sí mismos, tomando selectivamente la información que le proveen el medio, los avisos publicitarios, las marquillas de la ropa, los rótulos de los comestibles, entre otros.

Desde esta panorama general sobre la enseñanza-aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, desde el 2008 se ha implementado el proyecto: Alfabetismo emergente: una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar que se consolidó como una propuesta innovadora para ofrece a los niños y a las niñas actividades que los llevan a descubrir la función social de la lengua escrita y la lectura, reconociendo que tempranamente hacen uso y le dan sentido con sistemas de escritura propios, diversos y cambiantes que resultan de las interacciones que tienen con los adultos, con el medio y con la cultura.

Se sistematizó esta experiencia para comprender cómo se desarrolló: sus logros, avances, resultados, tensiones y revisar los aprendizajes que surgieron

indagando con todos los participantes en ella, para tal fin, se realizaron observaciones de campo y se hicieron entrevistas a estudiantes y padres de familia. Esto permitió dar una segunda mirada al proceso desarrollado para: explicitar, organizar y hacer comunicables, los saberes adquiridos, convirtiéndolos en conocimientos y referentes metodológicos producto de una reflexión crítica sobre la práctica (Barnechea, 2007), y de esta manea reorientar la enseñanza de la lectura y la escritura para futuras acciones.

De esta manera fue posible analizar los elementos metodológicos, didácticos y conceptuales que fundamentaron la secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía.

EL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

La sistematización de experiencias constituye un instrumento que facilita a los docentes la comprensión y organización de los conocimientos producidos durante la práctica, así como su contrastación con lo que sabían de antemano y con el conocimiento acumulado (la teoría), y la producción de lecciones y aprendizajes útiles para orientar nuevas prácticas, Morgan (1998). En esa medida, “la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando extraer de ella (explicitar) los conocimientos en que se ha sustentado, así como aquéllos producidos durante la acción”. Es decir que un proceso de sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica.

Metodología del proceso de sistematización.

La sistematización asumida como enfoque metodológico, en este caso, se orientó a las acciones de la recuperación y análisis de la experiencia pedagógica desarrollada para lo que fue necesaria la interpretación crítica de las experiencias vividas, a partir de su ordenamiento y reconstrucción.

La metodología empleada en el proceso de sistematización puede observarse en la Figura A:

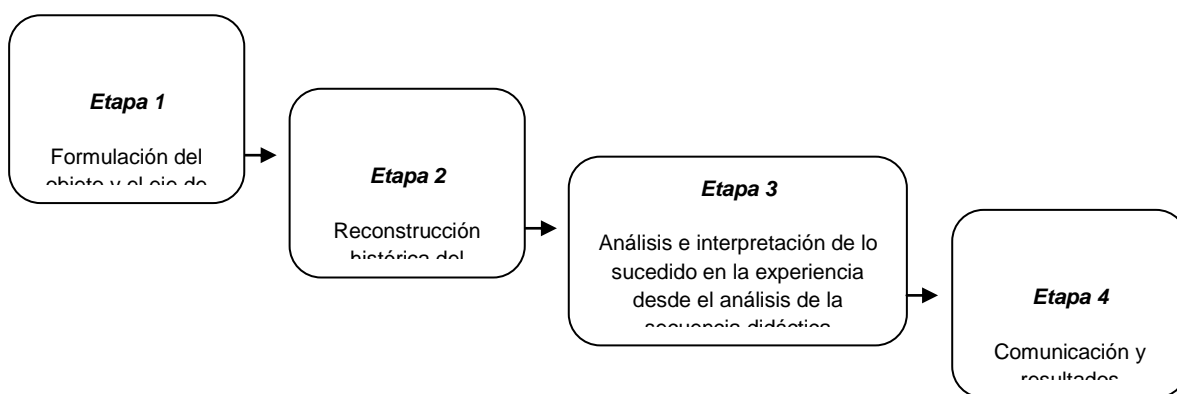


Figura A. Metodología de la sistematización.

Etapa 1: Formulación del objeto y el eje de la sistematización.

El punto de partida fue la identificación de una línea común, desde donde se articulan las relaciones entre los procesos, Morgan (1998), propone identificar un eje central como ordenador de la sistematización. En desarrollo de la sistematización, las docentes se dieron a la tarea de definir los criterios básicos que por acuerdo constituyeron la inspiración de las acciones. Al respecto, el eje orientador de la propuesta se definió como el análisis de la secuencia didáctica diseñada para que los niños de preescolar del colegio Alfonso Reyes Echandía, a través de diferentes actividades basadas en el conocimiento de las letras y el uso de los cuentos infantiles, avanzaran en sus procesos de lectura y escritura.

La secuencia didáctica identificada como eje de la sistematización es entendida como el “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos” (Zabala, 1997). Las diferentes actividades de la secuencia didáctica, eje de la sistematización, se presenta en la

Tabla A:

EJE DE SISTEMATIZACIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR	
LECTURA	ESCRITURA
ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS A LA LECTURA	ACTIVIDADES INICIALES DE ESCRITURA
Lectura espontánea y exploración con libre elección del material de lectura.	Escrituras espontáneas
Observación y lectura de imágenes.	
Narración de historias por parte de los niños.	
ACTIVIDADES DE LECTURA COMPARTIDA	ACTIVIDADES PARA EL CONOCIMIENTO DE LAS LETRAS
Selección libre del cuento por parte los niños.	Escritura del nombre propio.
Exploración previa del cuento.	Comparación de letras.

Lectura en voz alta.	Tablero de Autoconsulta para reconocimiento de letras.
	Juegos con letras.
Cierre de la lectura de cada cuento.	Actividades artísticas con las letras.
	Trabajos de primera escritura sobre los cuentos de Willy
	Escritura colaborativa.
	Dibujar y escribir palabras.

Tabla A. Eje de sistematización.

Etapa 2: Reconstrucción histórica del proyecto.

Esta etapa significó la explicitación de las razones que dieron origen al proyecto. Los instrumentos empleados fueron los registros fotográficos, los videos y las fichas de análisis documental de dos versiones escritas de la experiencia: un documento elaborado para el programa de asesoramiento en la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura titulado: *Conozcamos el mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y*

escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles . Convenio Universidad Nacional de Colombia – IDEP (2008 – 2009) y el documento presentado en la convocatoria: Maestros que aprenden de maestros, versión 2008, desarrollado en octubre de 2008 con la participación de docentes del Primer Ciclo de la localidad de Bosa.

Etapa 3: Análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia desde el análisis de la secuencia didáctica implementada.

En esta etapa, se analizaron las actividades de la secuencia didáctica diseñadas e implementadas en el desarrollo del proyecto para reconocer su incidencia en los procesos de lectura y escritura de los niños participantes. En el desarrollo de esta etapa se llevaron a cabo dos acciones importantes para el equipo de docentes, por un lado, la recopilación y organización de las actividades, por otra parte, la explicitación de la incidencia de las mismas desde el punto de vista de los participantes a través de una entrevista a grupos focales. Esta etapa se constituyó a su vez en una evaluación de la experiencia.

DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA DEL ALFABETISMO EMERGENTE

La secuencia didáctica se organizó en dos grandes componentes: lectura y escritura, aunque se reconoce que son procesos que están estrechamente relacionados, por organización y seguimiento se define una estructura diferenciada, por lo que las actividades están estructuradas y articuladas de tal manera que contribuyan al desarrollo de las habilidades que los niños y niñas requieren para ser lectores y escritores competentes.

Para estas actividades se implementó el modelo de actividades introductorias y de lectura compartida planteado en el Alfabetismo Emergente (Flórez, Restrepo 2007).

1. Actividades introductorias

Estas actividades se entienden como el conjunto de acciones que tienen como propósito ayudar a los niños a dominar las habilidades para participar en una lectura compartida, especialmente con aquellos que no habían tenido este tipo de experiencias con la lectura.

- **Lectura espontánea y exploración con libre elección del material de lectura.** Iniciando el año, se propició que los niños y niñas tuviesen un contacto directo con los cuentos infantiles que hacen parte del inventario de la Institución, es de aclarar, que se contó con un excelente y variado material pues el Colegio recibió una dotación completa de la Sala Infantil en el 2008. El propósito de este acercamiento inicial a los libros era permitir a los estudiantes tocar los libros, apreciarlos, pasar sus hojas, observar la diagramación. Para algunos niños resultó ser su primera experiencia con este tipo de material, pues por lo general solo cuentan con libros para colorear.
- **Observación y lectura de imágenes.** En los ejercicios de exploración de cuentos, se invitó constantemente a niños y niñas para que participarán en la lectura individual y colectiva de los cuentos, según sus propias herramientas. Algunos niños y niñas manifestaron que no sabían leer, por lo que fue necesario desarrollar variadas sesiones para tener contacto con los libros, se invitó a los niños y niñas a nominar objetos, personajes y finalmente situaciones e intenciones que se observaban en las ilustraciones de los

cuentos, para que de esta manera fueran usando sus habilidades lingüísticas para hacer breves narraciones.

Algunos estudiantes que ya habían tenido experiencias anteriores con cuentos y material visual, se motivaron desde un principio a construir su propia versión de la historia del cuento leído.

- ***Narración de historias por parte de los niños.*** En esta actividad se utilizaron cuentos infantiles de diversas colecciones. Se leyeron los cuentos varias veces, posteriormente se invitó a los niños y niñas para que con sus propias palabras reconstruyeran las historias, algunas veces usando el cuento pues en esta actividad se evidenció la importancia la referencia visual que permitiera la reconstrucción de lo leído.

Modelo de actividades de lectura compartida.

- ***Selección libre del cuento por parte los niños.*** Se dejaron a disposición de los niños los cuentos infantiles existentes en la biblioteca de la institución, colecciones de Anthony Brown con el personaje Willy, Ivar Da Coll con Chiguiro, Rocío Martínez con Matias, entre otros, para que según su interés o la elección de alguno en particular, se desarrollará la lectura. La intención de esta elección es hacer participes a los niños y niñas en la lectura realizada en voz alta por la docente, que tengan poder de decisión según sus gustos e intereses en el rincón del cuento.

Es común ver el interés de los niños y niñas por volver una y otra vez sobre la misma lectura, sin perder la capacidad de asombro ante las situaciones conflictivas, las ilustraciones llamativas o los cambios que sugieren ciertas historias.

- **Exploración previa del cuento.** Se indagó por las ilustraciones de la portada, los conocimientos previos y las predicciones sobre el tema que desarrollaba cada cuento. Al iniciar las actividades de lectura compartida eran poco variadas las participaciones de los niños sobre sus suposiciones y los nombres que asignaban a los cuentos, con la experiencia que fueron ganando en esta actividad desarrollaron más su capacidad de observaciones, fijándose en cada vez más pequeños detalles, sugiriendo nombres mucho más complejos partiendo de la imagen de la portada.

Se utilizó este tipo de actividades para indagar sobre vocabulario, sobre conocimiento de objetos, descripción de personajes y para que los niños y niñas pudiesen anticipar en que consistía la lectura.

- **Lectura en voz alta,** por parte de la docente, en la que se interrogaba a los niños sobre el contenido del cuento y se escuchaban intervenciones, preguntas y comentarios de los niños, relacionados con la historia que se lee y con vivencias propias del grupo. Esta lectura es dialógica porque permite interactuar al niño con el docente y el libro, enriqueciendo su experiencia personal y con la lectura, no es una lectura de corrido hecha por el docente sino que al contrario, constantemente interrumpida por los comentarios, ideas y recuerdos que despierta en quienes escuchan.
- **Cierre de la lectura de cada cuento.** Consistió en una sesión de comentarios que se realizó al final de la lectura de cada cuento, se conversó con los niños sobre el contenido del cuento, qué cosas les gustaron, qué situaciones les sorprendieron, qué pensaban sobre lo que había hecho algún personaje, qué habrían hecho ellos en determinada situación. Se plantearon preguntas sobre las suposiciones iniciales que hacían al hacer la exploración previa del cuento y en este conversatorio se respondieron entre todos inquietudes surgidas antes de la lectura.

Posterior a la lectura de cada cuento, se invitó al grupo para que entre todos reconstruyeran el relato de la historia que acaba de ser leída por la docente, en ocasiones, se propuso que se acompañará ese recuento con la imitación de las diversas situaciones presentes en el cuento a través de desplazamientos en el salón o con su expresión corporal, por ejemplo, con el cuento *“Vamos a cazar un oso”*, en el que se les proponía atravesar el bosque, el río y lo demás acompañándose con los sonidos onomatopéyicos que propone el autor.

Secuencia didáctica en Escritura

Las actividades que componen esta secuencia están fundamentadas entre otros, en la investigación de Flórez (2007), y fueron las siguientes:

1. Actividades iniciales de escritura

- ***Escrituras espontáneas.*** A través de actividades de expresión gráfica y escrita de situaciones cotidianas se identificaron los conocimientos de los niños y las niñas alrededor de la lectura y la escritura, así mismo, se observaron y reconocieron sus costumbres, creencias, valores e historias personales. Estos insumos permitieron realizar una caracterización general en escritura y lectura tomando los niveles y subniveles de la Psicogénesis de estos procesos, como una tarea para reconocer los saberes que los niños habían construido en interacción con su medio social antes de llegar al colegio.

2. Actividades para el conocimiento de las letras

- ***Escritura del nombre propio.*** El punto de partida fue la escritura del nombre propio y el de los compañeros. Según Ferreiro (2003), la escritura del nombre permite a los niños una ampliación de su propia identidad. Ser

“uno mismo” también por escrito ayuda a establecer un primer vínculo positivo con la escritura que así deja de ser cosa “de los otros”, “de los grandes” y se vuelve algo cercano. Escribir el nombre propio es apropiarse de formas-letras que “me pertenecen”. Esta actividad ayuda a establecer un primer repertorio de formas y un orden específico de esas formas. (La primera.... la última). Como actividad inicial, fue importante que cada niño tuviera un rótulo con su nombre en una de las sillas del salón. Cada mañana, se invitaba a los niños a que buscaran su silla.

Con estos rótulos del nombre propio, se pudieron realizar actividades de comparación, búsqueda de letras, reconocimiento de la letra inicial y final de cada nombre, copia del nombre para marcar los trabajos y las pertenencias. En los cuadernos también se realizaron actividades de comparación de los nombres de los niños del salón y se empezaron a identificar algunas letras.

- **Comparación de letras.** En los muros del salón, se ubicaron imágenes de los personajes de los cuentos infantiles de Willy con su correspondiente nombre y se realizaron ejercicios de comparación y búsqueda de letras. Se realizaron también actividades de división de palabras en letras para sacar elementos comunes o volver a integrar letras separadas para formar nuevamente los nombres. En los ejercicios que se realizaron a diario, se insistía en el nombre de cada letra para que los niños fueran conociendo todo el abecedario.
- **Tablero de autoconsulta para reconocimiento de letras.** Se usó un tablero de autoconsulta del abecedario como soporte para consultar las letras que requerían los niños para escribir sus textos. El tablero se diseñó con base en una canción infantil colombiana: “El Abecedario” y se entonaba cotidianamente siguiendo las letras y sus sonidos. En el cuaderno de escritura, los niños y las niñas tenían su tablero y a diario lo utilizaban para cantar la canción, conocer el abecedario y buscar las letras que se necesitaban para copiar la fecha o diferentes palabras de acuerdo con las actividades de escritura que se trabajaban diariamente.

- **Juegos con letras.** Se utilizaron letras en distintas presentaciones, materiales y formas: mayúsculas, minúsculas, entre otras para formar los nombres propios y los de los personajes de cuentos infantiles, como forma de enriquecer el ambiente alfabetizado del salón de clases. Se utilizó material complementario como: carteles, letras de diversos tamaños y materiales, rompecabezas de letras y palabras, plastilina y moldes de letras, plantillas para calcar letras, tableros de dibujo y borradores, loterías del alfabeto y empaques de comestibles para realizar actividades de comparación y búsqueda de letras.
- **Actividades artísticas con las letras:** dibujar, colorear o rellenar las letras de los nombres en diferente trazo (imprenta, cursiva entre otros) y con distintos materiales. Esto constituyó una experiencia que permitió diferenciar letras, asociar la letra que estaba decorando con su nombre o con el de sus amigos, así como desarrollar habilidades artísticas fundamentales en el preescolar.
- **Trabajos de primera escritura sobre los cuentos de Willy.** Se invitó a los niños y las niñas a escribir sobre las historias de los cuentos infantiles, sin importar si lo hacían o no de manera convencional. En algunas ocasiones, se les pedía que dictaran lo que querían expresar y se les mostraba la forma en que podían escribirlo y por lo general se invitaba para que a través de sus experiencias relacionadas con los cuentos infantiles leídos o la celebración de fechas especiales, escribieran desde sus propias características y conocimientos sus textos, procediendo posteriormente a traducir sus escritos.
- **Escritura colaborativa.** Se escribía en el tablero con letra grande y visible la fecha, los nombres de los niños y palabras que aparecían en las diferentes historias. En la medida que se desarrollaron las actividades, se fue propiciando un nivel de mayor complejidad y fue posible relacionar el nombre de las letras con su sonido particular.

A través de la observación de los cuentos infantiles, se mostraron las formas de las letras y su nombre. Se buscaban las mismas letras en los nombres de cada niño o en el material impreso que se encontraba en el salón. Se preguntaba sobre el sonido y el nombre de las letras y se invitaba a los niños a que las trazaran en el tablero.

- ***Dibujar y escribir palabras:*** se pidió a los niños que dibujaran objetos o lugares que aparecen en diferentes historias. Luego, se mostraba en el tablero el nombre del objeto o el lugar dibujado indicando que letras se necesitaban para escribirlo. Una vez implementadas las actividades para la promoción de la lectura y la escritura, se invitaba a los niños a producir sus propios textos relacionados con sus propias vivencias o las historias narradas en los cuentos. En esta actividad, la circulación de textos fue fundamental para el reconocimiento de las producciones de los niños y las niñas en el grupo, dándole un sentido comunicativo. Esto motivó el uso del código alfabético en la medida en que “el niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden circular para ser leídas por otras personas.” SED. (2007).

Alcances y limitaciones de la implementación de la secuencia didáctica

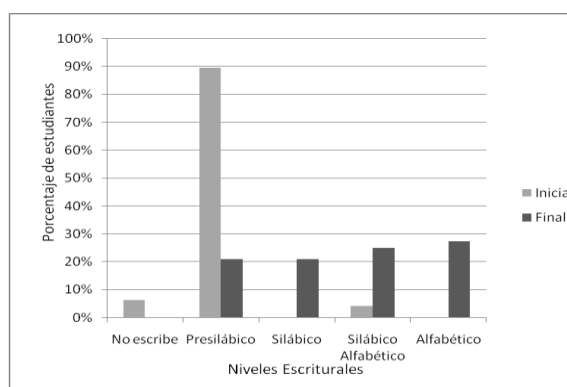
En la implementación de la secuencia didáctica se identificaron los avances de los niños y niñas del estudio en los proceso de lectura y escritura, puesto que el preescolar es una etapa fundamental en la que los niños van avanzando en las capacidades y habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, y esta propuesta, enriqueció las oportunidades de acceder al mundo alfabetizado a través de actividades pedagógicas significativas y relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes.

En la lectura, respecto al contacto de los niños y niñas con los cuentos y las actividades de lectura compartida, lectura en voz alta por parte de la docente como rutina diaria en el aula de clases, se promueve el interés por la lectura, el enriquecimiento del lenguaje, el desarrollo de la anticipación, la predicción y la regresión en las historias y las capacidades narrativas. Al motivar el acercamiento de los niños a los cuentos infantiles, se pusieron en juego sus capacidades de interpretación, de ordenamiento lógico del relato, de inferencias, de deducciones y de emisión de juicios (Florez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

En cuanto a las estrategias en las que por su cuenta los niños exploran y narran los hechos de un cuento infantil se observó que la experiencia constante de contacto con los libros se relacionó con desempeños cada vez mejores en descripción de situaciones, diferenciación entre texto e imagen y en el seguimiento de la direccionalidad convencional del texto al leer.

Se evidenció que las actividades de lectura compartida, realizadas a diario como rutina de trabajo en el aula de Preescolar, motiva la participación de los niños y niñas, la expresión de sus ideas y el interés por continuar explorando diversos portadores de texto.

En escritura, al iniciar el año escolar se pudieron reconocer los conocimientos que los niños habían construido en relación con la lectura y escritura a través de hojas de trabajo que motivaron la expresión gráfica y escrita de los niños del grupo. De 48 estudiantes, el 90% se ubicó en el nivel presilábico, el 6% en el nivel silábico-alfabético, el restante 4% no se categorizó en ningún nivel puesto que no hicieron ninguna producción escrita. Posterior a la implementación de las secuencias didácticas para



lectura y escritura, se realizó un análisis de las producciones escritas de los estudiantes en las que se observó que el 21% se ubicó en el nivel presilábico, el 21% en el nivel silábico, un el 27% en el nivel silábico-alfabético y el restante 27% en el alfabético convencional.

Motivar a los estudiantes desde situaciones cotidianas a producir sus propios escritos requiere de la disposición y la organización de los tiempos de clase para poder traducir cada escrito que elaboran los niños (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En ese diálogo con cada estudiante es posible que el maestro analice e interprete la escritura y el uso de las letras por parte de los niños para evidenciar sus progresivos avances. Esta relación docente- estudiante posibilita desplegar estrategias didácticas para cada caso particular y de esta forma continuar avanzando en el proceso de adquisición y comprensión del alfabeto convencional.

Al emplear la observación y seguimiento de los registros en lectura y escritura, resulta interesante la evaluación del desempeño de los estudiantes: lo que interesa es conocer y acompañar los avances individuales que presenta cada estudiante respecto a su propio proceso. Por tal razón, los comentarios y actitudes del docente representan una constante motivación al reconocer los esfuerzos que hacen niños y niñas en sus tareas cotidianas, conduciendo a una relación más positiva entre docente, estudiante, escritura y lectura (cf., Rogers, 1997).

Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes desde los primeros años escolares posibiliten situaciones en las que los niños y las niñas puedan recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista y de esta manera participar en los grupos sociales a los que pertenecen. A través de actividades de lectura y escritura en el aula en las que los niños reconocen su uso social y su sentido comunicativo, es posible la formación de niños motivados por la escritura y la lectura y más aún cuando se tienen en cuenta sus diferencias individuales de aprendizaje (Flórez, Arias y Guzmán, 2006). La

circulación de los escritos de los niños en el aula es fundamental para el reconocimiento del sentido comunicativo de sus producciones y motivando el uso del código alfabético en la medida en que el niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden ser leídas por otros (Pérez, 2003).

El solo contacto de los niños y las niñas con los cuentos infantiles no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura, en el aprendizaje de estos procesos es fundamental la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de conocimiento y la organización de las actividades, que permita el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas de los niños, con la mediación del docente que es quien lee y escribe.

Según la experiencia tenida por las familias de los estudiantes que participaron de esta secuencia didáctica se pudo observar que los niños y niñas partiendo del aprendizaje de su nombre, sin necesidad de planas y a través de personajes de cuentos infantiles que se leían en clase fueron aprendiendo la manera convencional de leer y escribir. Destacan como importante el proceso que vivieron los niños durante ese año, en el que llegaron sin conocer sobre letras y empezaron reconociendo vocales y escribiendo lo que querían comunicar empleando solamente las vocales para luego, ir incorporando letras que conocían en la medida que diferenciaban la escritura de su nombre y de los compañeros de grupo.

Así mismo, algunas familias participantes en esta secuencia didáctica plantean que es fundamental que este trabajo se enriquezca con la participación de las familias y con la posibilidad de contar con material de lectura en casa, aprovechando los recursos existentes en la institución y que se le de continuidad en el grado primero, pues la motivación y el interés que se generó con las diferentes actividades no puede quedarse solamente en el aula de Preescolar.

En la actualidad, se está implementando el segundo ciclo de este proyecto con una propuesta de Lectura Compartida en Familia para mejorar los niveles de desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización en los niños de Preescolar a través de la participación de las familias y el contacto con los cuentos infantiles. Es decir, se continúan construyendo alternativas didácticas que aporten, enriquezcan y permitan reflexionar sobre estos procesos en la educación inicial y que a la vez constituyan puntos de partida para nuevas investigaciones tomando como base las lecciones aprendidas en esta experiencia.

REFERENCIAS

- Alba, M. de los A. (2000) *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el niño preescolar. Diseño de instrumento para evaluar permanentemente el proceso de enseñanza*. Lima: Universidad Nacional San Marcos.
- Angarita, M. de, Rodríguez, D. y Rincón, G. (2000) *Enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde el preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria: orientaciones teóricas y prácticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Barnechea, Mercedes (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Betancourt, M. (1997) *La escuela como escenario privilegiado para la comunicación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bonilla-Castro, E. Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Flores, C. A. y Martín, M. (2006) El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *Sapiens* 7 (1), 69-80.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007) *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica: el caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – Departamento de la Comunicación Humana y Sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1): 79 - 96.
- Flórez, R., Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). Leer en Familia: horizonte conceptual, pp. 19 – 49. En Fundalectura (ed.). *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Editor.
- García, A. M. (1995) Reflexión acerca de las implicaciones emocionales del aprendizaje de la lengua escrita en el nivel de educación preescolar. *La tarea: Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE N° 6. Guadalajara, México.
- Goodman, K. (1995) *El lenguaje Integral*. Buenos Aires: Aique.
- Jaimes, G. y Baquero, N. (2007) *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Universidad Libre.
- Jara, Oscar (1996). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Costa Rica.
- Morgan, María de la luz (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Lima.

- Hurtado, R. D. (2002) *Palabrario: las palabras te abren el mundo. Proyecto de promoción de lectura y escritura con niños y niñas de preescolar, primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Negret, J. C. (2000) *Programa Letras: Propuesta Pedagógica para la Construcción Inicial de la Lengua Escrita*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, n. 18.
- Rogers, C. (1997). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007) *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral*. Bogotá: Autor.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2): 131 – 140. Número monográfico *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita*.
- Vygotski, L. S. (1980) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabala Vidiella.A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

Autores:
Ilsa Omaira Díaz
Richard Maldonado
Ricardo Peña

Resumen

Este artículo expone los hallazgos más significativos encontrados en el proceso de sistematización de la experiencia pedagógica “Ambientes Colaborativos de aprendizaje basados en las TIC” en relación a una pregunta por los efectos y alcances de las unidades virtuales de aprendizaje como herramienta pedagógica con un sentido innovador para la renovación de prácticas de enseñanza y aprendizaje en el colegio Sana Librada IED. La experiencia pone en circulación un saber pedagógico acerca del potencial formativo de la TIC en la perspectiva de la necesaria integración de las TIC en la planeación de las formas de enseñanza y en la promoción de didácticas que faciliten las formas de aprender y construir conocimiento en y desde la escuela.

Palabras clave: Experiencia pedagógica, uso pedagógico de las TIC, aprendizaje significativo, ambientes colaborativos de aprendizaje.

Desde hace 5 años el colegio Santa Librada ha adoptado el *aprendizaje significativo* como estrategia pedagógica institucional. Esta iniciativa exigió un proceso de renovación y fortalecimiento de los objetivos y fines del PEI y, a su vez, abrió muchos interrogantes sobre la forma cómo se deben planear y desarrollar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los estudiantes. El *aprendizaje significativo* como horizonte educativo empezó a movilizar un conjunto de ideas a partir de las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento que es hoy pertinente; en esta dirección, las escuelas se enfrentan al reto de renovar las formas tradicionales de enseñanza, las metodologías y, fundamentalmente, la apropiación pedagógica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [TIC], reconociendo la diversidad cultural y las necesidades educativas que se requieren en cada uno de los ciclos previstos en la Ley General de Educación.

El reconocimiento de este reto y la decisión institucional de comprometerse con el aprendizaje significativo generó resistencias en la comunidad docente por la necesaria transformación pedagógica de las prácticas educativa que esta estrategia pedagógica implicaba. Entre las razones que dan cuenta de esta

resistencia sobresalen: el miedo al cambio, la falta de tiempo y de condiciones para llevar a cabo la preparación y diseño que exige esta propuesta y la imposibilidad de acceso de muchos estudiantes a Internet para poder desarrollar los trabajos y tareas. No obstante, pese a las dificultades existentes, surge y tiene lugar la propuesta del desarrollo de *ambientes de aprendizaje colaborativo basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; propuesta que hoy después de casi tres años de planeación, construcción y desarrollo de las unidades virtuales de aprendizaje se convirtió en una experiencia pedagógica significativa porque está propiciando y promoviendo un proceso de transformación pedagógica en las formas de enseñanza y de aprendizaje en el Colegio Santa Librada.

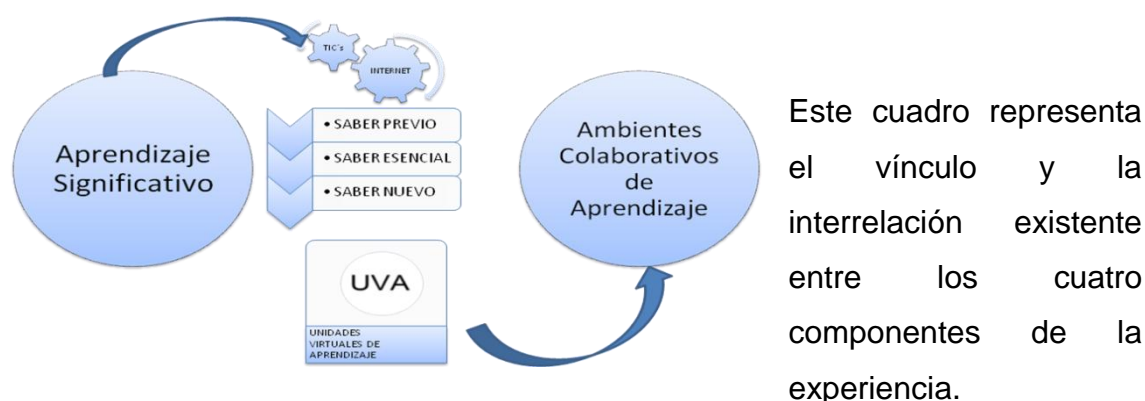
Frente al reconocimiento de las potencialidades de los ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC, los maestros autores de la experiencia, se hicieron la pregunta por los alcances pedagógicos de las *unidades virtuales de aprendizaje* en la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, basados en ambientes de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. En este proceso, se ha constatado igualmente como la experiencia pedagógica –objeto de sistematización- está generando en los escolares el desarrollo de capacidades que de las maneras tradicionales no podrían ser potenciadas.

En el marco de esta pregunta por los alcances pedagógicos de esta experiencia, esta sistematización se trazo como objetivo: *Reconstruir sentidos, procesos y estrategias que configuran las UVA como herramienta pedagógica con un sentido innovador en el colegio Santa Librada IED*. En el marco de este objetivo, este artículo está estructurado en cuatro partes, la primera presenta una descripción de la propuesta pedagógica y sus componentes; la segunda, puntualiza sobre la experiencia en el diseño y ejecución de una de las UVA: la ruta arrocerá; la tercera, expone los principales hallazgos y aportes de la experiencia; finalmente, la cuarta, propone a manera de balance, unas líneas de continuidad de la experiencia con miras a la superación de las dificultades encontradas en el proceso.

1. Descripción de la propuesta pedagógica

La experiencia pedagógica “Ambientes colaborativos de aprendizaje basados en las TIC”, encuentra fundamento en el aprendizaje significativo como principio pedagógico y surge frente a la necesidad de dar respuesta a los interrogantes: ¿Cómo enseñar y cómo aprender desde lo virtual y el uso pedagógico de las TIC?, ¿Cómo despertar el interés de los escolares desde estrategias innovadoras relacionados con las TIC? y ¿Cómo hacer perdurar los saberes en el tiempo?

La descripción de la propuesta pedagógica se presenta desde la interrelación de los cuatro componentes de la experiencia: (i) el aprendizaje significativo; (ii) las herramientas virtuales; (iii) las unidades virtuales de aprendizaje UVA y (iv) los ambientes colaborativos de aprendizaje.



El aprendizaje significativo se ubica como punto de partida en cuanto se reconoce la importancia de partir de una intencionalidad pedagógica que orienta los usos de las herramientas virtuales y las TIC en el diseño y la construcción de las Unidades Virtuales de Aprendizaje (UVA).

Como se mencionó, las UVA representan la herramienta pedagógica construida para dar cuenta de nuevas formas de enseñar y de aprender desde lo virtual y el uso pedagógico de la red global; de enseñar, en cuanto los docentes aprenden una herramienta dinámica para planear y presentar contenidos, desarrollar procesos en los escolares de manera más pertinente, eficaz y actualizada. De aprender, porque, de un lado, enseña al docente y al

estudiante a clasificar y a jerarquizar la información proveniente de la red y, del otro, esta herramienta parte de la motivación y el interés de los estudiantes lo que favorece su fácil acercamiento, la generación de procesos de autoaprendizaje y la motivación para el uso pedagógico del tiempo libre en compañía de las familias.

En efecto, estudiantes, docentes y padres de familia pueden acceder a la información presentada y adquirir nuevos conocimientos desde el uso de la herramienta. En medio de este proceso, se configuran los ambientes colaborativos de aprendizaje como punto de llegada y punto de partida en su encuentro con el aprendizaje significativo para la retroalimentación permanente de la experiencia.

La apuesta por el aprendizaje significativo está estrechamente relacionada con la intencionalidad de crear ambientes propicios para la construcción de significados que logren trascender el acto mecánico, memorístico del aprendizaje y se dirijan a la construcción de habilidades para la vida, entendidas como un proceso que implica además de pensar, la capacidad de sentir y de actuar. Ahora bien, teniendo en cuenta que el proceso de formación se configura dentro de una red de saberes que pueden ser favorecidos o entorpecidos por el ambiente en el cual se genera determinada propuesta, este proyecto adopta como premisa clave que los aprendizajes no sólo se ajustan al contexto en el que se desarrollan, sino que fundamentalmente dependen de él para su apropiación. En otras palabras, no existe saber que no se haya creado para una realidad específica y que no se haya transmitido a través de un ambiente propicio para su desarrollo.

En este orden de ideas, esta experiencia parte de reconocer que para crear un ambiente de aprendizaje colaborativo, debe existir un eje o dispositivo articulador que sirva como pretexto para compartir experiencias, ya sea entre escolares o con otros miembros de la comunidad educativa, ese dispositivo son las unidades virtuales de aprendizaje UVA, porque desde su planeación, construcción y puesta en marcha están generando ambientes de aprendizaje colaborativo entre docentes y escolares y, en algunos casos, entre estos

últimos y los padres de familia. Partiendo de este hecho, enseñar sería propiciar un ambiente de aprendizaje, para que circule en éste un conocimiento específico con una intención formativa clara, a través de un dispositivo como eje articulador. En nuestro caso, las nuevas tecnologías permiten articular los deseos y expectativas de estudiantes, padres y maestros en la transformación de la educación moderna, es por eso que las UVA, proponen un sistema integrador de conocimientos que permiten congregarse a su alrededor diversos intereses de formación y conocimiento y además el aprendizaje o la apropiación de las nuevas herramientas que nos ofrece la tecnología.

Desde este panorama general, este artículo centra la mirada en el tercer componente de la experiencia las UVA, teniendo en cuenta que esta herramienta pedagógica se convirtió en el eje que moviliza y comunica todos los componentes de la experiencia pedagógica objeto de sistematización.

2. Las UVA: Diseño, ejecución y análisis de la experiencia a partir de la RUTA ARROCERA.

Por su diseño, las unidades virtuales propuestas son una forma de construcción de ambientes colaborativos, teniendo en cuenta que desde su intención inicial y su desarrollo en el aula, generan y presuponen una integración grupal del conocimiento. Hasta aquí, podemos afirmar que las UVA son un conjunto de herramientas en línea, dispuestas como un todo organizado, que buscan que el cibernauta focal, acceda por sí solo a una serie de conocimientos, por medio de una guía predefinida para tal fin. En consecuencia, se creará un ambiente de aprendizaje aplicable no sólo al aula, sino que se puede trasladar a los hogares de los estudiantes.

La estructura de las UVA

Es claro que la implementación de las TIC o de la internet no posibilitan por sí solas la creación de ambientes propicios de aprendizaje colaborativo; en este sentido, se requiere contar con un orden o estructura metodológica que permita la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la construcción de

nuevos conocimientos. La estructura de las unidades virtuales se ha ido construyendo en la medida que hemos tenido que orientar al ciberaprendiz en el proceso. El siguiente cuadro expone los tópicos o elementos clave a tener en cuenta a la hora de iniciar la planeación y el diseño de las UVA

TÍTULO:

En lo posible llamativo o diferente. Ejemplo: “Aprendo Viajando” [<http://www.expedicionespedagogicassantalibrada.webs.com>]

PALABRAS CLAVES:

Son algunas palabras relevantes en el trabajo propuesto. Estas palabras pueden tener enlaces a diccionarios o enciclopedias virtuales para facilitar el entendimiento de los términos a emplear. De igual manera nos sirven de *tags* para la búsqueda en la red. Ejemplo: *Arroz, ruta, producción del arroz.*

NIVEL ESCOLAR:

Algunas unidades de aprendizaje poseen una población específica a la cuál va dirigida, por tanto es importante avisarle al cibervisitante a qué se va a enfrentar y en qué nivel se está hablando. Ejemplo: *Ciclos 1, 2, 3 4 y 5.*

TIEMPO:

La lectura y desarrollo de la unidad virtual debe tener un tiempo definido, para que el visitante pueda organizar el tiempo que va a dedicar al desarrollo. El tiempo puede variar según sólo se lea la unidad o se vayan desarrollando las actividades propuestas paralelamente. El tiempo en esta ocasión está calculado para el desarrollo simultáneo de las actividades.

MATERIA:

A falta de una expresión mejor se escribe materia al área o áreas del conocimiento que intervienen y se van a desarrollar en el proceso de *enseñaje* (enseñanza-aprendizaje). Algunas UVA pueden ser transversales y requieren de la conjunción de todas las áreas, otras son específicas y sólo tocarán elementos de otras áreas de manera tangencial. Respecto a este ítem, la tendencia es a construir Unidades cuyo núcleo fundante sea un proyecto que integre las diferentes áreas del conocimiento. Este es el eje del dispositivo. Sin embargo no exige esta característica para la construcción y o aplicación de la Unidad. Ejemplo: *Tecnología e Informática, Matemáticas, humanidades, Ciencias Naturales, Sociales, Educación Física, Artística.*

AUTORES:

Pueden aparecer al inicio o al final, y sobre ellos cae la responsabilidad de todo el material presentado, lleva un correo electrónico donde el estudiante o lector pueda referenciar una sugerencia, comentario o duda.

LOGROS:

O indicadores, como lo dijimos anteriormente, responden a tres procesos básicos, a saber: cognitivo, afectivo y procedimental. Ejemplo: *Adquirir una visión general sobre el proceso del arroz; Desarrollar habilidades comunicativas*

utilizando la estrategia de resolución de problemas; realizar actividades con base a instrucciones previas; identificar las técnicas utilizadas en el proceso y la producción del arroz.

SITUACIÓN O PREGUNTA GENERADORA:

Para este proceso es muy importante el conocimiento de la realidad de los estudiantes y el tema específico. Esta pregunta o situación debe provocar inquietud o comentarios de los escolares para estimular los procesos expresivos-comunicativos. La pregunta generadora está muy relacionada con el eje transversal y debe acompañar toda la unidad. Ejemplo: *El arroz hace parte de nuestra alimentación diaria, pero alguna vez nos hemos preguntado: ¿Cuál es el proceso para su cultivo y producción? ¿Qué beneficios tiene en nuestra alimentación diaria?*

TAREAS O ACTIVIDADES:

Es el conjunto de procedimientos a realizar por cada uno de los visitantes para consolidar el proceso de aprendizaje. Se sugieren tres actividades como mínimo para afianzar los conceptos y procesos. Se recomienda no saturar al lector con grandes extensiones de información, pues en la cultura de la internet, aleja y aburre al lector. Las imágenes y los videos ayudan a superar esta debilidad. Algunas de estas tareas requieren retroalimentación con el docente en el colegio, esto permite sostener el enlace con la formación en el aula y motiva a los estudiantes a esforzarse para obtener un reconocimiento colectivo. Otras requerirán un enlace virtual con el autor-docente, es decir, que deberán enviar un email y adjuntar un video, una foto o un documento en Word o en power point. Estas tareas ayudan a incorporar mejor las herramientas informáticas y de la red en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, estos elementos y el grado en el que se ejerciten permitirán potencializar el trabajo en equipo y la creación de un entorno propicio para el aprendizaje, aunque sea no presencial (virtual)

RECURSOS:

Es importante señalar los recursos utilizados, primero por la necesidad de referenciar los sitios consultados, y para dar crédito a las afirmaciones realizadas. Los recursos suelen clasificarse entre conceptuales, de video y complementarios. El primero de los referentes teóricos empleados, el segundo de referentes audiovisuales citados, y el último un material que apoya a los primeros pero que no necesariamente se cita en la unidad. Es un material complementario. Ejemplo: *Recursos conceptuales: Municipio del Espinal (Tolima) <http://elespinal-tolima.gov.co/sitio.shtml>. Reseña del cultivo y proceso del arroz <http://www.alimentacion-sana.com.ar/Informaciones/Chef/arroz.htm>. Físicos: Material de desecho, elementos caseros, papel, lápiz, computadora y conexión a Internet. Herramientas de andamiaje: mapa físico, conceptual, fotografías, presentación en Power Point.*

CIBERGRAFÍA Y BIBLIOGRAFÍA:

Enseña a referenciar los sitios web empleados y las páginas consultadas, para ello es importante que cada una que se cite, sea una fuente fácilmente referenciada, con autores claramente definidos y con una fecha de publicación

debidamente anunciada en su contenido. Otros materiales se pueden referenciar pero con la desventaja de que le restan fuerza a los hechos citados. Tener un listado completo de los recursos técnicos y bibliográficos permite la construcción colectiva de trabajo, pues puedo comenzar procesos de intercambio y de comentarios acerca de los elementos que he empleado y sus alcances en la tarea formativa.

Ejecución de las UVA

La ejecución de las UVA, ha tenido dos modalidades, la primera, como un trabajo complementario al trabajo del aula, en donde la tarea en casa consistía en un acercamiento espontáneo que consistía en consultar la dirección electrónica y realizar las tareas allí presentadas. Eventualmente los estudiantes traían los trabajos o actividades al aula para su retroalimentación. La segunda, consistía en un acercamiento guiado por el docente quien con ayuda del *Video Bean* y el computador portátil proyectaba en el tablero los recursos para el desarrollo de su clase. Las tareas para el aula y para la casa aparecen bien definidas en la unidad; de este modo, cualquier duda que se generara en la interpretación se despejaba en la clase con la ayuda del docente.

En ambas modalidades se generan ambientes de aprendizaje, virtual y real, pues al conectarse a la red se pone en juego la capacidad de compartir ideas públicamente y al volver al colegio, se pueden exponer los aciertos y dificultades en el proceso. Hasta ahora se han podido evidenciar más aciertos, sobre todo con el perfeccionamiento de la estructura que hace más independiente el proceso de formación. La modalidad presencial sólo se presentó un par de veces, pero trajo como ventaja la posibilidad de acceso colectivo aumentando el interés por continuar la labor desde la casa. Sirvió, además, como una forma de anclar mejor los nuevos contenidos al repasar la clase desde el hogar.

La versatilidad del medio empleado permite desarrollar las unidades en otros grupos que las requieran. Por tanto el diseño debe permitir que el acompañamiento sea fundamentalmente desde la estructura de la unidad para evitar la dependencia del uso hacia un docente o grupo específico. Igualmente, cada grupo posee unas condiciones específicas que renueva las unidades en

su ejecución, o que exige su complemento con algunos elementos no contemplados inicialmente. Este reciclaje académico permite un apoyo de fácil acceso para docentes en similares condiciones que quieran experimentar nuevas formas de enseñanza.

La experiencia de la UVA sobre “La ruta arrocera”

<http://www.expedicionespedagogicassantalibrada.webs.com/>

El colegio Santa Librada es pionero y líder en la localidad en la planeación y ejecución de expediciones pedagógicas fuera de la ciudad; con más de seis años de experiencia en el tema, las expediciones han permitido la integración curricular de los procesos de los ciclos y las áreas. De ahí que, en el marco de este programa, seis meses después de haber iniciado la aplicación de las UVA y de observar su efectividad a la hora de generar ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, el equipo de maestros autores de la experiencia decidió crear una página para apoyar el proyecto de expediciones pedagógicas. En esta ocasión la herramienta debía posibilitar el acceso a todos los estudiantes del colegio, dentro y fuera de la institución y debía propiciar el aprendizaje desde las diversas áreas del conocimiento.

El diseño de la estructura de la ruta arrocera conto con una mayor integración de los elementos multimediales que atraían más la atención de los estudiantes. Cuando se realizó la salida los estudiantes ya iban con unos preconceptos sobre la temática, y durante el resto del año hubo más compromiso de las áreas para integrar este tema. Al consultar a estudiantes y docentes sobre el aprovechamiento de esta herramienta, coincidieron en afirmar que la unidad virtual que más les gusto fue la ruta arrocera y resaltan la importancia de sus aportes desde todas las áreas.

En definitiva, la presencia de videos y fotografías que ilustran con escenas vividas por compañeros suyos el proceso de cultivo y procesamiento del arroz, permitió a los estudiantes participantes activos, recordar y asimilar desde otras ópticas lo vivido, y a los que no pudieron participar, ver por medio de los ojos de sus compañeros, la experiencia y recrearla a través de las imágenes y

testimonio audiovisuales. Los efectos de esta experiencia en la comunidad educativa permite afirmar que hasta la fecha, la UVA que más influyó en los procesos de aprendizaje fue la de la ruta arrocera, los estudiantes que no asistieron a la salida les llamó la atención conocer el sitio por medio de la red e informarse de lo que no pudieron disfrutar. La mezcla de imágenes, videos y procedimientos virtuales hizo de la UVA llamada Ruta Arrocera, un ejemplo de integración curricular sobre un tema transversal, abordado desde la estrategia pedagógica Institucional aprendizaje significativo. Estos elementos permitieron guardar a largo plazo las vivencias y los aprendizajes promovidos por el proceso de la expedición pedagógica.

Retos pedagógicos...

A la hora de planear y diseñar la UVA, el papel de la pregunta generadora es clave porque parte de la motivación de los estudiantes y la necesidad de resolución de problemas. En esta dirección, se presenta la problemática de manera sencilla y clara, estableciendo un hilo conductor a través de toda la unidad virtual de manera coherente con los objetivos de la estrategia pedagógica institucional. La pregunta generadora debe promover igualmente el proceso de conexión entre los pre-saberes y los saberes nuevos construidos en el proceso. En la planeación y el desarrollo de la UVA el reconocimiento de la integralidad del ser humano es un reto importante; la propuesta tiene en cuenta el proceso formativo desde tres dimensiones interdependientes: la cognitiva (conocimientos), la axiológica (socio-afectivo) y la praxiológica (expresivo, práctico). Desde este reconocimiento se deben trazar objetivos de aprendizaje en cada una de las dimensiones señaladas.

Cada una de estas dimensiones va acompañada de un indicador y de una serie de actividades que permitan ejercitar estos procesos mentales. Desde la dimensión cognitiva, se busca la exploración y la construcción de conceptos mediante enlaces a páginas o videos reconocidos. La experiencia nos ha mostrado que la mayor utilización de videos en esta fase permite una apropiación más clara de los conceptos. La dimensión socio-afectiva, nos permite la reflexión y ejercitación de una postura clara frente a los conceptos.

Este proceso se ha incorporado mediante la inserción de comentarios y los escritos o carteles alusivos al tema. Otra función de este proceso es la de estimular la creatividad del escolar frente al tema a resolver. Por su parte, desde la dimensión expresiva, se operativiza el conocimiento adquirido. La idea es que realicen una manualidad, o un ejercicio que le permita hacer, construir con base a lo aprendido. La información adquirida deviene en acción transformadora de la realidad. En suma, estos tres procesos se alternan en las actividades propuestas y dirigen el proceso de apropiación del nuevo conocimiento de cara a la inquietud inicial de la experiencia previa.

3. Los hallazgos y aportes. El aprendizaje significativo en la sociedad contemporánea

Teniendo en cuenta que la educación tiene que adaptarse de forma permanente a los cambios de la sociedad, en consecuencia a las nuevas formas como circula y se accede al conocimiento que hoy es pertinente, un primer hallazgo significativo en la sistematización de la experiencia afirma que los *ambientes colaborativos de aprendizaje* que hemos venido construyendo y dinamizando proponen una renovación de las formas de enseñanza a través del diseño y desarrollo de las *unidades virtuales de aprendizaje* como herramientas que permiten proponer y dan cuenta de una manera de aprovechar pedagógicamente las TIC.

Las nuevas herramientas tecnológicas producen un cambio en los procesos de aprendizaje y construcción autónoma de saberes, así como también en la metodología empleada en los mismos. Desde el aprendizaje significativo como horizonte pedagógico el estudiante debe *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser autónomo y aprender a convivir* (UNESCO, 1996), buscando la forma de aplicar y apropiarse del conocimiento a su propio ritmo, y a la vez desarrollar habilidades mentales, competencias comunicativas y valores para una sana convivencia.

El uso de la red de comunicaciones abre las puertas del mundo de la informática y da al estudiante la oportunidad de construir conocimiento por medio de la indagación, apropiándose de esquemas que le permitan relacionar significativamente sus saberes con la información presentada de manera gradual en los contenidos curriculares y en la capacidad, al mismo tiempo, de desarrollar procesos de auto aprendizaje. Esto exige dinamismo permanente, autodisciplina, profundización de conocimiento y buen manejo del tiempo para mantenerse dentro del proceso de cambio y su constante evolución.

En efecto, esta propuesta pedagógica enfrenta al estudiante al manejo nuevas herramientas que le permiten apropiarse del conocimiento según sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje; de esta manera, genera sentido de responsabilidad, que se visibiliza en el aprovechamiento del tiempo libre y la integración de la familia en el proceso de formación; permite que el estudiante interactúe, organice, seleccione, acomode y establezca relaciones de la información recibida con sus saberes y experiencias previos para elaborar representaciones mentales y aplicarlas en el contexto dicho conocimiento.

La principal fortaleza de las UVA es la posibilidad de acceder a la información requerida en línea de manera simultánea. Las UVA permiten incluir todo tipo de recursos de las nuevas tecnologías que estén en la red, por ejemplo, un video puede estar acompañado por una caja de comentarios o una imagen puede permitir un foro abierto o cerrado o por una actividad en un archivo de texto. Las combinaciones son infinitas.

Esta posibilidad nos permite superar la frase dicha para los maestros: “tiza y tablero”, pues con sólo hacer un “clic” en el momento de disponibilidad, puede traer información de primera mano proyectada en su tablero. Un video puede mostrar la magnificencia de un sistema insular o la complejidad cósmica de un átomo en su núcleo. Antes sólo imaginadas a través de un relato hecho por el maestro al estudiante. Es así como, la aplicación de la UVA en la institución, despertó en los estudiantes la motivación por ampliar el conocimiento, el

buen uso de tiempo libre, la responsabilidad y la compañía de la familia en el desarrollo de los trabajos escolares.

En suma, la propuesta “ambientes colaborativos de aprendizaje basados en el uso pedagógico de las TIC” permite el uso de un lenguaje común y formal de cada una de las áreas que orienta a los escolares en una forma renovada de aprender, brinda la posibilidad de potenciar la comprensión e interpretación de los diferentes temas conceptuales por medio de la exploración dirigida, centrando los intereses del sujeto en el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas procedimentales a través del manejo adecuado de las diferentes herramientas. Como consecuencia se cambió la concepción de aprender sólo en el aula con la intervención directa del docente. El docente aquí, es un orientador y guía de los diferentes procesos formativos, es el responsable de ampliar en los estudiantes la cultura digital que implica el uso seguro, crítico y autónomo de las técnicas usuales de información y comunicación, convirtiendo estos procesos en ambientes de aprendizaje enriquecidos con la tecnología.

4. Balance y líneas de continuidad

Este apartado final presenta a modo de conclusión algunas reflexiones para la continuidad de la experiencia de cara a una apuesta más amplia por la construcción de condiciones de posibilidad para su desarrollo y sostenibilidad. La mirada está centrada en las lecciones aprendidas y en los retos que quedan para trazar un camino que permita reconocer las debilidades y fortalezas con miras a cualificar y posicionar la práctica educativa que se ha venido implementando en el Colegio Santa Librada.

— *La necesidad de superación de los temores...*

La innovación educativa se sustenta en la construcción de nuevos medios para enseñar y aprender en contextos particulares. El saber pedagógico juega aquí un papel clave como un saber acerca de las posibilidades y límites que se tienen para enseñar y aprender en un tiempo/espacio determinado. Ahora bien, teniendo en cuenta que el uso y aprovechamiento pedagógico de las TIC no ha

sido parte de la práctica tradicional de los docentes se reconoce como un reto fundamental la superación de los temores instalados en la práctica pedagógica del magisterio. En esta búsqueda es preciso vencer temores como *el miedo al qué dirán, el miedo a equivocarme, a ser expuesto o señalado o el miedo a que la red global corrompa a los niños y niñas.*

Es generalizado el temor de la red global como fuente de corrupción para los estudiantes, olvidando que ellos, desde sus casas, tienen una conexión permanente con ella y que se hace urgente y necesario educar en el buen uso que se le debe dar a este tipo de herramientas. Aquí, es relevante el papel del maestro. Los docentes deben estar en una disposición de cualificación y actualización permanente, hacia un mejoramiento constante de las prácticas pedagógicas del aula y de transformación de las concepciones de algunos maestros sobre las nuevas tecnologías que las limitan a recibir una clase de informática, cuando dicha integración debería ser una apuesta transversal que involucre a cada maestro como innovador de las experiencias en el aula.

— ***Las TIC como dispositivo que moviliza el interés del estudiante por el aprendizaje...***

Sobresale igualmente como un aporte importante la necesidad de partir de la motivación y del interés de las y los estudiantes, teniendo en cuenta las expectativas que despierta en los estudiantes y la motivación por ampliar más los conceptos e interiorizar sobre determinados aspectos según sus intereses. A esto se suma el realizar el trabajo en lugares diferentes al centro educativo en forma individual y horarios pertinentes. La apuesta por el aprendizaje significativo permitió darle forma y contexto teórico a las sospechas que se tenían sobre la apropiación conceptual de los estudiantes; es decir, paulatinamente se ha detectado que el generar estrategias innovadoras despierta la motivación, participación y comprensión de la relación existente entre la teoría, aplicación y funcionalidad del conocimiento.

En esta dirección, consideramos que lo que fundamenta las UVA en el Colegio es el deseo de atraer a los estudiantes al conocimiento. Las TIC favorecen la

motivación de los estudiantes pues es un elemento llamativo para ellos. De igual manera, esta experiencia da cuenta de la emergencia del deseo de los docentes de aprovechar las TIC en la enseñanza. Los resultados gratificantes han permitido que se revisen las formas de las UVA y han permitido mejorarlas hacia las expectativas escolares.

— ***Más allá del aula: los procesos de autoaprendizaje, el uso del tiempo libre y la integración de la familia al proceso formativo...***

Frente a la promoción de procesos de auto-aprendizaje, esta experiencia inicia y abre un camino de reflexión sobre los intereses y móviles que permiten que los estudiantes se sientan frente al computador y puedan pasar mucho tiempo realizando actividades pedagógicas y formativas. El reconocimiento de esta potencialidad de la experiencia se convierte en un reto importante de cara al aprovechamiento de estos recursos para ampliar el conocimiento, propiciar el buen uso de tiempo libre y la integración y acompañamiento de la familia en los procesos formativos de los estudiantes.

Frente a este último aspecto, la integración de los padres de familia al proceso formativo de sus hijos, aun persiste el temor generalizado que hace que algunos padres impidan a los estudiantes el acceso a la internet o por lo menos en brindar el apoyo y compañía oportuna en los procesos de formación. Es preciso superar los temores que padres y estudiantes tienen sobre los medios informáticos convenciéndolos sobre la oportunidad que tienen de aprender formas mejores de empleo de la red.

En definitiva, no se podrán alcanzar nuevos resultados si seguimos haciendo lo mismo. Para nuevas realidades es preciso nuevas formas y nuevas prácticas; y sin duda, es preciso que los padres de familia caminen con sus hijos en el proceso de formación de manera directa o indirecta. Un reto para el proyecto es involucrar afectivamente a los padres en el proceso de formación.

— ***La ampliación y diversificación de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje...***

Este aporte es significativo porque no sólo posibilita un mejor entendimiento de un tema sino también una mayor motivación por parte del estudiante. Los estudiantes de hoy son de otra era, de la era de la información digital. Ellos no “ponen cuidado”, ellos se conectan o enlazan con la realidad. Ésta es otra razón por la cual la educación se ha movido hacia el cambio. Los estudiantes están cansados de lo mismo. Saberse mejor formados por la televisión que por su profesor o su papá es una realidad que se comenta en los pasillos. En definitiva esta experiencia genera y moviliza nuevas expectativas en los estilos de formación. Cada vez son más frecuentes frases como *¡La clase me aburre!*, *¡la clase me cansa!* *¡la clase no me dice nada!* que se buscan contrarrestar a partir de este proceso e renovación pedagógica cuando los estudiantes reconocen y afirman:

“...Es bueno aprender por medio de la página (UVA) porque presenta videos y uno los puede ver y comentar”

“...La clase presencial también me gusta porque uno está con sus compañeros o puede preguntar si no entiende”

Esta experiencia involucra viejos y nuevos esquemas para motivar a los escolares. En efecto, esta propuesta se sitúa entre la enseñanza tradicional y la emergencia de otros modos de enseñanza y aprendizaje. El uso de las herramientas tecnológicas como soporte para mejorar los procesos educativos, induce transformaciones en diversos procesos relacionados con el mundo escolar, por ejemplo: en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las estrategias pedagógicas, en la utilización de los espacios, en el aprovechamiento del entorno cultural, en los roles de los sujetos educativos, entre otros, generando la necesidad de hacer revisión y retroalimentación en didácticas y metodologías educativas.

En efecto, la educación exige cada vez más nuevas perspectivas que superen la concepción academicista y fragmentada de los saberes. La integración de nuevas tecnologías, como se ha demostrado en este escrito, permite generar nuevas conexiones en los procesos que se enseñan en los colegios y que las áreas dialoguen entre sí para formar a la persona. El trabajo por ciclos educativos es una apuesta y nuestra experiencia también.

BIBLIOGRAFÍA

FERNANDEZ G. José, y otros. (1999) *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?*, Sevilla: Diada Editora

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. (2009). *El Uso Pedagógico de las Tic*. En: Revista Aula Urbana, No. 74, Diciembre de 2009.

MORENO S., María del Carmen (1994) *Innovaciones pedagógicas, una propuesta de evaluación crítica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

OVALLE, Demtrio (2004) Entorno Integrado de Enseñanza/Aprendizaje basado en Sistemas Tutoriales Inteligentes & Ambientes Colaborativos. Posgrado en Ingeniería de Sistemas, Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Antioquia, Colombia. Tomado de Internet en el mes de mayo de 2010 [http://www.iiisci.org/Journal/CV\\$/risci/pdfs/P554466.pdf](http://www.iiisci.org/Journal/CV$/risci/pdfs/P554466.pdf)

UNESCO. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

VASQUEZ, Angie (2007) *Las transformaciones del escenario de la enseñanza con la integración de la computadora*, Universidad Interamericana de Puerto Rico 2007. Tomado de internet en mayo de 2010 [http:// kalathos.metro.inter.edu/Num_1/Las transformaciones escenario enseñanza.pdf](http://kalathos.metro.inter.edu/Num_1/Las_transformaciones_escenario_enseñanza.pdf)

WEBGRAFIA

Autoformación

<http://www.ascun.org.co/eventos/ascun50/joserestrepo.pdf>

Ambientes Colaborativos de Aprendizaje:

<http://www.slideshare.net/moralu/ambientes-de-aprendizaje-colaborativos>

ARGUMENTACIÓN, ORALIDAD Y ESCRITURA: UNA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Autoras:

María Gilma Acosta Rodríguez²⁹

Irma Fabiola Muñoz Beltrán³⁰

Adriana Sánchez Gutiérrez³¹

*"La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento,
sino también en la destreza de aplicar los
conocimientos en la práctica"*
Aristóteles

Resumen:

Este artículo da cuenta de la experiencia que se viene desarrollado desde hace dos años en el Colegio Técnico Menorah JM, titulada: "Argumentación: Oralidad y Escritura una construcción de Identidad". El sentido e intencionalidad pedagógica de la sistematización realizada se dirige a fundamentar y comunicar los hallazgos y aportes significativos de los saberes y prácticas pedagógicas que puso a circular esta experiencia, relacionados con el fortalecimiento del pensamiento crítico y los procesos identitarios en las estudiantes de la educación básica y media. Esta experiencia se sustenta en un proceso pedagógico y didáctico que involucra las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación) en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre el equipo de maestras de las áreas de Biología, Español y Sociales.

Palabras claves:

Experiencia pedagógica, Pensamiento crítico, habilidades comunicativas, interdisciplinariedad, Identidad, Sistematización.

El documento base para la realización de este artículo se titula: "Argumentación, oralidad y escritura: una construcción de identidad", y da cuenta de la experiencia pedagógica que se viene desarrollando desde el año 2008 en el Colegio Técnico Menorah, jornada mañana³². Es importante mencionar que desde su creación, esta institución educativa busca responder a la finalidad de contribuir con la educación de mujeres de escasos recursos

²⁹Licenciada en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en Educación: pedagogía y Educación Ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Integrante del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional y del Grupo Maestros en Colectivo. Coordinadora de la actual sistematización. Correo: herman1974@terra.com

³⁰ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes. Correo: irmamunoz2007@hotmail.com

³¹ Licenciada en Literatura, Semiótica, Lingüística e Inglés de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo: asanchezguti@gmail.com

³² El colegio está ubicado en la localidad 14 los Mártires, es de carácter femenino, funciona con la colaboración de la Agrupación de Damas Hebreas B'nai B'rith, de la Secretaría de Educación del DC., la Asociación de Padres de Familia y demás estamentos que conforman la comunidad educativa. Fue fundado hace 36 años con el fin de dar formación a niñas pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3.

económicos y la necesidad de propiciar un ambiente de aprendizaje que les permita el desarrollo de sus potencialidades, capacidades, habilidades, con miras a la construcción de una sociedad más humana, solidaria y justa. Esta filosofía, aún vigente en el Colegio, marca el horizonte pedagógico que le ha dado sentido y pertinencia a la experiencia que se está presentando.

En el marco de esta apuesta educativa y política, esta experiencia define su sentido e intencionalidad pedagógica en el fortalecimiento de una cultura de pensamiento crítico en las estudiantes, incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de un proceso pedagógico que involucra las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación) y el trabajo interdisciplinario que han venido desarrollando las docentes-investigadoras de las áreas de Biología, Español y Sociales.

Con esta perspectiva, y teniendo en cuenta que la sistematización de la experiencia pedagógica hace parte de un proceso de reflexión sobre su quehacer pedagógico, las maestras autoras de la experiencia iniciaron un ejercicio de reflexión profunda a las prácticas educativas que venían desarrollando en el aula, de cara a las dificultades que han presentado las estudiantes en los procesos de argumentación desde la oralidad y la escritura. Una primera mirada diagnóstica les permitió identificar, con preocupación, vacíos en los procesos de producción y creación textual, al igual que falencias en la construcción de pensamiento argumentado; estas problemáticas responden en parte a limitantes lingüísticas de la realidad cultural, ambiental y social en las que están inmersas las estudiantes, y en parte a la falta de interés conducida por la ausencia de actividades y temáticas escolares llamativas para ellas.

En efecto, los proyectos de aula desarrollados desde el año 2006, evidenciaron problemas relacionados con la capacidad de argumentación y proposición coherente de las estudiantes; es precisamente desde el reconocimiento de esta problemática, persistente y vinculada al desarrollo de las habilidades comunicativas, que surge una preocupación constante frente a la necesidad de fortalecer procesos de pensamiento crítico que contribuyan a la construcción de un proceso de fortalecimiento de la identidad que, a su vez, posibilite el desarrollo del pensamiento crítico. En el marco de este interés colectivo emergen dos propuestas de trabajo: el diálogo de saberes entre pares de diferentes disciplinas y la apuesta por la integración curricular de las habilidades comunicativas.

En la búsqueda de dar respuesta a las inquietudes anteriores y desde los lineamientos propuestos por los proyectos de ciclo, las maestras –autoras de la experiencia- asumieron el reto de iniciar un proceso de construcción colectiva que

partiera de los saberes y prácticas individuales pero con la intencionalidad de avanzar en la construcción de una propuesta conjunta con base en los principios expuestos: trabajo interdisciplinario, integración curricular de las habilidades comunicativas y formación dirigida al desarrollo de procesos de pensamiento crítico.

Aun cuando se trata de un proyecto vigente, en curso, se puede afirmar que desde esta experiencia se está contribuyendo a fortalecer el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en las estudiantes desde dos campos de trabajo interdependientes: las *habilidades comunicativas* como herramienta pedagógica transversal y el *trabajo interdisciplinario* que ha permitido articular las necesidades de aprendizaje de las estudiantes con las proyecciones curriculares de la institución y las necesidades argumentativas de una sociedad crítica y pluricultural. Ciertamente, a partir de las producciones argumentativas -orales y escritas- de las estudiantes en las áreas de Biología, Español y Sociales, se cree, se está promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas, ciudadanas y científicas que –a su vez- están contribuyendo a un proceso formativo integral, asertivo, en los campos laboral y humanista, aspectos centrales en los que está inmerso el PEI de la institución.

En este orden de ideas y entendiendo la sistematización como un ejercicio investigativo que parte de la experiencia vivida para conocerla, comprenderla y producir un conocimiento que permita mejorarla y comunicarla, esta propuesta de sistematización se trazo como objetivo central:

Reconocer desde el uso pedagógico de las estrategias comunicativas (oralidad, lectura, escritura y argumentación), las formas de trabajo interdisciplinario que se han producido entre las maestras y la potenciación del pensamiento crítico en las estudiantes de los grados sexto a once del Colegio Técnico Menorah JM.

Este ejercicio reflexivo estuvo orientado por una pregunta eje:

¿Cuál es el alcance del uso pedagógico de las estrategias comunicativas en el avance del trabajo interdisciplinario y en la potenciación del pensamiento crítico de las estudiantes?

En el marco de la pregunta por los alcances pedagógicos de la experiencia sobre el trabajo interdisciplinario y en la potenciación del pensamiento crítico, el ejercicio de sistematización desarrollado a la fecha permite hoy resaltar tres alcances significativos: (1) el fortalecimiento de un proceso de construcción colectiva a través del dialogo interdisciplinario de las docentes investigadoras

(2) la reflexión permanente sobre los usos pedagógicos de las estrategias comunicativas para favorecer la activación del pensamiento crítico en las estudiantes y, finalmente, (3) la identificación de logros, dificultades y retos de la experiencia, con miras a cualificarla, fortalecerla y mejorarla.

1. La consolidación de un proceso de construcción colectiva. Una mirada al proceso desde las voces de sus protagonistas

El proyecto interdisciplinario empieza a construirse en el 2008, inicialmente en el marco de los encuentros de maestros promovidos desde el consejo académico y la propuesta de reestructurar los proyectos de aula para realizar un trabajo integrado por niveles. En este proceso fue relevante nuestra preocupación e interés por fortalecer los procesos de argumentación desde la oralidad y la escritura en la reestructuración de los proyectos de aula incorporando nuevas estrategias y herramientas pedagógicas a las dinámicas de clase. La siguiente tabla refleja parte de este proceso de planeación inicial.

Tabla No. 1

Proyecto de aula	Actividades	Herramientas Pedagógicas	Población
¿Qué? y ¿Cómo? Aprenden las Estudiantes: Biología en Ambientes de Aprendizaje en el Aula (A.A.A)	Exposiciones - Conversatorios Feria de aula	Reflexiones de vida - Mitos - Bestiarios	De sexto a octavo
<i>Literatura: una construcción social y un lenguaje colectivo. Lenguaje hipermedial</i>	Conversatorios - Exposiciones Creación de textos Lectura literaria hipertextual	Ensayos – Guiones - Hipertextos	Noveno y grados once
<i>Explorando a Colombia y el Mundo a través del texto</i>	Foro de discusión - Debates Dilemas morales	Portafolios – Ensayos - Reseñas Mapas conceptuales	Noveno

Ahora bien, al reestructurar los proyectos de aula se hizo evidente fortalecer la identidad a través del lenguaje oral y escrito como eje transversal del encuentro interdisciplinario. Todo esto con miras a mejorar la calidad de la educación transformando los paradigmas existentes en torno a la enseñanza de las ciencias naturales, el lenguaje y las ciencias sociales. La siguiente tabla da cuenta del primer ejercicio que realizamos para reconocer desde el proyecto de aula disciplinar las actividades y las herramientas pedagógicas que permitirían empezar a integrar las habilidades comunicativas al currículo.

Tabla No. 2

Proyectos de aula Objetivos		Proyecto interdisciplinario Objetivos	
¿Qué? y ¿Cómo? aprenden las estudiante s: biología en ambientes de aprendizaj e en el aula (A.A.A.)	<ul style="list-style-type: none"> - Generar ambientes de aprendizaje en el aula que permitan llenar de sentido la enseñanza de las ciencias naturales, en medio de la interacción de lo cotidiano con lo científico. - Fortalecer espacios pedagógicos en el aula de clase donde las estudiantes interactúen y construyan nuevos lazos de amistad, respeto y autonomía, en un dialogo de pares, fuera de la concepción inflexible del currículo. - Establecer proyectos de equipo que permitan construir otras alternativas de ver las ciencias naturales y a su vez conservar y cuidar su entorno mediato e inmediato, dentro de una concepción de lo público. 	<p>Argumentación: Oralidad y escritura una construcción de identidad</p>	<p>Fortalecer identidad crítica desde los procesos de Argumentación Oral y escritura en la educación básica y media</p> <p>Fomentar una cultura de pensamiento crítico en las estudiantes a partir de las producciones orales y escritas</p> <p>Aunar elementos que permitan sistematizar experiencias de aula, de carácter interdisciplinar a partir de un eje común como es la argumentación.</p>
Literatura: una construcción social y un lenguaje colectivo. Lenguaje hipermedial	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar procesos de argumentación crítica en torno a la identidad estética y latinoamericana de nuestra producción literaria. - Desarrollo de estructuras argumentativas que permitan crear una formación crítica del sujeto en torno a la creación de ensayos y producciones hipertextuales. 		
Explorando a Colombia y el Mundo a través del texto	<ul style="list-style-type: none"> -Analizar la importancia de los conflictos y como estos pueden ser analizados desde diversas miradas interdisciplinares. -Fortalecer las habilidades comunicativas a través de lecturas ,escritura y oralidad -Reconocer la importancia del pensamiento critico en el análisis de los acontecimientos nacionales e internacionales 		

En el año 2009, nos propusimos el reto de poner en marcha el proyecto, aprovechando la propuesta de trabajo que sugería el enfoque de educación por ciclos impulsado desde las políticas educativas del distrito. Desde este momento, y pese a todos los inconvenientes de tiempo y lugar que se fueron presentando, podemos reconocer que parte del éxito de esta experiencia esta en el permanente esfuerzo de trabajar en horas extra-curriculares y de generar espacios de encuentro y socialización para revisar y adecuar los respectivos proyectos de aula e iniciar acciones conjuntas que nos permitieran un encuentro más cercano, consistente y claro con lo que se había planteado.

Hoy podemos decir que lo mejor de todo este proceso era encontrarnos y conocer las diferentes dinámicas que se generaban en nuestro entorno, en algunas oportunidades continuábamos el debate en el transporte, pues siempre esperábamos el bus que nos servía a todas. De esta forma, podemos resaltar como una condición de posibilidad de la experiencia la consolidación de lazos pedagógicos, pero sobre todo la creación de los lazos de amistad en donde la mirada de cada una siempre se fortalecía por los avances y los acercamientos que teníamos día a día de cara a nuestro objetivo final.

El proceso de constituirnos como equipo de trabajo interdisciplinario, nos abrió un camino hacia la innovación de nuestros saberes y prácticas pedagógicas. No ha sido un camino fácil, porque cuando comenzamos a trabajar con las estudiantes nos dimos cuenta que debíamos profundizar y transversalizar en las tres áreas del conocimiento en las que fuimos formadas (Biología, Español y Sociales). Este trabajo se ha convertido en un reto para el grupo investigador teniendo en cuenta que creemos firmemente en la libertad de pensamiento, el no encasillar a las estudiantes en un tema y dejar que piensen por sí mismas para que puedan construir procesos argumentativos, como un proceso de construcción de conocimientos de manera autónoma y crítica.

En definitiva, nos entusiasma la idea de realizar transformaciones que nos permitiera construir un saber pedagógico y, a su vez, aportar a la producción de aprendizajes significativos en las estudiantes; por ejemplo, un saber y una

práctica pedagógica que permitiera indagar y reconocer cómo interpretar un texto y analizarlo, que permitiera igualmente a las estudiantes aprender a pensar y ejercitar su capacidad para emitir juicios que les dé la posibilidad de hacer conexiones entre los eventos del pasado, decisiones del presente y posibilidades del futuro.

La apuesta por el *pensamiento crítico* tiene que ver con una posición frente a los fines de la educación, en tanto se pretende la formación de personas autónomas, críticas y responsables, desde una visión ético-social; por lo tanto, la construcción y fortalecimiento del pensamiento crítico se configura no sólo como un objetivo de nuestra educación, sino también como una exigencia social; de modo que, esta propuesta circunscribe la formación de la competencia argumentativa desde un enfoque comunicativo, puesto que considera que el sujeto (estudiante) es un interlocutor válido en el proceso pedagógico y, por lo tanto, un sujeto comunicativo. Aquí aparece premisa clave de la experiencia, la práctica comunicativa guía la comprensión y la acción argumentada de los procesos cognitivos y de las prácticas culturales.

En este contexto, asumimos la argumentación como una propuesta transversalizada inmersa en la categoría *pensamiento crítico*; es decir, creemos que las estudiantes al enfrentarse a un texto, construirlo, plantearlo o replantearlo dialogan con diferentes propuestas que no conducen solamente a las estructuras argumentales, por el contrario sus producciones trascienden los contextos académicos, cuestionándolos acerca de los estados, niveles o estructuras que requerían una identidad crítica y propositiva.

2. Los hallazgos. Las 'habilidades comunicativas' como herramienta pedagógica y la activación del pensamiento crítico en las estudiantes.

2.1 Desde lo pedagógico: el uso de las herramientas...

La categoría de pensamiento crítico nos exigió hacer un ejercicio de exploración de su sentido desde dos ejes de referencia, de un lado, un ejercicio de indagación conceptual ¿Quiénes han hablado sobre el tema? ¿Qué han

dicho? ¿Dónde van las discusiones sobre la formación de pensamiento crítico? y, del otro, una mirada analítica a las prácticas y estrategias pedagógicas desarrolladas con las estudiantes indagando significados, percepciones y efectos. Desde este primer eje, trabajamos a partir de la propuesta de Campos Arenas (2007) que plantea cuatro ejes principales de aproximación al concepto de *pensamiento crítico*: mente analítica, mente abierta contextual, mente inquisitiva y mente propositiva creativa.

A esta altura de la exposición, y en relación al segundo eje de referencia, la pregunta a plantearse es por la relación que existe entre las diferentes categorías que pone a circular la experiencia y la activación del pensamiento crítico en las estudiantes; ya dijimos que la argumentación y la identidad las asumimos como componentes transversales que están contenidos dentro del *pensamiento crítico* como categoría macro, ahora bien, la experiencia también pone énfasis en la construcción de *interdisciplinariedad* a partir de las *habilidades comunicativas*.

En la categoría *habilidades comunicativas* ubicamos como sub-categorías la *oralidad*, la *lectura* y la *escritura*, trabajadas y evidenciadas de manera transversal en todas las estrategias pedagógicas que hemos implementado (portafolios, bestiarios, historias de vida, ensayos, hipertextos). La mirada a esta categoría nos ha permitido dar cuenta de los modos como algunas estudiantes activan las capacidades de escucha y de lectura con sentido, que se ve reflejadas, a su vez, en la capacidad argumentativa de forma oral y escrita.

— *El Portafolio*.

La importancia del portafolio como herramienta pedagógica se sitúa en relación estrecha con la construcción de conocimiento a partir de procesos de análisis de información, capacidad argumentativa, evaluación y autoevaluación de los procesos de aprendizaje a través de la identificación de fortalezas y debilidades. Desde la percepción de las estudiantes, *El Portafolio* promueve y facilita los procesos de autoevaluación, porque

...Como reflexión personal de mi parte este trabajo ha sido uno de los que más me ha satisfecho porque siento que no sólo se quedó escrito en papel y un fólder, siento que me ha servido mucho, me pude realizar como persona ya que me siento más orientada sobre el tema de historia, ahora me siento más segura de mi misma cuando hablo respecto al tema puedo opinar sin tener que dejarme guiar por lo que los demás digan, porque tengo soporte para defender mis opiniones siendo autónoma y crítica” (fragmento, portafolio, estudiante Martínez Cristancho Leidy , curso noveno)

Este testimonio refleja la importancia de la argumentación, cuando la estudiante afirma que “...tiene un soporte para defender sus opiniones”, encuentra un sentido al aprendizaje de la historia más allá de los contenidos. Potencia el aprendizaje para su proyecto de vida, para defender sus ideas y opiniones, le da la posibilidad de analizar su cotidianidad, confrontando y construyendo hechos históricos; las situaciones que generan conflicto académico permiten el desarrollo de competencias comunicativas y ciudadanas.

A través del portafolio también se reconoce la posibilidad de hacer preguntas relacionadas con el ¿cómo? y ¿para qué me va a servir lo que estoy haciendo?, preguntas que, a su vez, les exige confrontar puntos de vista, analizar la lecturas de manera crítica tratando de identificar, seleccionar y construir los aspectos positivos, negativos e interesantes sobre los temas estudiados. Es decir, el Portafolio como estrategia pedagógica les ha exigido a las estudiantes realizar proceso de organización de la información de una manera más lógica y sistemática (De Bono, 1998), les permite, igualmente, buscar información en diversas fuentes aproximándose a los documentos de manera analítica y crítica

— *Las Historias de Vida.*

Las Historias de vida como estrategia didáctica (Castro, 2004) aportan a la construcción de un sentido crítico en el estudiante, vinculado a la formación de identidad, autonomía y sentido de pertenencia. Esta estrategia es reconocida como una técnica de investigación cualitativa³³ que se centra en el sujeto

³³ En efecto, desde la propuesta de Tamayo, las Historias de vida son comprendidas como un “...enfoque metodológico que utiliza preferiblemente información descriptiva, se centra fundamentalmente en el contexto, se alimenta

(estudiante); si bien, su fuerza está en la oralidad, no abandona otras fuentes de investigación que se deben confrontar.

Para las estudiantes, este ejercicio es significativo porque

...cuando estaba buscando el origen de mis nombres y apellidos para la actividad de biología me di cuenta que tenía muchas características de ellos, pero lo que me llamo más la atención es que tuviera raíces de origen español, ya que sólo creía que eran de origen indígena.
(Fragmento historia de vida de Rubio Mariana, grado séptimo).

La identidad y el sentido de pertenencia mediado por el relato de sus historias de vida sobresalen como aprendizajes significativos para las estudiantes quienes se ven enfrentadas en esta producción al indagar sobre preguntas como: ¿Qué pasa? ¿Qué me ha sucedido hasta este momento? ¿Cuáles son las condiciones principales a las que me he visto enfrentada en mi vida? y ¿Cómo se proyecta hasta el día de hoy?, entre otras tantas pregunta que buscaban estimular la inclusión de la escuela a los aspectos interpersonales de la vida escolar y la vida personal.

Esta estructura narrativa se dinamizó desde la asignatura de Biología al proponer diferentes puntos de vista con respecto a las referencias familiares, tal como observamos en la indagación por los antepasados (padres, abuelos, bisabuelos), las narraciones propiciaron espacios de comunicación y diálogo con la historia y los contextos sociales que vivieron sus familiares al enfrentarse a algunos cambios políticos o cotidianos. En el desarrollo de esta estrategia, las interacciones académicas se tornaron analógicas a los procesos formales de consultas e indagaciones en libros o en internet, ya que, las niñas partían del testimonio familiar para conocer su procedencia, su presente e inquietarse acerca de su futuro.

Notamos el esfuerzo narrativo en los textos por presentar con claridad y orden cronológico las experiencias vividas, enlazar las ideas, construir dinámicas con el lector que les permitieran a sus demás compañeras generar cuestionamientos y reflexiones acerca de la vida de otras. Esta estrategia

continuamente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos, realidades socio-culturales y personales objeto de análisis" (Tamayo, 1999, pp. 54-55).

propicio en el aula un ambiente de aprendizaje sin necesidad de las formas cerradas de los libros e incluir la familia en los procesos de cuestionamientos de las estudiantes. Para el caso de las docentes este ejercicio cobra fuerza porque logramos integrar las ciencias sociales, la biología y el español en esta estrategia, permitiéndoles realizar narraciones donde organizan de una manera lógica y coherente sus argumentos, a la vez integran aspectos éticos y morales, pero sin dejar de lado alguna situación particular de su vida; todo esto se va fundiendo en un solo texto de forma imperceptible.

— *El Bestiario.*

Otra de las estrategias utilizadas para lograr un dialogo de saberes que permitan una construcción de identidad es *el Bestiario* entendido como “...una colección de animales fantásticos, animales extraños, animales imaginados que mediante una narración van construyendo una historia factible de ser contada” (Arguello, 2001).

Esta estrategia permitió desde la Biología fortalecer la capacidad creadora de las niñas y generar procesos de pensamiento donde se construyen historias fantásticas que indagan sobre la capacidad lecto-escritora de las estudiantes. Ellas inician un ejercicio de construcción de sus propios escritos, escogen una temática concreta que lleva inmersa elementos de interdisciplinariedad, por ejemplo, desde el área de sociales al reconocer en sus compañera de trabajo un eje potencial en su formación como sujetos de un grupo social específico y desde el área español la curiosidad intelectual las lleva a buscar la información correcta y cuestionar la existente a través de argumentos sólidos, coherentes y concisos.

Así lo expresa una de las estudiantes:

...Yo estuve trabajando con mis compañeras el mito Arhuaco de creación, donde ellos cuentan como hay varios sitios sagrados y que su resguardo indígena es de propiedad colectiva y como sus tradiciones se han mantenido, esto nos ha permitido a través de esta tribu conocer lo valiosas que son sus creencias y que a comparación de las personas de la ciudad ellas si conservan el ambiente, entonces cuando no haya agua ni otros recursos naturales y menos culturales vamos a respetar de

verdad a estas comunidades y reconocer la importancia de la oralidad y la riqueza de las múltiples culturas colombianas. (Fragmento testimonio de Sastoque Brenda estudiante nivel octavo)

— *El Ensayo y los Hipertextos.*

Son estrategias que vinculan los procesos de razonamiento y abstracción de la estudiante, con la finalidad de proponer y estructurar su pensamiento de una forma dialógica con otras disciplinas. Son textos que abren las posibilidades de construcción en la medida en que interactúan con otros saberes y fortalecen en la estudiante su inquietud por darle un sentido a lo que opina o cree de una obra literaria.

Estas estrategias comunicativas se centran en los grados décimos y once, teniendo en cuenta que el área de humanidades tiene como eje central para el ciclo V el desarrollo de las competencias argumentativas y propositivas (ICFES: 2008). En esta dirección, consideramos que la estructura del ensayo agencia una mayor articulación a los saberes adquiridos previamente en toda la educación básica secundaria.

Con este propósito, las estudiantes de este ciclo trabajan *Las claves de la argumentación* de Weston (1998), quien plantea cinco estrategias para la creación de ensayos y explica el uso argumentativo como algo más cotidiano y más habitual de lo que inicialmente pueda parecer. El ejercicio de argumentación desde este enfoque nos permite inducir a la estudiante a entender lo que argumentamos no sólo en ensayo sino también en ejercicios hipertextuales narrativos, porque los personajes literarios también dialogan, razonan y discuten.

Percibimos en estos procesos argumentativos tres características principales: argumentos, hipótesis y premisas, las cuales entran en concordancia con procesos, tipos o redes argumentales (Pardo y Baquero: 2001) que juegan con dialogismos y/o silogismos que fortalece la estudiante en sus procesos de argumentación. Es así que los ejercicios escriturales se convierten en planteamiento reflexivo, en tanto la estudiante propone su estilo y en su discurso debate sus propias estructuras estéticas y conceptuales de una temática particular, así como lo manifiesta la siguiente cita:

“En cuanto a los textos católicos dice: “Judas eligió aquellas culpas no visitadas por ninguna virtud: el abuso de confianza y la delación (Juan

12:6)"(151), se podría decir según la cita anterior que la versión católica de Judas eligió el camino del infierno" (Fragmento Ensayo, Estudiante Claudia Perilla, grado once).

2.2 Desde el ejercicio de sistematización de la experiencia...

La propuesta conceptual y metodológica del proceso de sistematización realizado y acompañado por el IDEP y la Universidad Distrital, los conversatorios y diversos espacios de socialización y retroalimentación con otros grupos de maestros, nos ofrecieron elementos y herramientas de orden metodológico para la sistematización de la experiencia, referidas a las prácticas pedagógicas y al proceso de investigación.

En nuestro caso, este proceso nos permitió identificar y precisar las categorías de análisis centrales: *el pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y las habilidades comunicativas*, que se convirtieron en herramientas de indagación permanente para leer nuestra práctica pedagógica en la dinámica del aula. Este proceso contó con un trabajo interdisciplinario que se venía realizando previamente de manera coordinada por docentes inquietas y animadas por transformar la dinámica del aula; no sólo actuó como condición previa para llegar a la investigación, además nos permitió reflexionar sobre lo que veníamos realizando y, desde lo construido en los proyectos de aula, replantear y reconstruir un proyecto de investigación con miras a generar conocimiento con sentido de innovación pedagógica.

Desde la pregunta por el *¿Qué se busco con la sistematización de la experiencia?* Podemos decir que la apuesta estuvo centrada en la reconstrucción del trabajo interdisciplinario que se viene realizando, a través de un intercambio de saberes que posteriormente se reflejaría en la construcción de conocimientos dirigidos a develar los modos como desde esta experiencia se está contribuyendo a fortalecer el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en las estudiantes desde dos campos de trabajo interdependientes: *las habilidades comunicativas* como herramienta pedagógica transversal y *el trabajo interdisciplinario* que ha permitido articular las necesidades de aprendizaje de las estudiantes con las proyecciones curriculares de la

institución y las necesidades argumentativas de una sociedad crítica y pluricultural.

Ahora bien, frente a las preguntas por el ¿Cómo? y el ¿para que? Podemos afirmar que esta experiencia de sistematización nos permitió, hacer un ejercicio de reflexión profunda y permanente que, junto al acompañamiento de las asesoras del proceso de sistematización, nos permitió, primero, ponernos de acuerdo en los ejes transversales de la experiencia y, desde allí, unificar criterios a sistematizar frente a las categorías de pensamiento crítico que facilitaron el proceso de contrastación y lectura interpretativa de las evidencias y los hallazgos. Segundo, reconstruir el proceso vivido en torno a los procesos de aprendizaje de las estudiantes y sus producciones discursivas que ponen en juego las habilidades comunicativas potenciadas desde una perspectiva crítica.

En esta misma dirección de los aportes del proceso de sistematización, podemos resaltar a nivel institucional, la consolidación de un trabajo interdisciplinario de nosotras las maestras investigadoras en las áreas de Biología, Español y Sociales; un trabajo que no sólo ha fortalecido nuestros proyectos de aula, fundamentalmente, ha aportado a los proyectos de ciclo durante el año 2010 y el Proyecto Educativo Institucional. Esto se ha evidenciado igualmente en la búsqueda deliberada de fortalecer el pensamiento crítico y la argumentación a partir de las diferentes habilidades comunicativa (oralidad, lectura y escritura), enfocadas a la cotidianidad del aula, haciendo énfasis en situaciones como: ¿Quiénes participan?, ¿Cómo es la capacidad de argumentación?, ¿Para qué se participa? todo esto con el fin de rescatar el sentido de identidad.

2.3 Desde la condición de maestros sujetos de la experiencia

El primer reto que surgió fue el pensarnos como un equipo de trabajo capaz de sistematizar una experiencia vivida a lo largo de dos años. Si bien, este proceso de sistematización tomo como punto de partida y objeto de estudio *la oralidad, la escritura y el desarrollo de la identidad*, el desarrollo de esta modalidad de investigación, centrada en la experiencia vivida, nos permitió

reconocer el valor del trabajo en equipo que hemos venido desarrollando. Es así como, en el transcurso de la sistematización se han fortalecido concepciones como el *trabajo interdisciplinario*, *trabajo colaborativo*, pensamiento crítico y argumentación como elementos fundamentales que buscamos activar y fortalecer no sólo en las estudiantes, también en nosotras las maestras autoras.

Una de las situaciones emergentes que surgen en este proceso es reconocer la importancia de la formación y el papel docente en un diálogo de saberes que apunte a una construcción del saber colectivo. Esto ha permitido presentarnos como un colectivo de trabajo interdisciplinario en otros espacios académicos para enriquecer nuestro concepto de argumentación con otras propuestas de investigación, como fue el Seminario–Taller “Desarrollo de las competencias argumentativas apoyado por ambientes digitales” llevado a cabo en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD los días 23 y 24 de Noviembre de 2009.

En concordancia con lo anterior las diferentes reflexiones a lo largo de esta sistematización agenciaron propuestas más sólidas en el planteamiento de lineamientos metodológicos y conceptuales, que se circunscriben en el marco de una pedagogía crítica y dinámica del proceso de sistematización que fue hecho como propuesta en la investigación actual apoyada por el IDEP y la Universidad Distrital.

3. Proyecciones ¿Cómo continuamos?

En el colegio se ha venido implementando una serie de actividades desde todos los ciclos que incluye trabajos interdisciplinarios, uno de ellos fue el Foro Institucional propuesto por la SED sobre el tema del Bicentenario que el Colegio asumió desde el eje: Memoria, Identidad y Diversidad. La celebración del Bicentenario fue el pretexto para articular nuestro proyecto a partir de la construcción de rutas expedicionarias dirigidas a la producción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

En efecto, la experiencia pedagógica sistematizada nos permitió participar con mayor propiedad en el proyecto Institucional sobre el Bicentenario; en esta dirección nos arriesgamos a hacer una extensión de nuestro proyecto retomando en la temática del Bicentenario, lo interdisciplinario, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas como ejes transversales para trabajar igualmente en las tres áreas (Biología, Sociales y Español). Es así como, en el desarrollo de esta propuesta tuvimos en cuenta los sistemas político, crítico, tecnológico y científico; el desarrollo de las habilidades comunicativas y la construcción de saberes desde el eje propuesto de memoria, identidad y pensamiento crítico. Este trabajo permitió la construcción de las siguientes rutas expedicionarias; en el ciclo 3 (niveles quinto, sexto y séptimo) *Explorando*, en la cual se trabajó la expedición botánica, desde el área de Ciencias Naturales; *Imaginando*, desde el área de español con base en el texto “La soledad de América Latina”. Finalmente, en el ciclo 4 (niveles octavo y noveno), se trabajó desde el área de sociales la ruta *La Línea del tiempo aprendiendo del bicentenario* y desde el área de Biología, la ruta *La expedición Botánica y las mujeres Colombianas que se han destaca en el campo científico*.

4. Reflexiones finales...

Podemos decir que el proceso de sistematización de nuestra experiencia pedagógica fue significativo porque nos permitió...

- Identificar y fundamentar las categorías de análisis centrales: *pensamiento crítico, interdisciplinariedad y habilidades comunicativas*, que se convirtieron en herramientas de indagación permanente para leer nuestra práctica pedagógica en la dinámica del aula y así cualificar y fortalecer la experiencia pedagógica que venimos desarrollando.
- Plantear una relación dialógica, continúa e interdisciplinar en el saber y al práctica pedagógica docente, desde una experiencia que se ha gestado, de un lado, desde los procesos comunicativos de las estudiantes y maestras participantes, con apoyo de fuentes primarias y secundarias de indagación. Del otro, en la construcción de un equipo de investigación.
- Consolidarnos como un equipo de trabajo con capacidades para sistematizar una experiencia vivida a lo largo de dos años, fortaleciendo concepciones como el trabajo interdisciplinario, trabajo en equipo,

pensamiento crítico y argumentación, como elementos fundamentales que buscamos activar y fortalecer en nosotras (las maestras) un diálogo de saberes que han apuntado a la construcción del saber colectivo. Los principales hallazgos y alcances de este proceso los ubicamos en tres campos: lo pedagógico, lo institucional y nuestra formación como maestras investigadoras.

En suma, las diferentes reflexiones a lo largo de este proceso de sistematización agenciaron propuestas más sólidas en el planteamiento de lineamientos metodológicos y conceptuales que se circunscriben en el marco de una pedagogía crítica y dinámica. Por último, es importante afirmar que este proceso nos permitió arriesgarnos a hacer una propuesta sobre la continuidad de la experiencia en el Colegio, con miras a fortalecer la dinámica institucional y aportar nuevos elementos de análisis al PEI “Humanismo y Tecnología un Proyecto de Vida un Mañana Mejor”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-egg Ezequiel (1994) . Interdisciplinariedad en educación. Argentina: Ed. Magisterio del río de la plata.
- Arguello G. Rodrigo. (2001) Imaginación, Creación y Transcreación. Una propuesta de lectoescritura creativa. (1ra Ed.). Medellín Cambrosia Editores
- Bórquez Bustos Rodolfo (2006). Pedagogía crítica. México: Ed. Trillas.
- Camacho Reyes Jorge. Educación, Interdisciplinariedad y Pedagogía (S F)
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178838372.pdf>
- Campos, Agustín Arenas (2007) Pensamiento crítico técnicas para su desarrollo. (1ra Ed.). Bogota: Ed. Magisterio.
- Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México. Sevilla Editores
- Castro Bueno Fabio (2004). Historia oral: Historia de vida e Historias Barriales. (1ra Ed.). Bogotá: Ed. Aspectos siglo XX.
- Caballo, V.(1989) *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia,: Ed. Promolibro
- Cachón Reyes Jorge. Educación, Interdisciplinariedad y Pedagogía (SF).
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at08/PRE1178838372.pdf>
- Gómez Sierra Francisco. Constitución Política de Colombia. Código Anotado (2007). (25 Ed.) . Bogotá: Ed. Leyer
- González P. Marcos y rueda E. José. (2005). Investigación Interdisciplinaria. Urdimbres y tramas. Bogotá: Aula Abierta Ed. Magisterio.
- Hofstadt, Román Carlos Juan-der.(2003) .*El libro de las habilidades de la comunicación*. España: Ed. Díaz de Santos S.A.
- Mac Corquodale, Premack, Richelle. (1977) *¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje*. Barcelona: Ed. Fontanella S.A..
- Morin Edgar Sobre la Interdisciplinariedad.(SF).Publicado en el Boletín No. 2 del Centre International
<http://www.tecnologicocomfauca.edu.co/imagenes/archivos/Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf>
- Olmos de Montañés Oly. La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente venezolano, En: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación ,Año 9 ,No1, Junio de 2008 .w.w.w. dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo_codigo=2781938...0
- Ossa Parra Marcela (2004). Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association APA.(2da Ed.) Bogotá: Universidad de los Andes
- López Blanca Silvia e Recio Hilario (1998) Creatividad y pensamiento crítico (1ra Ed.). México: Ed. Trillas
- Interdisciplinariedad en educación. una alternativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación matemática en la nueva secundaria (SF)
www.untref.edu.ar/documentos/.../Poliszuk.pdf
- Dewey, John (2007) *Cómo pensamos*. Ed. Paidós
- Savater, Fernando (2000). *El valor de educar*. Bogotá: Ed. Ariel.
- Shumaker- Wayne (1974). Elementos de la teoría crítica. Ediciones cátedra S.A. Madrid

Tamayo Tamayo Mario (1999) Serie Aprender a Investigar. Tomo 2 la Investigación. (3ra Ed). Bogotá: ICFES

ENGLISH IN THE FOREST: Un Ambiente Significativo para aprender Inglés

-María Alexandra Pachón Otálora³⁴ – Clara Inés Salas Medellín³⁵

Encontrar un método de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, exige adoptar una posición dinámica, incluyente e interactiva con estudiantes, profesores, gestores académicos, métodos y medios didácticos, partiendo de un diagnóstico de necesidades específicas que determinen los intereses del entorno social, orientados desde las políticas públicas e institucionales del contexto educativo, local, nacional e internacional, definidas por la formulación de interrogantes surgidos del trabajo de aula y en consecuencia reflexionando sobre nuestra propia experiencia; es decir, desde el empoderamiento de nuestra práctica pedagógica a nivel de práctica investigativa, ubicada en su contexto particular.

Es aquí donde la labor pedagógica cobra gran valor, proporcionando la oportunidad de cambiar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta transformación juega un papel trascendental el maestro investigador, aportando a la construcción de conocimiento pedagógico, fomentando la innovación y participando en la formulación de políticas educativas, desde el aula como espacio de investigación social.

El proyecto *English in the Forest: learning and doing; (Inglés en el Bosque: aprendiendo y haciendo)*, se inició en la Institución Educativa El Bosque, hoy Ofelia Uribe de Acosta), y fue seleccionado por el Idep y la Universidad Distrital en el marco de la convocatoria para Sistematización de Experiencias. Es importante admitir que cuando postulamos el proyecto a la convocatoria, nuestra concepción de sistematización se limitaba a la acción de organizar y digitar la información existente.

Durante el proceso de Sistematización, participamos del desarrollo de seminarios en torno a lo que realmente es un proceso de sistematización de

³⁴ Licenciada en Educación Preescolar. Universidad de San Buenaventura. Colegio Nuevo Horizonte Docente de preescolar

³⁵ Licenciada en Lenguas Modernas. Universidad Distrital. Esp. Lingüística Aplicada al Inglés. Colegio Técnico Palermo. Docente de Inglés ciclos 1-2-3.

experiencias. A medida que aclarábamos conceptos claves (investigación, innovación, sistematización, evaluación, intervención, etc.); comprendíamos aspectos como: Sentido y Metodologías de sistematización de experiencias de innovación pedagógica, Rutas metodológicas, Modalidades de sistematización, Técnicas de recolección de información y a su vez conocíamos experiencias de sistematización de colegas del Distrito. De igual forma, contábamos con tutoría permanente y acertada que nos iba orientando en la implementación de dicha teoría con nuestra práctica, es decir: iniciábamos el proceso de sistematización de nuestro proyecto.

Para entonces ya teníamos claro que sistematizar es *aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.* (Oscar Jara. 1998). Para el equipo de trabajo “reconstruir” es la palabra clave, iniciaríamos la reconstrucción de nuestra trayectoria como sujetos y de la experiencia pedagógica; de acuerdo con Jara, descubriríamos el proceso vivido en el aula de clase como el espacio donde se define el quehacer pedagógico, reflexionaríamos sobre la interacción de los actores, de sus acciones creativas y reflexivas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés. Iniciaríamos la producción de saber pedagógico mediante la inmersión consciente en nuestra práctica pedagógica.

A Propósito de nuestro proceso de sistematización

Sería una tarea ardua interpretar la propia experiencia y llegar al punto de reconocer que habíamos realizado algún tipo de transformación de nuestra realidad educativa. La revisión del Marco Conceptual fue el **primer ejercicio**; contábamos con unos fundamentos teóricos un tanto incipientes; regresamos a las fuentes (Vigostky, Wilson Brent, Nunan, Ambientes de aprendizaje, aprendizaje significativo, estándares de Inglés), hicimos la respectiva revisión bibliográfica y ampliamos los referentes conceptuales.

El **segundo ejercicio** consistió en el establecimiento de las fases por las cuales había pasado el proyecto. Esta fue una tarea interesante, implicaba

alejarse del proyecto y hacerle un paso a paso, explorar todo lo realizado durante varios años, darle un orden.

Con una matriz suministrada por nuestra tutora, realizamos el **tercer momento**, consistente en explorar preguntas de sistematización y categorías teóricas, a partir de la descripción de las fases:

FASES	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS ORIENTADORAS	QUÉ QUEREMOS SISTEMATIZAR	CATEGORÍA TEÓRICA
-------	-------------	------------------------	---------------------------	-------------------

La formulación de la(s) pregunta(s) de sistematización era un paso trascendental, con ella(s) decidíamos específicamente cuál de los diversos aspectos trabajados en el proyecto queríamos sistematizar y socializar.

La recuperación de fuentes: organización y selección de registros. Esta **cuarta acción** fue una tarea motivante: reencontrarse con los trabajos hechos por los estudiantes, fotos, videos, guías, folletos, afiches, nos retrotraían a momentos que inclusive habíamos olvidado, nos recordaban actividades de las que ya no teníamos evidencias, estudiantes que quizás ya están en la universidad, docentes que hicieron parte activa en algún momento del proyecto. Era volver al contexto, a los actores para saber qué habíamos hecho: había sido necesario realizar cambios en el plan de asignatura, intensificar algunas temáticas de acuerdo a las necesidades de cada nivel, capacitar a las docentes de primaria que no manejaban el idioma extranjero, realizar revisión bibliográfica de aspectos teóricos, reconsiderar el producto en Inglés esperado en algunos niveles; en fin, revisar las fuentes fue parte del ejercicio que nos permitió tomar distancia para leer la práctica y pensar en iniciar la producción de conocimiento.

El **quinto paso**, consistió en volver al documento para analizar los avances con el fin de estipular la categorización, mediante la articulación de los conceptos teóricos con la práctica y nuevamente el encuentro con las evidencias, de tal forma que aunque ubicamos varias categorías, era pertinente delimitarlas y

para efectos del informe final decidimos categorizar el soporte teórico (Categorías previas) en Aprendizaje Significativo y Ambientes de aprendizaje. A su vez categorizamos el material didáctico desarrollado por los estudiantes (objetivo del proyecto) desde el punto de vista de las habilidades comunicativas (Categorías Emergentes) y elegimos mostrar, como resultados del proyecto, la producción oral y escrita de los estudiantes en Inglés por cuanto habían sido estas habilidades comunicativas en las que habíamos hecho mayor énfasis.

Redacción del documento final y del artículo (**sexto** ejercicio en el proceso de sistematización). Cuando no se practica el ejercicio de escribir las experiencias, por sencillas que sean, empezar a escribir el documento final y el artículo, no es tarea fácil. Había que pensar en el tipo de usuarios que accederían a leer nuestra experiencia y por ello había que seleccionar los contenidos relevantes que queríamos compartir.

Orígenes del proyecto

Contexto. El proyecto *English in the Forest: Learning and doing* se desarrolla en el colegio Ofelia Uribe de Acosta, ubicado en la Localidad Quinta, Usme, barrio El Bosque a quince minutos del primer túnel sobre la vía a Villavicencio. Pasó de ser una pequeña escuela durante varios años a ser uno de los Mega colegios de Bogotá desde el 2004, con 1300 estudiantes estrato 1 y 2 en cada jornada.

Problemas. Respecto a la enseñanza del idioma inglés, los estudiantes no habían tenido en su nivel de primaria, mayor contacto con esta lengua; no habían adquirido una competencia lingüística mínima requerida para iniciar la secundaria. El Inglés era una asignatura más, que no tenía impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes ni en el PEI de la institución.

Analizamos las estrategias de enseñanza que estábamos utilizando y nos percatamos que las docentes se centraban en la elaboración de guías, talleres, juegos y toda clase de material para acompañar y reforzar el aprendizaje del idioma Inglés. Nos habíamos distanciado de las estrategias

que utilizan los estudiantes para aprender, de sus conocimientos previos, de sus experiencias de aprendizaje, de sus intereses y hasta de su capacidad creadora.

EL PROPOSITO

Decidimos entonces hacer parte central de la clase de Inglés a los estudiantes, desde su participación en la selección de contenidos, sugerencias de actividades a desarrollar y el producto de aprendizaje esperado. Mediante el uso de estrategias de enseñanza del Modelo de Aprendizaje Significativo, el propósito fundamental del proyecto desde el año 2004, ha sido mantener el interés en los estudiantes, desde grado preescolar hasta undécimo, por crear un ambiente de aprendizaje en el cual el uso del idioma extranjero (Inglés) sea una constante, mediante un proceso en el aula consistente en el diseño y elaboración de material en Inglés por los educandos, material con el cual se conforma un ambiente bilingüe y se desarrollan todas sus habilidades comunicativas de forma que se alcanza el objetivo de hacer que los estudiantes realicen un proceso de aprendizaje significativo del Inglés.

LA ESTRATEGIA

El docente ya no es el centro de la clase de Inglés, ahora el estudiante, dentro de un proceso de aprendizaje significativo del idioma, diseña material didáctico, de auto aprendizaje en Inglés con dos fines: utilizarlo para crear un ambiente de aprendizaje (la información visual que está en su salón y en las paredes de la institución es de su autoría), y compartir dicha producción en Inglés con compañeros de otros niveles. Con esta estrategia se benefician tanto l@s estudiantes autores del material como los estudiantes receptores del mismo.

LOS FUNDAMENTOS DE LA ESTRATEGIA

Aprendizaje Significativo.

La experiencia involucró la aplicación de estrategias docentes en el ámbito de un aprendizaje significativo³⁶, Teniendo en cuenta que este modelo pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976).

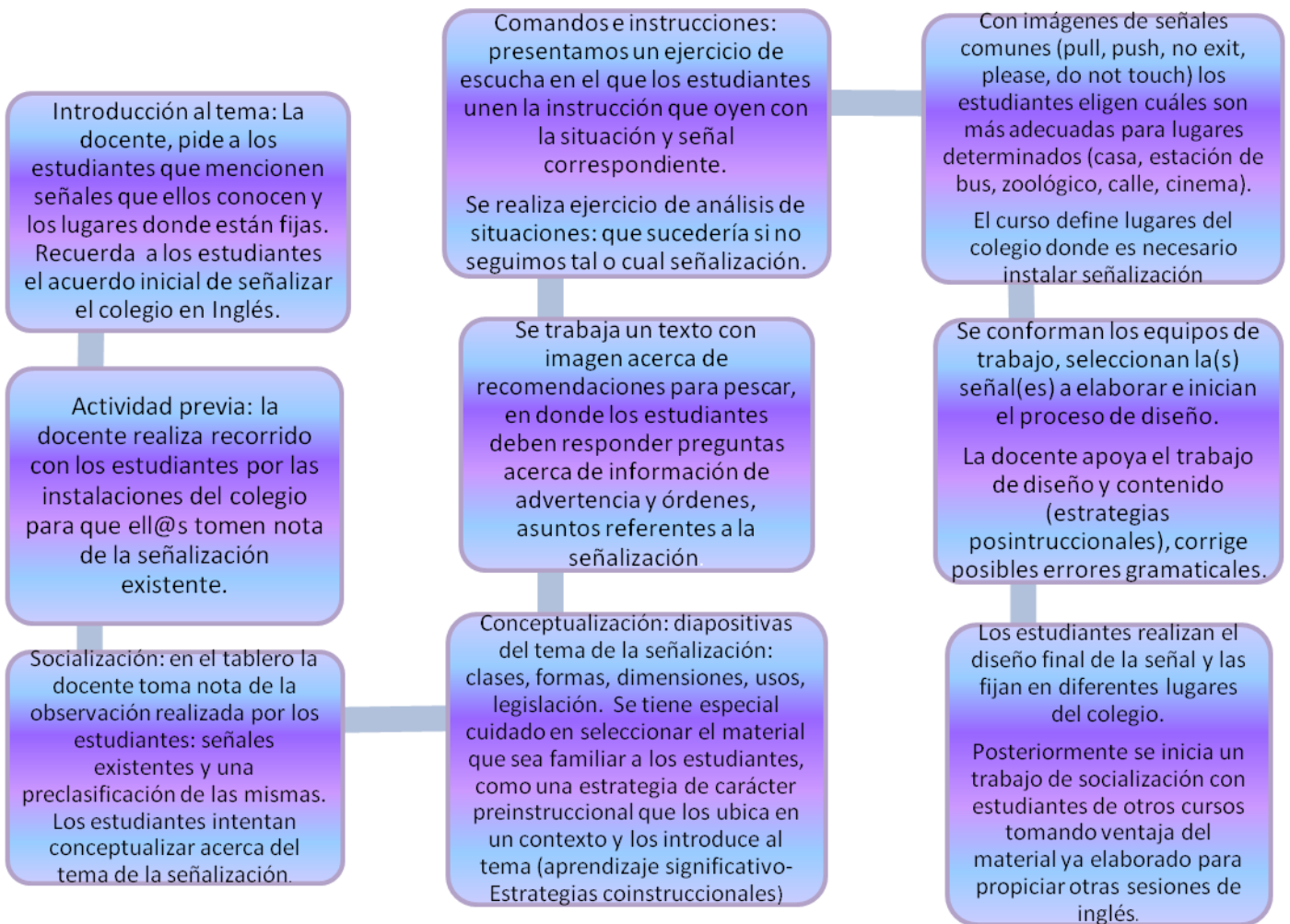
Consideramos basar el trabajo de aula en la teoría del aprendizaje significativo ya que esta tiene presente que *la estructura cognitiva* (conceptos, hechos y proposiciones) *del alumno tiene una serie de antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal* que era importante tener en cuenta: no teníamos por qué partir de cero, aprovecharíamos lo que nuestros estudiantes hubiesen aprendido de la lengua extranjera, su conocimiento y manejo de la lengua materna y la experiencia en procesos de aprendizaje.

Los postulados de esta teoría nos permitían relacionar sustancialmente el nuevo material (organizado y significativo), que se les presentaba a los estudiantes, con su estructura cognoscitiva, de forma que conectara el nuevo conocimiento del idioma extranjero con la información previa, tanto en su lengua materna como en Inglés, y los comprendiera.

Nos aseguramos de seleccionar un material en Inglés cuyo contenido llamara la atención de los estudiantes, es decir que no fuera *azaroso ni arbitrario*, que estuviera vinculado a conocimientos previos, que tuviera información familiar o aplicable a situaciones de la vida cotidiana y que tuviera la suficiente intencionalidad. Dicho material permite a las docentes desarrollar cada clase con objetivos claros a corto plazo para llegar a la meta de cada periodo: los estudiantes hacen material en Inglés para ambientar su colegio, lo “amueblan” en el idioma extranjero, lo comparten y se reutiliza para otros grupos.

³⁶ Ausubel, David P. et al, Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. 1991. Editorial Trillas, México.

A manera de ejemplo describimos los pasos llevados a cabo durante un periodo para obtener como producto final el diseño de señalización en Inglés para el colegio, en donde se ponen en juego las estrategias de enseñanza del aprendizaje significativo:



Ambientes de Aprendizaje

El aprendizaje en el niño y la niña no sólo se produce por la interacción verbal entre el profesor y el estudiante, sino también, por las interacciones no verbales que establece con el ambiente o entorno que le rodea, ya que éste emite mensajes que le empujan a actuar de maneras determinadas, generando aprendizaje por experiencias directas.

Trister y Colker (2000) afirman que *el ambiente de aprendizaje transmite mensajes a los estudiantes*. Para las autoras, un aula de clase llamativa, alegre y llena de objetos interesantes “*es un lugar agradable, en el que puedes explorar, sentirte seguro y aprender*”.

El espacio físico, el contexto, los materiales, entre otros, son factores que desempeñan un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; nuestros estudiantes elaboran material gráfico donde están incluidos los temas vistos durante un período, que posteriormente fijan en diferentes lugares del colegio. Con la suma de los diferentes trabajos elaborados por los estudiantes, se crea un *entorno de aprendizaje*, en donde aprenden unos de otros.

Aquel entorno, se convierte en un contexto bilingüe que, aunque artificial, es eficiente y efectivo; eficiente porque le permite al estudiante asimilar, reforzar y retroalimentar los conceptos y efectivo por cuanto los contenidos del material elaborado son modelos correctos y adecuados que, a la comunidad que los recibe, les da la oportunidad de aprender y confiar en ellos. Así mismo, dichos materiales fomentan la interactividad: los estudiantes, agrupados, se comunican constantemente, compartiendo información, ideas y opiniones de sus propios trabajos.

CONCLUSIONES

- ✓ Cuando los estudiantes elaboran su propio material de Inglés, su aprendizaje del idioma se hace más agradable, desarrollan niveles de auto aprendizaje, se apropian mejor de los contenidos y aprenden a trabajar en equipo, entre otros, (pues al realizar por su cuenta búsqueda de información, redacción de pequeños textos, comparación de tareas, correcciones mutuas, etc., los estudiantes desarrollan habilidades, valores, actitudes, estrategias de adquisición de conocimientos a partir de sí mismos, a su propio ritmo y poniendo el máximo empeño
- ✓ Explorar espacios cognitivos a partir de estrategias de construcción de contextos, cuya representación social permite desarrollar las habilidades comunicativas en segunda lengua, es un proceso incluyente e interactivo

que permite estrechar lazos de reconocimiento entre estudiante-profesor, profesor-estudiante, donde los intereses son comunes.

- ✓ La producción colaborativa de didácticas dentro del ambiente escolar, para la comprensión y el aprendizaje del inglés, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria constituyen una experiencia pedagógica significativa, la cual desarrolla responsabilidades y compromisos consigo mismos y con el entorno.
- ✓ La elaboración de material didáctico, por parte de los estudiantes, para generar ambientes de aprendizaje, es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que va más allá del simple discurso pedagógico en un aula de clases. Es el recurso fundamental con el que las docentes de inglés mantenemos la atención y la motivación en nuestros estudiantes. A nivel de las habilidades comunicativas permite su desarrollo integral.

¿POR QUE NUESTRO PROYECTOR ES INNOVADOR?

Entendemos la innovación como una acción planificada que implica la existencia de un cambio perseguido, planificado y desarrollado con intencionalidad. La innovación implica un cambio con mejora en cualquiera de los aspectos educativos: material didáctico, contenido, metodología, patrones culturales, relación entre las personas o instancias que participan en el hecho educativo, aplicación de una norma, una creencia o valor. El cambio con mejora implica una situación inicial con unas características específicas y otra, final, distinta, que habrá adquirido otras particularidades y que será el resultado de la innovación

La innovación lleva consigo unas acciones que hicieron del proyecto un trabajo innovador, a saber:

Realizamos crítica de la situación original (reconocimos la problemática que giraba en torno a la enseñanza del inglés tanto desde los estudiantes como desde los docentes)

Hicimos lecturas de procesos de innovación en el área de Inglés y en otras áreas para servirnos de los conocimientos que ellas hubieran generado pero especialmente para reconocer que nuestro proyecto era innovador en un contexto específico (Colegio Ofelia Uribe de Acosta) y de hecho se recibió apoyo institucional significativo.

Realizamos *búsqueda permanente* de estrategias de enseñanza nuevas, (creación de ambiente de aprendizaje bilingüe mediante el diseño de material en Inglés por parte de los estudiantes para desarrollar las habilidades comunicativas).

Hubo intervención de los diversos actores en el proceso de interpretación y redefinición de los cambios que conllevaron a la innovación; se hizo, se interactuó entre sí y con la innovación.

Se realizó evaluación continua del cambio que se implementó en la institución, de esta forma se contaba con evidencias que daban razón del logro de los objetivos (motivación de los estudiantes por aprender Inglés, mejora en el nivel de Inglés)

Este proyecto estimula la creatividad, la expresión, la imaginación y la exploración en los estudiantes, orientando el aprendizaje del inglés desde actividades que muchas veces son propuestas por ellos mismos, logrando así un constante desempeño positivo en todas las formas, desde el agrado con el que asisten a clases, hasta la intención de continuar estudiando en áreas relacionadas (en el caso de los estudiantes de grado 11).

English in the forest es un proyecto innovador, que se fundamenta en una estrategia de enseñanza muy efectiva, que mantiene a sus estudiantes siempre motivados y dispuestos a aprender: La elaboración de material didáctico es una herramienta novedosa que se convierte en una propuesta fuera de lo tradicional, llevando así a los estudiantes hacia un aprendizaje realmente significativo del Inglés enfocado en las habilidades que cada uno posee.

Resaltamos como aspecto importante en la planeación de un proyecto de Inglés, no sólo tener en cuenta las necesidades y expectativas de lengua de los estudiantes desde la perspectiva del docente, sino también contar de forma real y directa con sus sugerencias, con la capacidad creativa de los niños, niñas y jóvenes, con sus habilidades motrices, con sus competencias para trabajar en equipo.

El proyecto dio respuesta a la necesidad institucional de elevar la calidad educativa y brindar la posibilidad a los estudiantes de tener una visión más amplia sobre una competencia social que le puede ayudar a mejorar su desempeño laboral.

Los estudiantes se involucraron en los procesos de planeación de la asignatura e hicieron parte central de las actividades que alrededor del idioma Inglés se iban desarrollando en el colegio. La enseñanza del idioma Inglés dejó de ser una asignatura de relleno, la celebración anual del English day y la mejora en los resultados de las pruebas Icfes, entre otros, fueron eventos que coadyuvaron al posicionamiento del proyecto en la institución.

El proyecto *English in the Forest* continua su implementación en los ambientes institucionales a los cuales ahora pertenecen las docentes que lo dirigen; iniciando una etapa de énfasis en el desarrollo de las habilidades de escucha y lectura comprensiva, ejecutando las modificaciones que de acuerdo a los modelos pedagógicos de las instituciones se requieran, pues el enfoque comunicativo que subyace en el proyecto permite su adaptación a la diversidad pedagógica. De igual forma se planea socializar el proyecto con otros colegas para que sea implementado en otras instituciones. Ya hay unos pasos dados: el registro de la experiencia con el Idep y la publicación de la misma como una forma de compartir el conocimiento adquirido útil para otros agentes que se propongan realizar intervenciones similares.

BIBLIOGRAFIA

BARRIGA, Arceo, DIAZ, Frida y HERNANDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.

McGraw Hill, México, 1998

BRIONES, Guillermo. La investigación social y educativa, SECAB, Colombia 1992, pág 24-36. Disponible en: <http://www.scribd.com/.../Metodologia-de-La-Investigacion-Guillermo-Briones>

HEDGE, Tricia. Writing a Resource Book for Teachers. Oxford University Press. 1998.

JARA, Oscar. Para sistematizar experiencias. ALFORJA. San José, Costa, 1998.

Ley General de Educación. Ley 115, Ministerio de Educación. 1994

Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1). Consultado el 01 de Mayo de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.html>

NUNAN, David. Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle, 1998

PINCAS, A. Teaching English writing London: Macmillan. Keys for Writers: A Brief Handbook Third Edition, 1982

RICHMOND Magazín. Hacia el Bilingüismo, a su vez tomado de "Marco Europeo de Referencia", 1995

TRISTER, D y COLKER, L. El currículo creativo para educación preescolar. Washington, DC: Teaching Strategies, 2000.