



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones

EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO DE BOGOTÁ

RITA FLÓREZ ROMERO
JAÍME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ
DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ
LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN
LICED ANGÉLICA ZEA SILVA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones
En el contexto educativo de Bogotá

RITA FLÓREZ ROMERO
JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ
DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ
LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN
LICED ANGÉLICA ZEA SILVA

Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones

En el contexto educativo de Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor Rita Flórez Romero
Jaime Alberto Castro Martínez
Deisy Johana Galvis Vásquez
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Liced Angélica Zea Silva

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Edwin Ferley Ortiz Morales Martha Ligia Cuevas Mendoza María Isabel Ramírez Garzón
Coordinación académica y supervisión	Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

	Universidad Nacional de Colombia
Rector	Ignacio Mantilla Prada
Directora del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia	Rita Flórez Romero

ISBN impreso	978-958-8780-66-5
ISBN digital	978-958-8780-67-2
Primera edición	Año 2017
Ejemplares	500
Edición y diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A.
Impresión	CI Warriors

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

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

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

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

AGRADECIMIENTOS	7
PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1. Balance analítico conceptual sobre el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, en ambientes de aprendizaje y mediaciones en el contexto educativo	17
LICED ANGÉLICA ZEA SILVA LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN	
CAPÍTULO 2. Referentes conceptuales sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones	75
RITA FLÓREZ ROMERO JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ	
CAPÍTULO 3. Propuesta metodológica: Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela	93
RITA FLÓREZ ROMERO JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ	

CAPÍTULO 4.	
Resultados	141
RITA FLÓREZ ROMERO	
JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ	
DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ	
CAPÍTULO 5.	
Conclusiones y recomendaciones	239
RITA FLÓREZ ROMERO	
JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ	
LUISA FERNANDA ACUÑA	

Agradecimientos

A todas las personas que hicieron parte de esta aventura que nos llevó a encontrar otras formas posibles de enseñar y aprender. A los niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia que contribuyeron con sus vivencias y testimonios a una mejor comprensión de lo que significan los ambientes de aprendizaje.

A los maestros y maestras que nos abrieron las puertas de su aula y de su alma para aprender de ellos y hacer posible esta investigación:

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
Agustín Fernández IED	Sinapsis (complementación y evaluación)	Amilkar Brunal
		Katia Sofía Conrado Torres
		Gloria Pinto
Instituto Técnico Industrial Piloto IED	Las narraciones digitales como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la escritura y la alfabetización digital	Germán Eudoro Bejarano Martín
		Claudia Marcela Cortés Umbarila
Gabriel Betancourt Mejía IED	Guardianes del planeta	Ruth Esperanza Fagua Preciado
	Mi país cuenta... Un cuento de paz	Blanca Lilia Medina Eucaris Garzón Losada
Las Américas IED	Heterotopías escolares de paz	Andrés Santiago Beltrán Castellanos
	El encanto de lo sencillo	Luis Carlos López Lozano
	Proyecto de paz	Beatriz Loaiza
	Transformando nuestro pasado cultural violento	Carmen Elisa Cárdenas Ruiz
	Vivenciando la diferencia	María Teresa Silva Parra
Sorrento IED	Memorias barriales	Cesar Pulga

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
Tomás Cipriano de Mosquera IED	Implementación de una plataforma educativa para el fortalecimiento de la resolución de conflictos	Luz Mery Casallas
Charry IED		Sonia Adriana Sánchez Perico Javier Antonio Rojas Higuera
Ciudadela Educativa de Bosa IED	Camicreando: una experiencia tecnomediada	Doris Yolanda Rodríguez Castro
		Ana Fabiola Cifuentes Gaitán
Tomás Rueda Vargas IED	Eureka	Karol Marcela Bogotá Albino
		Mary Luz Rua Ruiz
		Andrea Coral Blanco
		Luz Dary Valencia Pinzón
		Diana Marcela Fandiño Vanegas
El Porvenir IED	AA Para transformar nuestro entorno	Sandra Díaz-Granados Cifuentes
		Pedro Ramírez
Julio Garavito Armero IED	Resolución de problemas de proporcionalidad numérica	Arturo Cárdenas
Santa Martha IED	En el rincón mágico: juego, me relaciono, me comunico y aprendo	Diana Constanza Torres Ortega
		Marisol Rodríguez Silva
		Nelcy Rubiela Carrillo Bogotá
		Blanca Arely Sierra
Fabio Lozano Simonelli IED	Prácticas alternativas de enseñanza-aprendizaje desde la interdisciplinariedad	Lady Carolina Achury Ríos
		Adriana Janneth Córdoba Triana
		Karin Angélica Gómez Sánchez
		María Rocío Herrera Torres
		Nancy Rubiela Osorio Rodríguez
		Jenny Liseth Rivera Córdoba
		Germán Arias Bernal
		Diana Pachón
Carlos Albán Holguín IED	El maíz pensante: "Quiero maíz pensamiento propio": una propuesta de educación alternativa, para un aprendizaje colaborativo, creativo y en pro de una formación en liderazgo comunitario	Miller Alfonso Díaz Parra
		Telésforo Lugo
		Fabio Díaz Ibarra

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
Fernando Mazuera Villegas IED	Pensar las músicas para el desarrollo del pensamiento social propuesta en el marco de la etnomusicología	Salomón Rodríguez Piñeros
		Carlos Castillo Cruz
Rafael Uribe Uribe IED	Leyendo juntos	Patricia Guiomar Cardozo Neira
IED Atenas IED	Talleres lúdicos del saber	Nubia Stella González Aldana
		Mirian Consuelo Cortés Rodríguez
		Andrea Yulie Real Osorio
		Jessica Nayive Ávila Vacca
Gonzálo Arango IED	Laboratorio de derechos humanos y ciudadanías	John Estrada
		Rolando Albeiro Franco Hernández
Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED	Muro de la expresión y la convivencia	Gladys Chacón Castro
Castilla IED	Ppp	María C. González
Rodolfo Llinas IED	Laboratorio de paz, convivencia y ciudadanía "El Re-Creo"	Tito Enrique Ramos Galeano
		Maribel Rincón
		Daissy Acuña Estupiñán
Colegio Hernando Durán Dussán IED	Semillas de reconciliación	Orfi Yineth Delgado Santamaría
Rafael Bernal Jiménez IED	Guardianes bioclimáticos; reconociendo nuestra huella ecológica a través de los humedales de Bogotá	Andrés Alberto Ávila Jiménez
		Alexandra Cantor Téllez
		Ana Ruth Almanza
		María Consuelo Solano Villamil
		Johanna Astrid Forero Ruiz
		Berta Inés Solano

Presentación

El Plan de Desarrollo 2016-2020 *Bogotá Mejor para Todos* y el Plan Sectorial de Educación hacen explícita su apuesta por garantizar el derecho a una educación de calidad que brinde oportunidades de aprendizaje para la vida. Para el logro de este propósito tanto la escuela como sus entornos y contextos deben constituirse en escenarios que promuevan aprendizajes significativos para los niños, niñas y jóvenes, siendo entonces la escuela un espacio de interacciones en donde cobran vida y sentido los conocimientos y saberes. Así las cosas, la calidad educativa incluye una amplia perspectiva de la educación en donde la escuela, su entorno, la comunidad educativa y Bogotá como una ciudad educadora, ofrecen condiciones que posibilitan aprendizajes con sentido a lo largo de la vida.

En este marco, el interés investigativo sobre la manera en que se desarrollan y construyen los procesos de aprendizaje en la escuela es una prioridad para el IDEP, por tratarse de uno de los temas que cobran mayor importancia al indagar sobre la calidad de la educación, las prácticas pedagógicas y los procesos de curriculares, entre otros. Así las cosas, el IDEP, en alianza con el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia, realizó un estudio en el año 2016, orientado al análisis sobre los ambientes de aprendizaje comprendidos como espacios, interacciones, circunstancias y recursos desde donde ocurre el acto de aprender, así como de los tipos de mediaciones que se constituyen en herramientas para generar y/o transformar los aprendizajes. Los resultados de esta investigación se presentan en la presente publicación.

El libro está conformado por cinco capítulos que dan cuenta de diversas perspectivas conceptuales y metodológicas de los ambientes de

aprendizaje en la escuela. El primer capítulo, “Balance analítico conceptual sobre el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, en ambientes de aprendizaje y mediaciones en el contexto educativo” presenta los resultados de un rastreo bibliográfico de investigaciones realizadas sobre el eje temático del estudio. Se abordan allí las diferentes connotaciones que en las investigaciones se han dado a los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones, así como resultados, tendencias y avances sobre ambientes que posibilitan otras formas de organización de los procesos de enseñanza en un contexto de aprendizaje significativo.

El segundo capítulo, “Referentes conceptuales sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones”, expone la fundamentación teórica sobre ambos conceptos. Para ello se presentan las construcciones teóricas de diferentes autores, así como los documentos oficiales publicados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en los cuales se promueven escenarios significativos que permitan los aprendizajes de los estudiantes, resaltando la importancia de la participación de la familia y la comunidad educativa en dicho proceso. Un tercer capítulo denominado “Propuesta metodológica: ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela” aborda la ruta metodológica, fases, perspectiva y enfoque investigativo; las estrategias, técnicas e instrumentos utilizados para el proceso de recolección de información, así como la población y muestra: grupos de maestros y maestras cuyos ambientes de aprendizaje fueron caracterizados en el estudio.

El cuarto capítulo, “Resultados”, hace una presentación de los hallazgos del estudio. Para ello se desarrollan tres grandes apartados a saber: 1. Caracterización general de las instituciones participantes; 2. Caracterización general del ambiente; y 3. Caracterización de los ambientes por los componentes del estudio. La presentación de resultados se hace tanto cuantitativa como cualitativamente a la luz de las categorías de la investigación basadas en las perspectivas conceptuales desarrolladas en los primeros capítulos sobre ambientes de aprendizaje. Finalmente, en el quinto capítulo, “Conclusiones y recomendaciones”, se plantean a partir de los resultados tanto conclusiones como recomendaciones para la política educativa distrital, agrupadas desde las dimensiones propuestas en la investigación.

En general, el libro constituye un valioso aporte para la comunidad académica, por cuanto visibiliza y caracteriza los ambientes de aprendizaje desarrollados por docentes del Distrito, evidenciando rutas posibles para otros maestros que quieran proponer nuevos ambientes de aprendizaje que consoliden saberes significativos y aporten así a una educación de calidad para todos.

**Ambientes de aprendizaje
y sus mediaciones**
En el contexto educativo de Bogotá

Balance analítico conceptual sobre el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, en ambientes de aprendizaje y mediaciones en el contexto educativo

LICED ANGÉLICA ZEA SILVA¹
LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN²

Este capítulo presenta resultados de un proceso de investigación documental, en el cual se identifican tendencias conceptuales, metodológicas e investigativas, desde las que se asumen los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones; las concepciones, orígenes, características, así como la identificación de ambientes que enfatizan en los que aprenden, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad. Dado que la incursión

-
- 1 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, Colombia. Magíster en educación con énfasis en desarrollo cognitivo del Instituto Tecnológico de Monterrey. Licenciada en matemáticas de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lazea26@yahoo.es
 - 2 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, Colombia. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lacuna@idep.edu.co

de los planteamientos sobre ambiente en el contexto educativo promueve diversas posibilidades, se expone una visión amplia de la realidad, de sus problemas y posibles soluciones. Para lo cual, se ha realizado un balance analítico conceptual sobre el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, en ambientes de aprendizaje en primer lugar y mediaciones en el contexto educativo, en un segundo apartado.

Las tendencias identificadas se relacionan con la conceptualización de los ambientes en términos generales, desde sus orígenes y las disciplinas que empiezan a reflexionar al respecto, como son las ciencias naturales, las ciencias sociales y la arquitectura, así como nociones desde las que se ha definido el ambiente. También se enuncia la forma en que se conciben dentro del contexto educativo, hasta llegar a las construcciones producto de procesos colectivos y retos pedagógicos, en este último se presentan tendencias conceptuales desde aportes históricamente reconocidos por pedagogos que han incursionado en el campo como lo son María Montessori, las hermanas Agazzi y Froebel; así como tendencias relacionadas con los ambientes de aprendizaje, desde diferentes perspectivas de acuerdo con los énfasis que incluyan en su propósito pedagógico, es así como algunos ambientes se centran en los estudiantes, es decir, en quien aprende. Otros por su parte, se centran en los procesos que se quieren aprender a través de los procesos contenidos como es el conocimiento; entre tanto, se encuentran los que se enfocan en la valoración de los procesos, los resultados, las dificultades, avances, logros que se centran en la evaluación y otros ambientes de aprendizaje, y los que se enfocan en los actores involucrados, es decir, en la comunidad.

Para la elaboración de este balance analítico, desde el punto de vista metodológico, el estado del arte busca más que un acopio de investigaciones sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones, generar nuevos significados y posibilidades de entender los procesos y relaciones de reflexión, valoración, retroalimentación entre maestros y estudiantes. En opinión de Guevara (2016) un estado del arte es “más que una simple técnica; una indagación de nuevos sentidos, que trasciende el nivel descriptivo de los datos para establecer nuevas relaciones de interpretación entre las categorías del objeto de estudio..., y crear nuevas miradas de investigación y formación” (p. 165).

Según Vélez & Galeano (2002) el estado del arte es una producción investigativa acerca de un tema o fenómeno, para develar desde él, la lógica, descripción, explicación e interpretación que hacen teóricos o investigadores. “Un estado del arte es una investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio” (p. 1).

Ello implica, como lo señalan Vélez & Galeano (2002):

Aproximarse a través de fuentes documentales a un verdadero laberinto de perspectivas epistemológicas, posturas ideológicas y supuestos implícitos y explícitos. Así como a una variedad de metodologías descriptivas y analíticas, afirmaciones y propuestas fundadas e infundadas que oscurecen el campo de la investigación haciéndolo ininteligible a simple vista (Camargo, 1997, p. 23).

Así las cosas, en relación con el mapeo y rastreo sobre ambientes de aprendizaje, eje temático que se abordará en una primera parte, se identifican en las investigaciones sustentos teóricos, conceptuales y metodológicos a la luz “de la descripción, explicación, interpretación del fenómeno en cuestión..., de-construirlo y re-construirlo para que, a partir de allí, de esta nueva construcción, se originen nuevas preguntas, nuevas problemáticas y nuevas áreas sobre qué investigar” como lo menciona (Camargo, 1997, p. 202).

Para la realización del estado del arte se realizó una revisión documental que hace referencia a un proceso dinámico, consistente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de información, con relación a un tema de investigación (Latorre, Rincón y Arnal, 2003) & (Ekman, 1989). Por su parte, desde Amador (1998), se propone este proceso de revisión documental a partir de tres etapas, que también se efectuaron en este proceso investigativo, como son la consulta documental, contraste de la información y análisis histórico de la temática.

Según (Galeano, 2004), el proceso metodológico de la investigación documental refiere comprender que los documentos según Mac Donald y Tipton (1993, p. 188) “son cosas que podemos leer y se refieren a algún

aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar lo social”.

De manera que, para la primera etapa de consulta documental, se acudió a fuentes de información primarias, con textos completos que hacen parte de los procesos directos de producción académica e investigativa de autores relacionados con el tema de ambientes de aprendizaje; y fuentes de documentación secundarias como RAES, repositorios institucionales y/o bibliotecas virtuales u otros segmentos escriturales que referencian documentos de fuentes primarias, proceso con el cual se logra acceder a la información sobre ambientes de aprendizaje, para lo cual la orientación está dada por la existencia-publicación de obras escritas físicas y/o digitales.

Procedimentalmente, se realizó el mapeo y rastreo de 60 documentos, resultados de investigaciones y experiencias en torno a los procesos de ambientes de aprendizaje y mediación en la escuela. Para lo cual, se realizó una estructura de resúmenes analíticos RAE, insumos para recoger la información. Una vez elaborados los RAE se hizo una clasificación de los mismos, identificando en ellos categorías y tendencias conceptuales similares. Como resultado de dicha clasificación, se elaboró una matriz categorial. Particularmente, se indagó en los artículos producto de los procesos investigativos, trabajos de grado, investigaciones, libros y memorias de ponencias de investigaciones.

Para el análisis de la información, resultado del rastreo efectuado en diferentes fuentes y latitudes, se acudió al análisis de contenido que según (Herrera & Rodríguez, 2011), se concibe como “Un conjunto de procedimientos, que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada”. Este “metatexto” se refiere a la transformación de corpus, de acuerdo a reglas que deben ser definidas y teóricamente justificadas por el investigador a través de una precisa interpretación.

En el análisis de contenido, por supuesto las dimensiones comunicativas se constituyen en el dominio pragmático y se reflejan en los niveles sintáctico y semántico. En este sentido, es necesario detectar a nivel sintáctico el reiterado uso del modo verbal indicativo que depende de

su interpretación semántica. De igual forma, tener en cuenta elementos importantes en el análisis de contenido: el propósito del contenido, los sujetos involucrados, el sujeto comunicador y los sujetos que son blanco de la comunicación.

Las estrategias de análisis de contenido son: una extensiva, “la cual reduciría al máximo los elementos considerados, centrándose en unos pocos e ignorando los demás, pero tratando de lograr un tratamiento en cierto modo exhaustivo, completo y preciso” (Navarro, 1994); y otra intensiva, que se trata de integrar en el análisis de forma potencial elementos del texto, reconstruyendo las relaciones sistemáticas en el mismo. Por último, la perspectiva intertextual que sigue dos métodos específicamente: el agregativo en el cual se unifican todos los textos en un único dominio sobre el que se aplican de forma generalizada operaciones analíticas haciendo un análisis global de los resultados: el discriminativo, el cual convierte los textos en dominios de análisis diferentes con el fin de realizar comparaciones entre los mismos, caracterizando las diferencias entre las subjetividades que “trasparecen” en los mismos.

A partir de la revisión de las investigaciones se identifican tendencias con campos relacionados con los ambientes de aprendizaje relacionadas con: concepciones sobre ambiente, características del ambiente, relación hombre-ambiente, concepto de ambiente de aprendizaje, características, objetivos, relación estudiante-ambiente de aprendizaje, infraestructura, experiencias pedagógicas desde ambientes de aprendizaje, la evaluación en los procesos de aprendizaje.

Una primera tendencia identificada en el mapeo y rastreo hace referencia a los ambientes de aprendizaje, desde el punto de vista conceptual, es decir sobre cómo se concibe, cuáles son los aspectos constituyentes y los tipos de ambientes. En tanto posibilitan ser potenciadores y posibilitadores de las interacciones y transformaciones entre diferentes actores y específicamente en el caso del contexto escolar.

Dentro de los principales hallazgos frente a los ambientes de aprendizaje se presentan fundamentos y concepciones relacionados con la conceptualización de los ambientes, desde sus orígenes y las disciplinas que reflexionan al respecto, así como las nociones desde las que se ha

definido el ambiente y las características; así como la forma en que se conciben dentro del contexto educativo, hasta llegar a las construcciones que producto de procesos colectivos y retos pedagógicos se han adelantado, como es el de Reorganización Curricular por Ciclos en este contexto.

Posteriormente, se presentan las tendencias desde las cuales se asumen los ambientes de aprendizaje, de acuerdo con el énfasis desde el que se asuma, tal es el caso de los ambientes que enfatizan según la información producto de las investigaciones en los que aprenden, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad.

Tendencias sobre concepciones de ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje, desde el rastreo efectuado, se asumen como un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción, es decir, que posee diferentes acepciones. Además de tener en cuenta aspectos de orden físico y arquitectónico, se presentan relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura.

Ospina (1996), menciona que el ambiente es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida. Por su parte, para Naranjo y Torres (1999) el ambiente educativo o ambiente de aprendizaje es “el sujeto” que actúa con el ser humano y lo transforma, propiciando de esta manera el aprendizaje, como son los diferentes escenarios en los que habita y con quienes interactúa: la calle, la escuela, la familia, el barrio, los grupos de pares, entre otros.

Por otro lado, el ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto contiene acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

En el ejercicio bibliométrico puede establecerse que el ambiente de aprendizaje se concibe como un espacio de construcción significativa de la cultura (Sauvé, 1994). El ambiente de aprendizaje es también un recurso que se agota y se degrada, por lo cual hay que aprender a administrarse

con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa, con una organización grupal, no lineal, sino como el resultado de un proceso de coparticipación de sus integrantes. Un ambiente de aprendizaje genera desafíos significativos que fortalecen la autonomía de los estudiantes y propician el desarrollo de valores, en otras palabras, desafíos sustentables –retos, provocaciones que generan en los estudiantes, iniciativas propias por buscar, encontrar, saber, ignorar–, entre otros.

El ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas establecidas en los procesos educativos que involucran acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los actores que hacen parte de las comunidades educativas; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Otros autores como Loughlin y Suina (1997), consideran que el ambiente de aprendizaje está relacionado con el entorno dispuesto por el docente para influir en la vida y en la conducta de los estudiantes al transcurrir su escolaridad. Esto se realiza mediante la organización del espacio físico, adecuando los muebles a la estatura; disponiendo en las paredes frisos con representaciones de juegos regionales, actividades culturales, oficios, profesiones, letreros para motivar (Molina, 1985). Desde esta visión de ambiente de aprendizaje toda actividad del estudiante requiere ser motivada por el educador, planeada, evaluada y orientada a alcanzar.

Tendencias situadas en los orígenes del concepto de ambiente desde disciplinas diferentes a la educación

El planteamiento de ambiente de aprendizaje proviene según algunas investigaciones, de elaboraciones relacionadas con el espacio físico, como del medio que rodea a las personas y los demás seres vivos con los cuales interactúa, de esta forma el ambiente se deriva de la interacción del hombre con su entorno natural y social. En cuanto al espacio físico, se asocia con paredes, enseres y materiales, por ello se enuncian en este escrito, planteamientos que investigativamente se han identificado desde las ciencias naturales, las ciencias sociales, la arquitectura. Así como los ambientes de aprendizaje en el contexto de las políticas públicas educativas.

En cuanto al origen del concepto de “ambiente de aprendizaje”, se plantea que como planteamiento es inicialmente reconocido como paradigma ambientalista. En dicho paradigma, el estudio del ambiente no se consideraba relevante para el análisis de la vida y el comportamiento de las personas (Tréllez & Quiroz, 2004). Sin embargo, con el advenimiento del pensamiento complejo (Morin, 1994), se desarrolla una mayor comprensión de las relaciones de interdependencia entre la población humana y los recursos planetarios que garantizan su supervivencia, retomándose los planteamientos teóricos, conceptuales y paradigmáticos acerca del ambiente.

Paulatinamente, el concepto de ambiente ha variado de una mirada estática, hacia la comprensión dinámica de interacción, se asume el ambiente como un complejo sistema de interrelaciones, entre el espacio físico y sociocultural, en medio del cual está la especie humana, actuando como motor de ese dinamismo (Tobasura & Sepúlveda 2004).

Desde otra perspectiva, se puede establecer que el concepto de ambiente puede asumirse de diferentes formas, por lo tanto, adquiere una acepción pluridimensional, se conforma por varios elementos: físico, social, cultural, psicológico, histórico, geográfico y en el contexto de este escrito a nivel pedagógico. El ambiente tiene influencia en las actividades del hombre, en su alimentación, su salud, sus enfermedades y sus angustias (Roldán, *et al.*, 1999). Además, como afirman Mazparrote y Cenicero (1992, p. 6) “comprende aquello que es extrínseco al organismo y que de algún modo actúa sobre él”. El ambiente “involucra todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él” (Morales, 1999, p. 31). Se forma por las circunstancias físicas, sociales, culturales, psicológicas y pedagógicas que rodean a una persona.

De acuerdo con lo anterior, se propone que los currículos se encuentren articulados con las realidades contextuales de los diferentes territorios, sus preocupaciones sociales y con ello también las ambientales, y es justamente en esta relación y en estos estudios ambientalistas en Norteamérica, Italia y Francia que surge en el mundo el concepto de “ambientes de aprendizaje”, legitimado desde la educación ambiental, tanto como ha sido legitimada la educación para los derechos humanos, la paz,

la democracia, las relaciones interculturales, la solidaridad humana y el desarrollo (Sauvé, 1999).

El ambiente se deriva de la acción del hombre con el entorno natural que lo rodea; por lo tanto, si se considera esta interacción con el medio, como una idea que involucra activamente al ser humano, implica acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción, sobre las de otros y sobre su incidencia con el ambiente, como lo plantea (Raichvarg, 1994).

Se plantea en las investigaciones rastreadas que en la relación entre el ser humano con el medio ambiente y en las acciones pedagógicas surgieron con esta nueva visión, se define la articulación frente al sujeto y su interacción con el contexto; dicha relación concreta en el campo de la pedagogía, momentos de reflexión, observación y reformas para que la escuela y con ella el docente se detenga a pensar en cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje están directamente relacionados con lo social y la participación dentro del ambiente, logrando acciones enmarcadas en potenciar su aprendizaje, su cultura a partir de la transición de los diversos ambientes donde pueda interactuar (Abella, Guacaneme & Martínez, 2014).

En relación con la información acopiada en el plano internacional, se percibe en el caso de la educación ambiental, según Sauvé (1994), la consideración de que no existe una sola concepción, plantea que el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente han permitido identificar seis concepciones que han prevalecido en el caso del ambiente como:

Problema para solucionar. Intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.

Recurso para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a

administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

Naturaleza para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollo de una alta sensibilidad hacia la naturaleza, su conocimiento y la toma de conciencia.

Biosfera para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos y políticos. Desde esta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.

Medio de vida para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral y ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.

Comunitario para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Otras investigaciones asocian sus planteamientos del concepto de ambiente acuñado desde la Geografía. A partir de esta perspectiva, el ambiente está en un espacio material cerrado como una fábrica, una vivienda, un hospital, una escuela; o abierto, como un campo, un camino; aparece mediatizado por subsistemas naturales, sociales y culturales que se relacionan entre sí para dar forma al “entorno que condiciona el perfil de las sociedades, su economía, su política, sus conflictos, su orientación con el conocimiento” (París, 1994, p. 168). Además, se enuncia que el ambiente es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos. El

hombre lo habita y modifica para satisfacer sus necesidades, por tanto, es configurado por “la multiplicidad de elementos que imponen ciertas condiciones a la vida humana” (Cozzani, 1991, p. 76).

A su vez se identifica en el rastreo que las investigaciones afirman cómo el ambiente desde la geografía está constituido por tres subsistemas: “el ambiente natural, el ambiente construido por el hombre, y el ambiente social, incluye los sistemas sociales, políticos y culturales, estos dos últimos como parte del ambiente artificial” (Morales, 1999, p. 31).

El ambiente natural “designa directamente una parte del mundo físico inmediato” (Hernández, 1999, p. 109), el conjunto de factores físicos, bióticos donde se encuentran aspectos como la población biológica, vegetación, seres vivos contenidos en un espacio geográfico y abióticos, entre los que se destacan los elementos fisicoquímicos como la energía: luz solar, temperatura, radiaciones ultravioleta, presión atmosférica, viento, agua, sustrato acuático o terrestre, sales minerales, fuego, clima y topografía. Estos factores determinan el clima, el tipo de suelo, la vegetación natural, e influyen sobre la distribución de los seres vivos y la forma de vida del hombre. Con relación al clima “el carácter del espíritu y las pasiones del corazón” (Febvre, 1961, p. 102), se configura un ambiente natural que condiciona el nivel de vida del hombre en dos aspectos: determina sus actividades de trabajo y el desarrollo de sus capacidades y la satisfacción de sus necesidades biológicas, sociales y psicológicas.

El ambiente construido hace referencia al hecho que el hombre al modificar las condiciones naturales en que vive y al adaptarlas a sus necesidades, da forma a una tecnosfera y sociosfera (Aramburu, 2000). La tecnosfera es un término que se usa para designar lo construido por el hombre: la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, sus manifestaciones artísticas, los mitos, costumbres y tradiciones. Dentro de la tecnosfera se encuentra la noosfera, área de la ciencia que refiere al mundo de los conocimientos. A partir de esta se originan el arte, las ideas, las creencias, la cultura; de manera directa, la tecnología surge de la noosfera y, como resultado de ello, la producción de máquinas y aparatos (Aramburu, 2000). La sociosfera es un sistema formado por las instituciones políticas, económicas y culturales, se forma por el “conjunto de relaciones que el hombre establece entre sí y sus semejantes” (Aramburu, 2000,

p. 44), en sus diversas actividades sociales: de trabajo, familiar y escolar. La sociosfera propicia el desarrollo de la sociedad con base en factores biológicos, genéticos del hombre, del ambiente que le rodea, de la cultura, de los grupos sociales, de elementos sociológicos, económicos, tecnológicos, políticos y culturales. Está sostenida en una organización social que instituye un gobierno, una religión, una educación, una economía y una estructura familiar. Forma el ambiente del hombre y, por tanto, da forma a un ambiente social.

El ambiente social, por su parte, es una construcción asociada con actividades, acciones, roles y tareas para la inclusión del hombre en la vida en sociedad, dentro de un hábitat o espacio familiar, laboral o escolar (Dewey, 1995). Se relaciona con el tipo de interacción que establece el hombre “con otro u otros respecto a ciertas propiedades, características o procesos del entorno y de los efectos percibidos sobre el mismo según roles y actividades” (Granada, 2001, p. 390), se caracterizan por interacciones guiadas por prácticas culturales, hábitos alimenticios, leyes, costumbres, religiones, ritos, creencias y normas (Haro, 1973).

De esta manera, consideran en los documentos mapeados y rastreados, que el ambiente “forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (Dewey, 1995, p. 6), con base en sus creencias, mitos, aspiraciones, mediante los cuales expresan formas de convivencia, tabúes, deportes, ritos religiosos y formas de apropiación de las prácticas culturales, que determinan la aceptación del conocimiento que se genera, y a su vez, puedan ser una base para la expresión de ideas e influencia decisiva en la mentalidad del hombre, en su relación laboral, familiar y escolar. Así, el ambiente social se vuelve polifacético, por las relaciones y características psicosociales de los sujetos que forman parte de él, al igual que como por las prácticas sociales que establece el hombre en su espacio geográfico. Además, se constituye por las circunstancias culturales, sociales, políticas, económicas, religiosas, históricas que lo configuran. Los elementos naturales, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos conforman el ambiente del hombre en y desde los cuales vive situaciones y procesos que dan lugar a la asimilación, transformación, recreación y socialización de la cultura.

Entre tanto, el rastreo permite identificar que los ambientes han sido objeto de estudio desde la arquitectura; esta disciplina considera que los ambientes se construyen al edificar un espacio físico, material, destinado al desarrollo de actividades específicas del hombre; se hace “por y para las personas, quienes presentan necesidades, creencias y aspiraciones, sensibilidades estéticas, [...] que hacen cosas y cuyas actividades tienen requerimientos prácticos” (Uwin, 2003, p. 15).

Por otra parte, las investigaciones rastreadas posibilitan visibilizar que actualmente está en auge el uso y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos y por ende, se incurre en la nominación de ambientes de aprendizaje virtual. Es así como desde el punto de vista tecnológico, según la Secretaría de Educación del Distrito (s.f.) los ambientes de aprendizaje se conciben como:

Las circunstancias dentro del contexto que se materializan en el entorno físico y psicológico, recursos, restricciones, así como las estrategias que se usan, para promover que el estudiante cumpla con sus propósitos de formación, es decir que aprenda. El ambiente, no está encerrado en un espacio físico determinado, sino que le provee al estudiante un «andamiaje» de apoyo (puede ser tutorías de otros docentes del mismo u otro colegio, profesionales, expertos, empresarios, otros espacios de la ciudad, industriales o académicos) para desarrollar sus conocimientos y habilidades. De igual forma, provee al estudiante un entorno rico en colaboración, que le permite considerar múltiples perspectivas sobre un mismo tema o alternativas de solución a un mismo problema y le brinda al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (p. 44).

En el caso de los ambientes para el contexto educativo y pedagógico, se les denomina en las investigaciones como ambientes de aprendizaje, por lo cual, según Duarte (2003) no es posible establecer una mirada única frente a este concepto, de hecho, menciona la articulación de varias disciplinas relacionadas con el concepto de ambientes de aprendizaje, que también son conocidos como ambientes educativos, definiéndolos como:

El conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (p. 34).

Tendencias relacionadas con los aportes de otras disciplinas a los ambientes en el contexto educativo

Desde el punto de vista geográfico las investigaciones señalan que aporta y configura el ambiente de aprendizaje que propicia la constitución de creencias, costumbres, hábitos, prácticas y conocimientos. El ambiente es dinámico, se planea en función de los requerimientos de cada una de las experiencias de formación del educando, de sus necesidades, intereses y proceso de construcción de conocimientos.

En el caso de la arquitectura el ambiente de aprendizaje se encuentra en un espacio material, que bien puede ser una casa, escuela, fábrica, museo o mercado o a un diseño de ambientes en el que se represente alguno de estos u otros escenarios; responde a ciertas características físicas, sociales, culturales, psicosociales, pedagógicas, que posibilitan promover el aprendizaje de los estudiantes, y se vuelve un lugar donde se puede “reír, amar, jugar, encontrarse, perderse, vivir” (Pablo & Trueba, 1994, p. 8), caracterizado por contar con condiciones adecuadas para que tenga lugar el encuentro y por ende, la construcción de los conocimientos. El espacio material es el lugar donde el educando habita, aprende, se relaciona con los objetos y con los otros, se vuelve una red de lugares y objetos para vivenciar directamente por las experiencias que pueden tener ellos, por las oportunidades de aprender, de conocer y de relacionarse con los otros. En estos espacios los estudiantes conocen y pueden llegar a establecer relaciones y vínculos afectivos con las personas con las que conviven y se relacionan, tornándose significativos y con sentido.

Por lo cual, puede considerarse que, en relación con lo anterior, puede decirse que un espacio para el aprendizaje no está sujeto solo a un lugar, se extiende de un aula, de una escuela, hasta un mercado, museo, iglesia,

parque, barrio, entre otros. El espacio material, sus instalaciones, forman parte de la dimensión contextual del proceso aprendizaje. Es un elemento del ambiente de aprendizaje en el que se ejercen decisiones pedagógicas. El espacio material posee dos funciones complementarias: proporcionar el lugar para el aprendizaje y actuar como participante de la enseñanza y el aprendizaje (Blázquez, 1993).

Desde la perspectiva arquitectónica puede inferirse de las investigaciones rastreadas que el ambiente se crea mediante espacios materiales físicos con un tipo de mobiliario, decoración y objetos específicos, donde se realizan actividades y en tanto tal sea un medio para el desarrollo de su vida. El arquitecto diseña un edificio de tal manera que los factores físicos ambientales puedan ser controlados en la interioridad del espacio material; define y organiza “el espacio interior” (Turati, 1983), al darle estructura mediante marcos físicos que condicionan un límite o marco de referencia de un espacio para realizar una determinada actividad. Con el modo de organizar el mobiliario también enmarca una superficie de trabajo, espacios para realizar actividades sociales, para responder a necesidades de confort, seguridad, convivencia, encuentro con el otro.

Al respecto, el espacio del aula requiere contar con una infraestructura, con la finalidad de organizar el espacio para el quehacer pedagógico y con una determinada intención, la organización y distribución del material y mobiliario se ordena con el propósito de influir en la actividad, en sus elecciones, intereses, en la forma de utilizar los materiales, así como en las relaciones con sus pares y el docente. En este orden de ideas, para construir un edificio y particularmente una infraestructura escolar, como es el caso de una institución educativa, es necesario que el arquitecto planifique las siguientes instalaciones, tal como afirma Castaldi (1974):

- Para el desarrollo social, como el patio, áreas verdes, área de juegos, explanada cívica, salón de usos múltiples, salón de ritmos cantos y juegos.
- Para colocar mobiliario y material de apoyo a la enseñanza, utilizando marcos o divisiones para facilitar y ubicar materiales de atención individual y grupal.

- Para usos variados como efectos de iluminación que permitan cambios en la intensidad de luz.
- Promuevan la motivación, instalación de exhibidores de trabajos realizados por los estudiantes, con el fin de proporcionarles situaciones en las cuales disfruten del logro, reconocimiento y aprobación de lo que realicen.
- Promuevan programas de actividad y aprendizaje, con un aula adaptada conforme a la planeación de un espacio para almacenar material pedagógico y para desarrollar diversas actividades.

Pensar en instalaciones escolares para reducir la fatiga y mejorar el aprendizaje: que el ambiente técnico y acústico garantice la comodidad, crear condiciones de ventilación silenciosa, percepción acústica, propiedades isópticas, precisión de una iluminación general, pues la intensidad de luz insuficiente o excesiva puede producir deslumbramiento; su dirección puede originar sombras o cansar la vista; y su tonalidad, modificar el color del objeto; también interiores decorados en forma atractiva. Asimismo, es necesario considerar que, desde un punto de vista antropométrico, el tamaño físico del cuerpo es un factor que interviene en el diseño del mobiliario, pues es importante que el diseño de un asiento posibilite donde apoyar espalda, piernas, pies, cabeza, brazos, y permita el rozamiento con otras superficies, ya que estos son elementos que actúan como estabilizadores del cuerpo (Panero y Zelnik, 1998).

También, contemplar instalaciones escolares con adecuaciones arquitectónicas para estudiantes incluidos por alguna condición de discapacidad, tales como puertas, umbrales, avenidas, zona de ascenso, timbres luminosos, sillas diferentes en sus elaboraciones, descenso del transporte, entre otros.

Aportes a los ambientes de aprendizaje desde las disciplinas

Las investigaciones señalan que desde la arquitectura se plantea que un ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etcétera, que caracterizan el lugar donde maestros y estudiantes construyen formas de relación como de conocimientos (Hunsen & Postlethwaite, 1989),

puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, con el fin de ofrecerle al educando un ambiente de confort, acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades.

Al respecto, este planteamiento conlleva a identificar que el ambiente de aprendizaje es el “lugar” o “espacio”, donde el estudiante utiliza herramientas y artefactos para recoger e interpretar información en interacción con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas (González & Flores, 1999). En este sentido, se destaca que el ambiente de aprendizaje tiene elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, los cuales posibilitan condiciones propicias para el aprendizaje.

Tendencias conceptuales desde aportes de pedagogos históricamente reconocidos

Desde el ámbito pedagógico, investigativamente y en el plano conceptual, se retoman elaboraciones históricamente reconocidas como son las de Fröebel, Montessori y las hermanas Agazzi, quienes tienen en cuenta en sus planteamientos los recursos y los materiales. Por su parte Fröebel plantea que en el aula se configure un ambiente para el aprendizaje del niño con material didáctico, que estimule el desarrollo de sus capacidades motoras y desarrollo intelectual. Crea materiales denominados “dones de Fröebel”, conformados y clasificados en materiales sólidos y de superficies. Sugiere que el espacio interior del salón de clase sea amplio y ventilado, el mobiliario sea proporcional a la estatura del estudiante con el objeto de que pueda realizar actividades diversas y variadas con los dones. Además, propone que el patio de la escuela sea amplio, donde los más pequeños jueguen, puedan estar en contacto con la naturaleza, practicar el cuidado de plantas, observando cómo crecen gracias a sus cuidados (Cuéllar, 1992).

Fröebel considera que el aula debe ser un ambiente de aprendizaje que posibilite el desarrollo afectivo e intelectual del niño, utilizando el juego como la base del método educativo.

Por su parte, mencionan las investigaciones que las hermanas Agazzi consideran que el ambiente de aprendizaje es un instrumento para

promover el aprendizaje. Este ambiente parecido al de una casa, en el cual se realicen actividades de la vida práctica: asearse, manejar utensilios domésticos; se promueva su educación lingüística, musical, artes plásticas, respetando su espontaneidad, y promoviendo su libertad, experimentación y manipulación de los objetos para propiciar que acceda al conocimiento de los objetos y a la vez desarrolle sus sentidos. Al igual que Comenio y Fröbel, las hermanas Agazzi proponen que el salón de clase tenga una buena ventilación, iluminación y calefacción; asimismo, sugieren la instalación de un “museo didáctico” en un estante (Polanco, 2004). Afirman las investigaciones que las hermanas Agazzi son quienes introducen en el jardín de niños materiales de desecho como un recurso válido para potenciar el proceso de aprendizaje y añaden nuevos materiales que enriquecen el ambiente de aprendizaje del aula.

En el rastreo se identifican investigaciones, referidas a los ambientes de aprendizaje, las cuales retoman los presupuestos de la reconocida pedagoga María Montessori, al trabajar y convivir con educandos en condición de discapacidad intelectual. A través de la observación constante de sus acciones descubrió que las limitaciones para propiciar el desarrollo de sus capacidades era un problema pedagógico, más que un problema biológico (Montessori, 1957). Supuso que para acceder al conocimiento de los objetos se presentan dos necesidades: una, la de estar en interacción con ellos para conocer sus características; y otra, el desarrollo de su personalidad. Esto conduce a Montessori a plantear que la inteligencia del niño funciona unida a los sentidos y él aprende por medio del movimiento y acción (Montessori, 1979). Con base en esa observación crea el método Montessori, basado en la preparación de un ambiente del aula rico en materiales indispensables para el ejercicio de los sentidos, con el cual pretendió que los menores con o sin discapacidad ejercitaran sus sentidos, desarrollaran su autonomía y autoaprendizaje. Montessori (1979) subraya que el material sensorial es la base del aprendizaje. Así las cosas, el material se convierte en un auxiliar del niño en la tarea de formarse asimismo con características acordes a su proceso de desarrollo.

Los materiales deben ser proporcionados al menor en el momento adecuado, de modo que pueda experimentarlos cuando ya posee los conocimientos necesarios para desarrollar nuevos procesos mentales, estimulando así su interés en actividades necesarias para que acceda a

conocimientos específicos y potencie su aprendizaje a su propio ritmo de desarrollo. Montessori (1957) sugiere que el ambiente del aula debe ser motivador para ganar independencia y autodisciplina, plantea un escenario con amplias oportunidades para practicar y trabajar con habilidades previas cualquier nueva función o habilidad. Este debe ser un mundo material que posibilite el movimiento, la libre elección e iniciativa. Estético y placentero. Adaptado a las necesidades, las cuales guían el desarrollo de la personalidad.

Los ambientes de aprendizaje en el contexto de las políticas públicas educativas

Con el pasar del tiempo los aportes de diferentes disciplinas y actores, como las reelaboraciones respecto a las concepciones sobre ambientes de aprendizaje, se han resignificado, tal es el caso de lo expuesto en la Declaración Mundial de Educación Básica, realizada en Tailandia en marzo de 1990, la cual establece que el ambiente de aprendizaje requiere contemplar la organización del espacio físico, estructurado pedagógicamente para propiciar el aprendizaje. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, en el contexto de la actual reforma educativa, considera que el ambiente de aprendizaje es el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2011, p. 141). Entonces la relación social y la comunicación definen la actuación del maestro para facilitar el aprendizaje.

En ese contexto, el ambiente de aprendizaje, que se sucede en el aula como un espacio de encuentro, se concibe como un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008); en el que se produce una interacción educativa a partir de la cual los alumnos y docente comparten significados y experiencias. En esta interacción, están implicadas la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo. La interacción social se establece a partir de relaciones interpersonales, que establecen estudiantes-docente y estudiantes-estudiantes, en la cual interviene la comunicación. La interacción social se produce a partir de relaciones interpersonales; se regula por valores, ideas y sentimientos compartidos que dan lugar a relaciones de amistad, respeto, mediante las cuales se propicia el desarrollo de la autoestima, el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

De acuerdo con lo expuesto, las investigaciones evidencian que los ambientes de aprendizaje requieren caracterizarse por un conjunto de componentes que según Viveros (s.f.) se relacionan con:

- Un cuerpo teórico organizado y flexible, métodos heurísticos, habilidades metacognitivas, aspectos afectivos, actitudes, motivos y emociones, con especial importancia la metacognición.
- Aprendizaje autónomo: proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, intencional; que se produce en un contexto particular, es interactivo y cooperativo.
- Modelo de aprendizaje como proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los estudiantes y situaciones reales.

Por su parte, en el rastreo efectuado sobre ambientes de aprendizaje, se identifica lo realizado desde la política pública nacional, desde la cual se plantea que los ambientes de aprendizaje se relacionan con el espacio donde se actúa, las interacciones entre los participantes, el currículo, los contextos que problematizan el aprendizaje y los recursos didácticos y tecnológicos. La relación de estos componentes instaura formas de trabajo, relaciones sociales, culturales, comunicativas e interpersonales que median los procesos de formación. En términos del espacio (Romero, 1997) señala que no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación; los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Para el caso de los ambientes de aprendizaje se realiza un análisis entre la relación existente en la organización y disposición de espacios con los fenómenos sociales que se tejen en la dinámica escolar, al respecto Cano y Lledó (1995) afirman que entre esta comprensión del espacio se habla de la estructura de comunicación. También, desde los ambientes se habla de la gestión; esta se divide en gestión participativa, la cual hace

referencia a espacios efectivos de participación, en los cuales la comunidad educativa como son docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, actores externos, puedan aportar a los procesos de transformación; la gestión de recursos, desde donde fijar políticas que permitan visualizar la voluntad en el manejo y destinación de recursos para apoyar la implementación de los ambientes de aprendizaje y que los docentes cuenten con los insumos necesarios para desarrollar las actividades que proponen para sus proyectos pedagógicos; la gestión de tiempos, espacios, entre los que se incluyen tiempos de reunión para que los docentes puedan desarrollar la planeación, implementación, evaluación y sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje; y la gestión de procesos de comunicación y formas eficaces y eficientes de comunicación, ya que dependiendo del manejo de la información que se tenga se actuará creando entropía y caos o sinergia y proactividad. De acuerdo con Cano y Ángel (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean una serie de principios:

- El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.
- El entorno escolar ha de facilitar a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
- El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, –ya sean contruidos o naturales– dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.
- El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.
- El entorno ha de ser contruido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.

También en el rastreo efectuado desde la política pública distrital, propuesta para la Reorganización Curricular por Ciclos, en adelante RCC, se define a los ambientes de aprendizaje como el proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas, permite generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje, mediante el fomento de la reflexión y la creatividad, evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas para la vida de los sujetos (Secretaría de Educación del Distrito, SED, 2011).

Por lo anterior, se tienen en cuenta en el ambiente, tanto la organización y disposición espacial, como las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan. La posibilidad de suscitar distintas dinámicas en el aula da pautas para apoyar y promover el trabajo en equipo; además se confrontan los contextos teóricos y prácticos, se involucran procesos pedagógicos. Así, se combinan y direccionan aprendizajes simultáneos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el empleo de diferentes elementos que posibiliten la adquisición del aprendizaje (SED, 2012).

Desde los lineamientos construidos y emitidos por la Secretaría de Educación del Distrito (s.f.) como parte de la política distrital se concibe por su parte que los ambientes de aprendizaje:

... son ámbitos escolares de desarrollo humano; por esto, potencian el desarrollo en los tres aspectos: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo. Además, este desarrollo ocurre a partir de unas experiencias que han sido determinadas por una intención formativa, lo que significa que no han ocurrido de manera casual siguiendo las circunstancias, sino que apuntan a los propósitos de maestros que buscan el desarrollo deseable del sujeto. Los ambientes de aprendizaje, entonces, ocurren siempre en el marco escolar y buscan brindar a los estudiantes las herramientas para que logren fortalecer habilidades para el desarrollo autónomo (p. 23).

De otra parte, se encuentra otra postura que desde este estado del arte se identificó y es la expuesta como lineamiento curricular construida por la Secretaría de Educación (2014) que concibe los ambientes de aprendizaje como “los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permiten ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida” (p. 10).

De igual manera, desde la propuesta de la Secretaría de Educación del Distrito y la apuesta de la Reorganización Curricular por Ciclos se conciben los ambientes de aprendizaje como:

El proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas, permite generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje, mediante el fomento de la reflexión y la creatividad, evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas para la vida de los sujetos (p. 34).

Por su parte, como una manera de resignificar las concepciones y prácticas en las instituciones educativas del Distrito, se realizó la planeación e implementación de la reorganización curricular como apuesta pedagógica de la Secretaría de Educación (2014), desde la que se asume que los ambientes de aprendizaje son:

... un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela. Desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico-creativo, entendiendo estas características a la luz del desarrollo humano que se reconoce desde la Reorganización Curricular por Ciclos. Los ambientes de aprendizaje son espacios que trascienden el concepto geográfico y espacial, en los cuales el docente crea, diseña y orienta todas aquellas condiciones humanas, físicas, psicológicas, sociales y culturales idóneas, para generar experiencias de aprendizaje significativas (p. 28).

Tendencias de los ambientes de aprendizaje de acuerdo con las perspectivas

Los ambientes de aprendizaje han sido identificados desde el mapeo y rastreo de este estado del arte, desde diferentes perspectivas de acuerdo con los énfasis presentes en su propósito pedagógico, es así como algunos ambientes se centran en los estudiantes, es decir, en quien aprende. Otros por su parte, se centran en los contenidos que se quieren aprender a través de los procesos como el conocimiento; entre tanto, están los que se focalizan en la valoración de los procesos, los resultados, las dificultades, avances, logros es decir se centran en la evaluación y otros ambientes de aprendizaje, se centran en los actores involucrados, es decir, en la comunidad.

Ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende

A partir de la experiencia de la Secretaría de Educación del Distrito desde 2008, los ambientes de aprendizaje centrados en los estudiantes directamente resaltan la importancia de su desarrollo alineado con los intereses, características y necesidades de los estudiantes, con su interacción de las realidades particulares vividas en cada contexto, teniendo en cuenta los rasgos generacionales sujetos a la época en la que se están abordando los procesos pedagógicos (Secretaría de Educación del Distrito, s.f.).

Todos los ámbitos de desarrollo humano conllevan el desarrollo de las personas en la medida en que, en todos ellos, con el tiempo, las experiencias, la motivación y las relaciones interpersonales modifican las formas de relación y las dinámicas que se tejen desde el punto de vista de la convivencia, como de las emociones, las estructuras de pensamiento y los lenguajes críticos y creativos. Es por esto que, pedagógicamente hablando, la escuela y su comunidad educativa requieren pensar en generar entornos escolares dinámicos, motivadores y potencializadores de las habilidades de sus estudiantes, atendiendo su desarrollo, intereses, edades, gustos, entre otros, para dar respuesta a las mismas.

En este sentido y parafraseando los planteamientos expuestos por la Secretaría de Educación del Distrito (s.f.) es importante destacar que los ambientes de aprendizaje apuntan a que el sujeto debe desarrollarse de manera integral; lograr esto implica que cuente con aprendizajes

fundamentales y necesarios para su vida, para desempeñarse en los diferentes ámbitos y escenarios en los cuales interactúa y poner de manifiesto las competencias y habilidades para ser y convertirse en un buen ser humano.

El estudiante desarrolla habilidades que le permiten interactuar con el mundo actual y con el otro, aprender día a día nuevos saberes, estar en capacidad de trabajar grupalmente, tomar decisiones, realizar tareas complejas y utilizar efectivamente diferentes sistemas de comunicación, hacer uso de los recursos tecnológicos que las sociedades actuales brindan y generar representaciones que alcancen nuevos conocimientos pero, sobre todo tomar decisiones para sortear las diferentes realidades. Para que el estudiante adquiera esos conocimientos y desarrolle esas habilidades que la sociedad le exige, es imprescindible realizar cambios en las maneras de enseñar y generar transformaciones pedagógicas que posibiliten el desarrollo de ambientes de aprendizaje sostenibles y generadores de experiencias que faciliten la formación del sujeto de manera integral.

Ahora bien, vale la pena destacar algunos de los propósitos a los que apunta al momento de abordar procesos de aprendizaje desde el desarrollo de ambientes; de acuerdo con Alvarado (2012), los ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende propenden por cumplir con los siguientes propósitos:

- Fomentar la responsabilidad y la toma de decisiones dentro de un ambiente de colaboración entre estudiantes y profesores.
- Promover el estudio y la investigación mediante contextos significativos y ricos en contexto.
- Implementar actividades donde los estudiantes participan activamente promoviendo proceso de pensamiento de alto nivel.

Ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento

Los ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento promueven que tanto docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa

adquieran y construyan conocimientos de índole disciplinar como de la vida cotidiana. Actualmente, los contenidos y temas se convierten en excusa para promover la construcción de conocimientos.

Por lo tanto, en la medida en que aparece una amplia gama de fuentes de conocimiento y se consigue un fácil acceso a la información, se empieza a abordar el conocimiento como construcción, como dinamismo, como aprendizaje continuo sin verdades absolutas ya no se habla en singular, los discursos se abren a múltiples posibilidades para aprender.

A este respecto, la Secretaría de Educación de Bogotá expone y reitera que los aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes deben derivarse de diferentes fuentes; por un lado el trabajo relacionado con el conocimiento disciplinar que corresponde a las áreas académicas; puede tratarse también de conocimiento desde los saberes propios de una tradición cultural y popular, el conocimiento de las comunidades dentro de sus propios contextos, sus ancestros, su misma familia, etcétera. También es posible abordar el conocimiento desde los saberes relacionados con su afectividad, sus habilidades interpersonales, comunicativas, sus habilidades y talentos.

Vale la pena destacar de esta experiencia que no importa la procedencia de los saberes, sino que este conjunto de aprendizajes son necesarios para el “desarrollo del sujeto en el sentido formativo que busca la escuela; en consecuencia, el propósito de los ambientes de aprendizaje consistirá en que los sujetos en formación logren aprendizajes esenciales para la vida y, así, se configuren de manera integral en el manejo del lenguaje, las matemáticas, las ciencias, las tecnologías, la autonomía, los derechos humanos, entre otros” (Secretaría de Educación del Distrito, 2012).

No obstante, la implementación de nuevos lenguajes y saberes a los contextos y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los ambientes de aprendizaje han llevado transformación estructural en el conocimiento y con ello a los vínculos en la escuela, en la comunidad educativa y en las diferentes representaciones de familias. El saber promovido en la escuela desde el texto escrito dejó de ser el centro de un modelo lineal, basado en aprendizajes graduales teniendo en cuenta los niveles educativos de los estudiantes. Por medio de la tecnología, niños, jóvenes y adultos acceden rápidamente a nuevos saberes y esta posibilita

que se aproximen por su propia cuenta al mundo que antes les estaba vedado o no podían conocer por su ubicación territorial, su condición socioeconómica, creencias familiares, etcétera, el mundo globalizado de hoy les permite aprender de forma más rápida los códigos culturales por medio de prácticas sociales bastante versátiles y efectivas, adquiriendo esta realidad un sentido pleno en el ámbito educativo.

En otras palabras, permitir el paso de la enseñanza por asignaturas, a una enseñanza interdisciplinaria, donde el estudiante establece relaciones entre las distintas áreas del conocimiento y los aportes que cada una de ellas le brinda para comprender y solucionar problemas específicos. Esto conduce entonces al concepto de currículo flexible, como condición para trabajar el saber desde un ambiente de aprendizaje, y es que la interdisciplinaria abre nuevas posibilidades de aprendizaje articulado desde las diversas disciplinas para el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes, desde un diálogo de saberes y reconociendo los puntos de encuentro desde las disciplinas.

Así, la flexibilidad permite una mejor adecuación de escenarios, metodologías, planes de estudio y pedagogías según las necesidades de los estudiantes, los objetivos de la educación, los contextos y la comunidad sobre la cual se hace parte.

El conocimiento articulado posibilitará una participación activa del estudiante en su formación, según sus intereses, capacidades, gustos y su etapa de desarrollo, ya que se permite la interacción con el entorno, la incorporación y modificación de contenidos de acuerdo con los cambios de la realidad, experiencias significativas, fomentando el trabajo cooperativo y conjugar intereses (personales, profesionales, institucionales educativos, sociales y económicos), necesidades y aptitudes que brindan al estudiante un ambiente propicio para su formación creando escenarios que evidencien la forma de ser, sentir, pensar y actuar de la comunidades socioculturales y educativas y tomar las decisiones para su desarrollo (Secretaría de Educación del Distrito, s.f.).

Ambientes de aprendizaje centrados en la evaluación

Hablar de evaluación implica tener en cuenta una de las características principales de los ambientes de aprendizaje y es la relación que tiene con

el tiempo y con el espacio, en este sentido no tiene una duración fija ni un espacio determinado, sino que propende por organizar todo su proceso de acuerdo con los aprendizajes esenciales que han sido establecidos como propósito.

El ambiente de aprendizaje no se determina por las condiciones administrativas de la gestión académica (cuántas horas de cada disciplina existen en cada ciclo, en qué espacios ocurren estas horas) sino que deben tener siempre el aprendizaje como principio pedagógico de organización; el tiempo se establecerá a partir de este principio y el espacio físico será un recurso para alcanzarlo (Secretaría de Educación del Distrito, s.f., p. 64).

En consecuencia, la evaluación incluye la valoración y retroalimentación de los procesos y esto implica que el docente acuda a estrategias de evaluación que permitan valorar con criterios específicos. “La evaluación debe observar, valorar y orientar el camino que recorre el niño, niña o joven en formación” (Secretaría de Educación del Distrito, s.f.). Por lo tanto, realiza el seguimiento, valoración y orientación del aprendizaje de los productos y hace uso de diversas estrategias y metodologías de evaluación teniendo como punto de partida los propósitos del ambiente sustentados en aprendizajes.

Las estrategias de evaluación requieren ofrecer a los estudiantes retos que desplieguen las actitudes, conocimientos y habilidades propuestas para el ambiente, enfrentándose a situaciones interesantes que les permitan demostrar diferentes aptitudes, capacidad de tomar decisiones, resolver problemáticas, entre otras; que sean coherentes con el proceso planteado y con su etapa de desarrollo, ofreciéndole al docente la posibilidad de observar y de valorar los desempeños de sus estudiantes.

Un ambiente de aprendizaje exige replantear la manera de evaluar al estudiante y generar una gran dinámica en producción de criterios y estrategias alterna a los métodos tradicionales de evaluación, incluso a las actuales pruebas masivas de evaluación que se abordan en los procesos de formación, pues estos procesos de producción repetitiva podrían limitar y reducir la riqueza de la experiencia educativa desde el ambiente a simples valoraciones y puntajes individuales.

La evaluación en un sentido estrictamente pedagógico lo que debe hacer es visualizar ante el docente la manera de hacer seguimiento para comprender el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los cuáles está trabajando, su propósito no debería ser otro que convertirse en un referente que le permita actuar sobre ese proceso con el ánimo de estar en una cualificación constante y por ende los resultados deben ser diferentes en cada ambiente, justamente porque se encuentran supeditados a los escenarios y propósitos propuestos por la comunidad educativa; por lo tanto no son generalizados ni deben ser estandarizados.

La evaluación formativa a la que acude el desarrollo de ambientes de aprendizaje se concibe como un proceso de cualificación y dinámica constante, que monitorea el avance de los estudiantes frente al alcance de los objetivos propuestos, no necesariamente es individual y recurre a metodologías y estrategias diversas que le permiten valorar las capacidades desde diferentes frentes dentro de cada proceso y con cada sujeto. De acuerdo con la Secretaría de Educación, algunas de las estrategias de evaluación dentro del ámbito de los ambientes de aprendizaje son el portafolio, la socialización, trabajos e informes escritos ya sean individuales o en equipo, la autoevaluación y la coevaluación.

Ambientes de aprendizaje centrados en la comunidad

Hablar de comunidad en el ámbito pedagógico implica reflexionar frente al papel que tiene la escuela en el ámbito comunitario, donde los actores que hacen parte de la comunidad educativa, como otros contextos diferentes a la escuela empiezan a jugar un papel crucial en los ambientes de aprendizaje, como son la ciudad, el barrio, el parque, el museo, la iglesia, y otros escenarios son ejes para aprender y construir conocimientos, en la medida en que en los procesos de formación desde esta concepción de ambiente de aprendizaje está directamente relacionada con instancias comunitarias y culturales que contribuyen en dicho proceso, y es que la escuela hoy interactúa con diversidad de grupos, modos, con pares en contextos diversos y con el acceso a la información a través de medios tecnológicos y de comunicación; lo anterior ha llevado a la escuela a la concepción de estudiante, de ciudad, de comunidad y también de estrategias de formación y socialización, que le confieren

con un claro sentido social que va mucho más allá de los escenarios educativos tradicionales, dirigiéndose la atención al desarrollo humano de los estudiantes y de las comunidades con las que ellos interactúan en diversos escenarios sociales.

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción (Pérgolis, 2000 citado en Duarte, 2003), expresa tres dimensiones en las que entiende la escuela como punto de encuentro con la ciudad:

- *La escuela como lugar de la ciudad.* Por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.
- *La escuela como formación para la ciudad.* La escuela aparece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a esta como su proyecto.
- *La escuela como punto de encuentro.* Todos los lugares de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Los ambientes educativos pueden ser vistos desde diversas perspectivas, dependiendo del propósito que se plantee en su desarrollo, así puede abordarse como contenido, como proyecto o como construcción de conocimiento, cada ambiente surge en coherencia con su realidad, en contextos determinados y fundamentalmente responde a una necesidad social vinculando los valores en la que esa realidad se halla inmersa.

Los ambientes de aprendizaje orientados a la interacción social fomentan el trabajo por la convivencia, el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes diferentes a los académicos, se convierte en un proceso por el cual no basta contar con los saberes disciplinares, sino que, por el contrario, se le otorga en igualdad de importancia la cultura, el arte, los valores y la interacción con la comunidad.

En este sentido, cuando se abordan procesos de formación desde el ámbito comunitario es necesario proponer estrategias pedagógicas encaminadas a convivencias sociales diferentes. Tradicionalmente la escuela ha sido leída como una organización cerrada y que en sí misma pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí, por el contrario, los ambientes de aprendizaje centrados en la comunidad, trascienden los espacios transformando el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, y sobre todo propenden por generar interacciones diferentes de los protagonistas del proceso. De este modo, la escuela se convierte en un sistema abierto, flexible, dinámico que facilitará la articulación de los integrantes de la comunidad educativa con la comunidad en general.

Pensar en estos procesos lleva a contemplar una escuela abierta a las posibilidades, que ofrece su entorno sin fronteras en las relaciones con el conocimiento y entre los sujetos partícipes. En ella, las escuelas abiertas a estas posibilidades buscan establecer experiencias no solo académicas, sino también culturales con prácticas democráticas, cuya característica principal es la participación y el respeto por las diferencias.

Es posible pensar entonces que los ambientes de aprendizaje transforman la escuela hacia una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realizan en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes implican que el afuera de ella no sea algo ajeno o separado, como de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva, hablar de ambiente educativo escolar basado en la comunidad es concebirla no fragmentada ni dividida en sectores, espacios, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

Como espacio para la vivencia de la democracia, los ambientes de aprendizaje no se limitan al diseño de escenarios para el diálogo de saberes; se transforman en espacios para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo (Moreno, Molina 1993, citado en Duarte, 2003).

En lo concerniente al concepto de mediación, el balance conceptual analítico sobre las investigaciones revisadas para la elaboración del presente estado del arte, permitió identificar algunas tendencias conceptuales que se presentan a continuación.

En primer lugar, es importante mencionar el artículo elaborado por Alberto F. Labarrere Sarduy (Chile, 2008), “Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica”, en el que somete a análisis la mediación pedagógica, con intencionalidad de aprendizaje, en calidad de proceso central del desarrollo del sujeto. Discute el papel de la conciencia y la intencionalidad y reflexiona en torno a los significados que se construyen en los contextos de mediación.

Afirma que cuando se habla de mediación pedagógica, se tiene en cuenta principalmente cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas que están asociadas de alguna manera y en algún momento con la intencionalidad y la conciencia de los sujetos.

A través de esta experiencia, el autor afirma que en la mediación pedagógica el mediador es el educador o el profesor, ya que la intencionalidad mediadora está en manos de los docentes. El objetivo de la mediación pedagógica es la transformación de los sujetos, promoviendo nuevas estructuras en su personalidad. El propósito final de los procesos mediadores, sobre todo los pedagógicos, es que los sujetos alcancen el dominio de su propio comportamiento. En todos los procesos de mediación, el dominio del comportamiento, asociado a la conciencia de la mediación, es fundamental.

Adentrándonos un poco más al tema que nos ocupa, citaremos el artículo escrito por Viana Orta, María Isabel, titulado “La mediación: fundamentos teóricos y mediación formal e informal”, en el cual la autora refiere algunos conceptos que considera importantes de abordar, con el fin de lograr una aproximación teórica de la mediación. A partir de estos aspectos y con algunos referentes teóricos, apoya dicho concepto haciendo claridad en dos tipos de mediación: formal e informal.

Lo anterior, establece una diferenciación en el ámbito educativo, la cual gira en torno a dos elementos básicos: a la formación de la persona mediadora y al hecho de seguir o no, en el desarrollo de la mediación una serie de formalidades (lugar en que se realiza, estructuración del proceso en diversas fases, adopción por escrito de los acuerdos, etcétera). La falta de cualquiera de estos dos elementos indica que nos encontramos ante una mediación informal, mientras que se requiere la concurrencia de ambos elementos para calificar una mediación como formal. De esta forma, es informal, tanto la mediación realizada por una persona sin formación específica y sin las necesarias formalidades, como la realizada por una persona con formación específica, pero realizada sin formalidades contextuales y procesuales.

Así pues, Silvia Domínguez Gutiérrez (México, 2006), en su artículo “Relaciones entre la comunicación y las mediaciones para la educación y divulgación de la ciencia”, analiza las interrelaciones entre la ciencia, la comunicación y las mediaciones en la educación, desde una mirada latinoamericana. La autora hace un recorrido teórico, con el cual plantea varias reflexiones sobre la comunicación y las mediaciones, a partir de procesos culturales e ideológicos.

Plantea conclusiones y análisis teniendo en cuenta diferentes autores como Huergo, Kaplún, Orozco-Gómez, Martín Barrero, entre otros. Sugiere que todo proceso de comunicación de la ciencia, debe involucrar contenidos científicos, como producto de un proceso social que obedece a un contexto histórico-cultural, desde el cual han sido producidos y desde el cual es posible comprenderlos.

Considera algunas propuestas para la popularización de la ciencia, como el uso de la televisión a manera de estrategia que posibilita la mediación educativa, pues la presencia de esta en las sociedades latinoamericanas ha introducido una fuente de educación inédita. La televisión constituye hoy uno de los más sofisticados dispositivos de moldeamiento de los gustos populares y una de las mediaciones históricas más expresiva de las matrices narrativas, gestuales y escenográficas del mundo cultural popular.

Además, el manejo de la imagen es una parte muy atractiva de la televisión, ya que lo visual prevalece sobre la palabra; la imagen es seductora, pues maneja de manera inmediata la sensación y la emoción; este recurso televisivo en la divulgación y popularización de la ciencia, resulta un medio económico, rápido y eficaz. Utilizarlo en las aulas escolares, iniciando desde el nivel básico, representaría un medio más para lograr el aprendizaje.

Siendo así, la escuela tendría que descentrarse del libro y dar cabida a otros saberes socialmente valiosos, incluyendo el de las pantallas. No significa que se deje de considerar al libro como base de la primera alfabetización y deje de utilizarse, sino que se contemplen otras posibilidades que permitan acercarse al conocimiento.

Continuando con la presente revisión, se mencionará el artículo titulado “Globalización, sociedad del conocimiento y educación: Una mirada desde el sur”, escrito por Mejía, Marco Raúl (Cali, 2016), en el que hace una reflexión acerca de la globalización y su incidencia en la educación actual en América Latina.

Inicialmente, plantea varios interrogantes sobre la globalización como elemento básico de la constitución de todos los proyectos de reorganización en la educación. Propone una discusión sobre qué es globalización y el cambio de época, concluyendo que los análisis de estos aspectos permiten determinar la pertinencia de la educación.

Por otra parte, revisa cómo se produce una reconfiguración del saber escolar en la modernidad. Presenta una discusión en la cual plantea que la crisis de la universidad está relacionada directamente con el cambio de época que se está viviendo, ya que este cambio termina por traer algunos aspectos nuevos que son centrales dentro del proceso educativo y que no son tenidos en cuenta, ni incorporados a la escuela y universidad. El cambio de época está dirigiendo a otro lugar el saber escolar y está siendo reconfigurado.

Posteriormente plantea la importancia del saber desde el sur, que implica concebir una academia que tenga en cuenta sus particularidades,

y que a la vez sea seria y rigurosa, que piense hacia y desde el sur como protagonista.

A lo largo de la revisión de los documentos que proponen diferentes estrategias como Mediación Pedagógica, es importante nombrar autores como Néstor Fernando Guerrero Recalde, Jennifer Julieth Rodríguez Rubiano, Mónica Aponte Estupiñán, Alberto Stevent Sánchez Díaz, José Roberto Pastrana Rodríguez (Bogotá, 2012), quienes con el trabajo de investigación, “Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático”, proponen los juegos de rol como mediación educativa para desarrollar el pensamiento y el lenguaje matemático. Esta se llevó a cabo en la Fundación Asociación Apoyemos, comunidad del Mochuelo Bajo (localidad de Ciudad Bolívar), con niños en condiciones de alta vulnerabilidad.

El trabajo se desarrolló proponiendo a los participantes la creación de un personaje, organizando una trama con características puntuales que permitieran la relación con los demás, fortaleciendo así en los participantes el trabajo colaborativo. Se propuso el juego como un ambiente de aprendizaje lúdico permitiendo un medio de vida compartido, solidario y democrático. Los estudiantes se involucraron en un proyecto comunitario y lo adelantaron mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Una vez finalizado el trabajo de investigación, se evidenciaron algunos aspectos con respecto al uso de juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento matemático. Por una parte, se encontró que estos juegos potencian el uso del número, pues se adquiere un carácter más dinámico y cercano a la cotidianidad de los niños, se vinculan a ellos en forma más natural y se sienten motivados para construir de manera autónoma su conocimiento, apropiándose de lo aprendido e interiorizando los usos y contextos en los que se puede utilizar el número. El juego de rol se concibe como mediador de procesos, ya que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje; también contribuye a un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el gusto, la motivación y la creatividad se vinculan con el propósito de potenciar o crear nuevos conocimientos.

Entre los múltiples propósitos que tienen los juegos de rol en el ámbito educativo, están la posibilidad de construir autoconfianza e incrementar la motivación en el jugador, posibilitando una práctica significativa de lo que se aprende; genera un cambio positivo en las percepciones actitudinales del niño sobre sí mismo y del educador sobre su alumno. Mejora el nivel de socialización reflejada en el fortalecimiento de las relaciones con otros niños y con su comunidad, en la valoración de las personas con quienes interactúa, en su capacidad de apreciarlos y estimarlos, en su motivación para realizar actividades grupales, colaborando, reconociendo y respetando diferencias.

Por otra parte, Jakeline Duarte, docente de la Universidad de Antioquia, en su artículo, “Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual”, plantea los ambientes educativos a partir de la interdisciplinariedad abordando este aspecto desde una perspectiva exploratoria, involucrando objetos, tiempos, acciones y vivencias, que permiten a los participantes de la vivencia, apropiarse de los procesos educativos.

A través de esta experiencia pedagógica, la autora quiere proponer los ambientes de aprendizajes como espacios de construcción significativa de la cultura, trascendiendo a la noción simplista que se tiene de este. En el ambiente de aprendizaje tanto la posición del alumno como la del docente cambia, ya que poco a poco deben asumir diversas responsabilidades frente a los procesos de aprendizaje. El alumno se apropia de su aprendizaje y el docente asume que no es la única fuente de información y se convierte en un activo participante.

El ambiente educativo se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos e involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes. Además del ambiente físico, en el ambiente educativo también se consideran las interacciones que se producen en dicho medio. Se deben tener en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre ellas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Es importante que el ambiente educativo fortalezca la comunicación y el encuentro con las personas, dando lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos, en una relación con la cultura y la sociedad en general. La escuela es después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual.

Las escuelas deben ser ambientes educativos que apunten a la formación de alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad. Las instituciones educativas deben propender a un acercamiento desde lo conceptual y lo teórico que fundamente las acciones, procedimientos y rutas que permitan crear nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social.

Dando continuidad al tema que nos ocupa, M. B. Ciuffolini, M. Dido-
ni, H. Jure, A. Piñero (Argentina, 2007), en su artículo “Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar”, buscan facilitar la reflexión crítica respecto de los fundamentos epistemológicos que sustentan la práctica de la medicina familiar y promover el uso de recursos cinematográficos y literarios como instrumento de mediación pedagógica.

El estudio se realizó con estudiantes de dos cursos de postgrado del Departamento de Medicina Familiar de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se llevaron a cabo encuestas, grupos focales, observación participante (estudio descriptivo, transversal, cuali-cuantitativo).

A partir del análisis de los datos cualitativos, se pudo concluir que el recurso cine-literatura permite motivar la reflexión sobre la propia práctica y el análisis y comprensión de los contenidos propios de la Medicina Familiar. Además, los medios literarios y cinematográficos constituyen una estrategia docente con marcadas potencialidades para analizar críticamente la práctica médica, identificar los supuestos teóricos y epistémicos que la sostienen, posibilitando el desarrollo equitativo tanto de los aspectos científicos y técnicos como humanos, vinculados a la formación del médico de familia.

Asimismo, en la investigación realizada por Arango Johnson Jorge Alberto, Gómez Salazar Luz Elena, Gómez Hernández Mónica María, (Medellín, 2009), “El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior”, proponen el uso del cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Establecen las condiciones y características que debe tener el cómic para enseñar. El trabajo considera una muestra referenciada de informantes, y se desarrolla por medio de observaciones, entrevistas en profundidad, redacción de diarios de campo y estudio de fuentes documentales.

A partir de esta, (investigación participativa, estudio etnográfico-cualitativo) y una vez analizados los resultados, se concluyó que los docentes de educación superior pueden encontrar en el cómic, una mediación eficaz para la enseñanza, la cual debe ser apoyada por las instituciones universitarias.

La investigación aportó elementos de juicio para deducir que el cómic puede utilizarse como mediación didáctica. Para lograr esto, es necesario conocer la población a la cual se dirige esta mediación, teniendo en cuenta que los contenidos temáticos escogidos se desarrollen con idoneidad para ser expresados con calidad profesional en el formato del cómic.

Como todo medio de comunicación, el cómic es apto para enseñar si se aprovecha dentro de sus posibilidades. Tiene características de la imagen fija y del texto, conjuga varias de sus ventajas individuales, se presta para el repaso, se beneficia del principio de economía del esquema y permite una entrada no lineal a la información. Si se conoce bien el tema a comunicar a través del cómic y se asume una aptitud intencionada para enseñar con claridad, se sientan las bases para despertar el interés del estudiante.

El cómic se puede orientar hacia un aprendizaje significativo, en el cual el alumno asimile lo aprendido y logre incorporarlo a su estructura cognitiva relacionándolo con conocimientos previos. El cómic permite una entrada sistémica al conocimiento, invita a compartir y puede generar relaciones de cooperación y de colaboración entre sus lectores.

De manera similar, teniendo en cuenta la mediación educativa, Noralba Bolívar Mojica, Pedro López Longas, Paola Ortiz Mora, Jorge Eduardo

Ramírez (Bogotá, 2009), realizaron un trabajo de grado “Incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas en estudiantes de grado noveno”, en donde a partir de una investigación analizaron la incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas para la solución de problemas. Se diseñó una propuesta innovadora compuesta por acciones de mediación educativa en un ambiente de aprendizaje. El trabajo de investigación duró cuatro meses y se centró en un grupo objeto de investigación conformado por veinticuatro estudiantes de grado noveno de una institución oficial.

La herramienta utilizada como instrumento mediador (Lego Mindstorms), permitió reafirmar que la utilización de este tipo de artefactos generados por la cultura favorece los desempeños de los sujetos de investigación en la solución de problemas, y además fortalece otros procesos cognitivos, como la memoria, el pensamiento creativo y otros.

Esta mediación aplicada en entornos educativos es válida siempre y cuando el estudiante se apropie de su contenido y lo ponga en práctica en el aula; la mediación educativa debe impactar de tal manera que el individuo sea capaz de solucionar problemas sea cual sea el campo disciplinar. Es importante mencionar que en los procesos de enseñanza aprendizaje, los tipos de andamiaje implementados en una mediación educativa deben ser tomados como medios y como fines en los procesos de enseñanza que se generan en el aula de clase.

Toda práctica educativa además de venir acompañada de un conocimiento amplio sobre teoría de mediación por parte de los maestros, debe ir apoyada de elementos que provean emotividad a los alumnos, motivo por el cual las representaciones externas empleadas en el trabajo de investigación, fueron un artefacto fundamental debido a la curiosidad que generó, la versatilidad en su uso, la aplicación de los conceptos al entorno, aspectos que son fundamentales en el éxito del quehacer docente.

En la revisión documental realizada sobre Mediación Pedagógica, además de los trabajos ya mencionados, es importante citar la investigación adelantada por Renné Rickenmann (Universidad de Ginebra, Suiza), “El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje”, en donde aborda algunos elementos

que constituyen las didácticas en ciencias de la educación y su uso en las prácticas efectivas de la enseñanza-aprendizaje.

El texto presenta aspectos de lo que actualmente constituye el fundamento de las llamadas didácticas específicas en ciencias de la educación, considerando que esta perspectiva aporta diferentes miradas al respecto. Uno de los elementos centrales de la perspectiva de las didácticas específicas es la evolución de una didáctica esencialmente prescriptiva hacia una didáctica descriptiva y explicativa; el objetivo no es decirles a los docentes qué enseñar y cómo hacerlo, sino más bien es intentar comprender cómo y por qué funcionan los diversos sistemas didácticos que existen en las prácticas efectivas de enseñanza.

Además, expone algunos elementos de la perspectiva histórico-cultural que permiten abordar la mediación educativa, tanto en lo que concierne a la existencia de diversos tipos de materiales y ayudas pedagógicas, como en lo que se refiere a los roles y funciones del profesor en la evolución de las interacciones sociales y de la actividad en clase.

Aborda en particular el modelo Vygotskiano que articula los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y hace de la acción educativa el factor central del desarrollo de los individuos. La noción de mediación docente de esta forma definida permite indagar sobre el programa actual de la didáctica descriptiva en lo que concierne al análisis de la actividad docente como analizador de los sistemas didácticos.

El autor aborda algunos elementos básicos que permiten el análisis de la constitución y evolución del campo investigativo en las áreas de las didácticas específicas. Entre estos se evidencia el rol que juegan algunos artefactos culturales en los procesos de aprendizaje y el posterior desarrollo de los individuos; los artefactos culturales, lenguajes naturales y formales, gráficos, textos y obras de arte, etcétera, como instrumentos que mediatizan las relaciones entre profesor y alumno(s) o entre alumnos y el saber. También analiza el desarrollo de cada individuo desde una concepción fundamentalmente social y el rol que juega la dimensión colectiva en los procesos de aprendizaje.

Los diferentes temas planteados a lo largo de esta investigación permiten proponer, a modo de conclusión, algunos ejemplos de los dispositivos de formación superior docente que constituyen uno de los principales objetos de investigación en la actualidad.

Finalmente, deja abierta la discusión de las relaciones entre investigación y prácticas docentes como aspecto fundamental de formación y de profesionalización, proponiendo modelos y nociones que permiten conocer y analizar el quehacer pedagógico.

Otro trabajo de significativa importancia, teniendo en cuenta los aportes sobre el presente tema, es la investigación adelantada por Mejía, Diva Nelly (Manizales, 2012), “Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial”. Este propone considerar el videojuego como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial escolar a través de una nueva categorización del mismo desde su estructura gráfico-espacial, tomando como elementos básicos las claves visuales de la representación tridimensional del espacio.

Considerar el videojuego como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial requiere el reconocimiento de sus elementos gráficos, en especial aquellos que hacen referencia a las representaciones del espacio tridimensional en un plano bidimensional como la pantalla, cuya arquitectura y funcionalidad están fundamentadas en conceptos básicos de la geometría; ello facilitará la identificación de sus elementos primarios, sus operaciones y relaciones. Reconocer el videojuego como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial, en el ámbito escolar, es una invitación que hace la autora con dos propósitos: inicialmente el acercamiento a un objeto cultural que ha gozado de gran acogida entre niños, niñas y adolescentes, pero también de innumerables críticas por sus contenidos violentos que, para el efecto que se pretende, debe superarse con una selección cuidadosa y controlada de parte del docente; y la exploración temática de los contenidos pertinentes al pensamiento espacial en cada una de las categorías propuestas, de acuerdo con las posibilidades que brinda su estructura gráfico-espacial.

Más adelante encontramos la propuesta adelantada por Adela Viviana Cabezas Criollo y Mayra Belén Peralta Real (Quito, 2012), “Diseño de rincones educativos en el Museo de Historia Natural Gustavo Orcés V., de la Escuela Politécnica Nacional dirigido a niños de 4 a 6 años”. Este museo cuenta con dos áreas que muestran la Historia Natural del Ecuador Pasado y Ecuador Presente, en donde existe un recorrido para los estudiantes de educación superior y adultos en general, pero no tiene espacios que sean acordes para los niños. Se diseñaron dos rincones educativos para el área del Ecuador Pasado y dos para el área del Ecuador Presente y se adaptó una narración con las temáticas del museo para que los niños tengan un mejor entendimiento.

La elaboración de este proyecto se basa en la propuesta de Feurstein que trata sobre el aprendizaje mediado y aborda además los aportes de Vigotsky referidos a la relación del niño con su medio. Con estos rincones diseñados se busca fomentar el aprendizaje, ya que destaca la concientización sobre el cuidado y la conservación del medio ambiente.

A través de la investigación se puede evidenciar la necesidad que existe de incorporar en los museos espacios adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente para los párvulos, y por esto el museo tuvo un verdadero interés de implementar espacios que fueran adecuados para el trabajo lúdico y pedagógico de los niños.

El trabajo apunta a mejorar la calidad educativa, no solo en la educación formal, sino como en este caso a la educación informal que brinda el museo, como refuerzo de los contenidos que se enseñan dentro del aula de clase.

Los rincones educativos benefician en primera instancia a los niños que son quienes aprovechan al máximo cada espacio que se presente como un medio educativo para aprender y desarrollar nuevas experiencias de su desarrollo. Además, el beneficio es también para los docentes que encuentran este espacio como un medio atractivo, diferente y útil para abordar temas que en clase no pueden ser tratados; así cambian tanto el ambiente como el esquema de una educación tradicional.

El implementar los rincones educativos en el Museo de Historia Natural Gustavo Orcés V., de la Escuela Politécnica Nacional, generó un desarrollo de aprendizaje significativo para los niños de 4 a 6 años, dando cabida también a la implementación de nuevas propuestas educativas para estos espacios.

Por otra parte, ampliando el tema sobre implementación de estrategias para la mediación pedagógica, es necesario mencionar la investigación titulada, “Mediación educativa en el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de preescolar, 4 a 5 años”, realizada por Carreño Gavilanes, María del Pilar (Cuenca-Ecuador, 2010), quien presenta una alternativa metodológica poco difundida en nuestro medio, la mediación educativa y su importancia como una estrategia aplicable para educar y desarrollar la aptitud y actitud creadora en nuestros niños.

El trabajo parte de un enfoque particularmente teórico recopilando información de varias fuentes bibliográficas. Realiza un análisis histórico y conceptual del término Mediación y Mediación Educativa, presentando este aspecto como una alternativa metodológica en educación preescolar. Es un método educativo innovador que involucra tanto a los niños como a sus familias en el proceso educativo, mediante actividades que permiten desarrollar la creatividad y la imaginación.

Como aspecto interesante, la investigación se refiere a la creatividad; estudia su evolución en el tiempo y la conceptualiza; destaca la influencia de algunos factores de los cuales depende el desarrollo de esta y la expresión de la aptitud y actitud creativa, factores propios de los niños y factores socio-ambientales presentes en el contexto familiar, escolar y cultural de la sociedad actual.

Además, orienta la importancia de la educación creativa, considerando este aspecto fundamental en el desempeño del mediador educativo y su capacidad creadora en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Propone el juego creativo como eje de la práctica docente y los rincones de actividad como alternativa al planificar y organizar las experiencias educativas creativas en el aula, las que permitirán reconocer, estimular y direccionar las capacidades del niño y la niña, para que puedan por sí solos resolver dificultades desarrollando su capacidad creadora y así en

un futuro logren diseñar sus propias ideas y se conviertan en inventores, siempre en busca de mejorar su calidad de vida y de las demás personas.

En general, los autores consultados coinciden en destacar la Mediación Educativa como la forma más activa de interacción, de intervención e interrelación del niño y la niña con una persona más experta en el ámbito educativo; esta alternativa metodológica requiere el conocimiento y el manejo operativo de la misma, a través de la cual se logra enseñar a pensar, a desarrollar la creatividad en los niños, en donde la manera en que se implementa el programa y la práctica educativa, van a elevar el potencial de aprendizaje de los alumnos. La mediación educativa es el elemento fundamental en el desarrollo de la creatividad por su postura abierta al cambio, desde el aula, la institución y la sociedad, en donde el mediador educativo es el que facilita y provee las experiencias y situaciones significativas de aprendizaje.

Este profesional de la enseñanza es quien debe diseñar y exponer a los niños a situaciones de aprendizaje, aprovechando su mediación para ayudarlos a desarrollar estrategias adecuadas de pensamiento creativo, las cuales permitan al niño y a la niña crear estructuras cognitivas, emocionales y operativas necesarias para responder a las demandas intelectuales de la sociedad moderna.

A partir del presente trabajo de investigación, se concluye que para que se desarrolle esta aptitud y actitud creativa, hay factores que intervienen de manera consciente e inconsciente, los cuales pueden ser desarrollados, estimulados y favorecidos. Entre estos se pueden citar: factores personales, propios del niño y la niña (formas de pensamiento, rasgos de la personalidad y la motivación) y factores socio-ambientales (el ambiente creativo y las situaciones favorables en el contexto familiar y escolar).

Teniendo en cuenta que actualmente el concepto de TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación, adquiere un significado importante cuando se habla de “Mediación Pedagógica”, se plantean trabajos que presentan estrategias de especial interés al respecto, los cuales se mencionarán a continuación.

“El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica”, artículo propuesto por Beatriz Fainholc (Argentina, 2014), plantea cómo la tecnología educativa articula los enfoques “sociedad-cultura-educación” a través de las diferentes prácticas tecnológicas. A partir de las TIC se constituyen las mediaciones tecnológico-educativas.

La mediación tecnológico-educativa planteada desde las TIC remite a los nuevos modos de percepción y lenguaje, a nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades. Los sujetos se van constituyendo a partir de las prácticas sociales y través de la articulación y reconocimiento de la tecnología educativa, la sociedad y la cultura, se construyen nuevos modos de producir y circular el saber.

Esta mirada propone un espacio de articulación de distintos dominios como perspectiva teórica y práctica que aborda la complejidad de los fenómenos tecnológico-educativos. Se trata de una forma de teoría social dispuesta como alternativa a un análisis socio-histórico general que estudia las relaciones específicas y cambiantes de las numerosas y diversas actividades humanas, en este caso mediadas por procesos y artefactos tecnológicos. También, explora las relaciones dinámicas y específicas de estas prácticas modificables tanto en contenido como en intención, dentro de situaciones históricas globales.

De este modo, las mediaciones pedagógicas como objeto de estudio de la Tecnología Educativa Aplicada y Crítica, producen un análisis de las formas de captar, codificar y comprender los fenómenos tecnológicos aplicados a la educación en su transformación de la realidad dentro del mundo actual de la complejidad e incertidumbre. La centralidad en estas mediaciones para la transformación y búsqueda, es el respeto de las múltiples culturas y de los nuevos espacios existentes para una participación democrática, por lo cual se opta por “principios de procedimientos” (Carr, 1999) para proponerle a la tecnología un carácter ético y solidario.

De otra parte, Bibiana Patricia Díaz Carmona, Sandra Patricia Guardo Guerrero, Viviana Patricia Junco Martínez, Jessika Paola Paz Barrios, en su trabajo de investigación “Mediación pedagógica a través de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Ternera” (Cartagena, 2015),

proponen fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo grado a través de la implementación de estrategias TIC, ya que se evidenciaron importantes dificultades para leer, escribir y producir textos, es decir, dificultad en todo lo que se refiere a comprensión lectora. Estas debilidades originan estancamiento en el aprendizaje, por lo que surgió la inquietud si con la implementación de algunas estrategias como las TIC, como mediación pedagógica, tales como la creación de un blog, organizadores gráficos (mapas mentales y conceptuales, correo electrónico, proyección de películas y cuentos, entre otros), aplicadas a su proceso lector, los alumnos puedan superar el nivel literal y ser capaces de predecir y realizar hipótesis y cuestionarse.

A través de esta investigación cualitativa se evidenciaron excelentes resultados con la aplicación de diversas actividades implementadas con el uso de las TIC para despertar y mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, alcanzando un nivel crítico que les permitió ir más allá de lo que les muestra el texto.

En general, una vez finalizado el proceso, se concluyó que implementar estrategias como las TIC, ofrece resultados valiosos para lograr habilidades lectoras en el estudiante; a través del uso de estas, los estudiantes se mostraron más dinámicos en el desarrollo de las actividades relacionadas con la comprensión lectora.

Más adelante encontramos el documento titulado “La alfabetización digital como nueva infraestructura del conocimiento”, del capítulo 6 del libro *Nativos digitales*, escrito por Alejandro Piscitelli (Buenos Aires, 2009), quien establece una gran diferencia entre “alfabetización informática” y “alfabetización digital”, definiendo la primera como los conocimientos mínimos que se tienen sobre la computación y la segunda, el completo dominio de las competencias digitales.

Propone que las computadoras son el fundamento técnico de una nueva y potenciada alfabetización, la cual puede tener una penetración e influencia profundas comparable a la que se ha logrado a través de la alfabetización masiva nacida a partir de la imprenta. A partir de este concepto, plantea la importancia de llevar el conocimiento de herramientas tecnológicas poderosas y sofisticadas, a manos de las grandes masas y no solo

a pequeños grupos élites, pues se considera que el analfabetismo digital es una gran barrera para el desarrollo cultural y social de la humanidad.

Si se piensa la formación digital como una pieza fundamental en el desarrollo social y económico y se llevan las innumerables herramientas tecnológicas al alcance de todos, las consecuencias sociales, políticas, económicas, pero sobre todo educativas de estos procesos, serían inimaginables y valiosos.

A este respecto, Bonilla O. Luis E, Otálora L. Jorge E., en el artículo, “Búsqueda de recursos educativos en la WEB invisible” (memorias ponencia, Antioquia, 2014), plantean la dificultad que existe actualmente en la búsqueda de información en la web, dado el crecimiento desmedido de este espacio; no hay precisión en la información y existen muchos datos dispersos que demandan demasiado tiempo en cuanto a la búsqueda y a la organización. Cuando se realiza una búsqueda de información utilizando los motores de búsqueda conocidos, es necesario buscar información siguiendo muchos vínculos, dando un porcentaje bajo de resultados y en algunas ocasiones se llega a sitios donde la información es irrelevante. Además, los motores de búsqueda no alcanzan el ciento por ciento de cobertura o de consulta de los sitios web publicados y muchos recursos educativos se encuentran en la web invisible.

No existe un modelo que permita la búsqueda y recuperación de la información de recursos educativos de una manera precisa; por este motivo se quiere buscar un modelo que permita emplear la web semántica con aplicaciones y técnicas que ayuden a los usuarios (estudiantes, docentes, tutores), en las labores académicas y que sirvan de instrumentos para futuros desarrollos de herramientas en búsqueda de información avanzada en la web.

Es importante mencionar que las TIC han sido un soporte fundamental como mediación pedagógica cuando se habla de educación a distancia.

Algunos investigadores se han ocupado del tema y han presentado importantes estudios al respecto. Entre ellos se pueden citar a Sandra M. Correa G., Elkin A. Ríos O., y David Suárez M. (Antioquia, 2014), quienes, a través de un trabajo de investigación cualitativa, “La mediación

pedagógica con apoyo de las TIC en los programas a distancia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente”, hacen un análisis sobre las implicaciones de la mediación pedagógica en la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje de educación a distancia.

Plantean la importancia del papel de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo. A partir de un análisis sobre las implicaciones de la mediación pedagógica en la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje de educación a distancia, consideran que es una situación más pedagógica que tecnológica. Gracias a este estudio, afirman que para que la incorporación de las TIC conlleve a una educación comprensible, significativa, contextualizada y práctica para los sujetos participantes, es necesario mediar pedagógica y tecnológicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos importantes, tales como: reconocer los sujetos y los contextos involucrados, implementar el tratamiento de contenidos y formas de expresión, vincular nuevas formas de relación y comunicación, y definir nuevos y diferenciales roles de los actores que hacen parte del proceso educativo.

Se concluye que la mediación pedagógica tiene un lugar privilegiado en cualquier propuesta, programa o sistema de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que todo proceso educativo requiere de mediaciones pedagógicas (personas, textos, estrategias) que permitan favorecer la mediación entre la información que se presenta y el aprendizaje por parte de los estudiantes. De esta manera, la mediación se hace variada de acuerdo con la situación en la que se encuentren los sujetos, y pone en acción componentes tecnológicos, didácticos, pedagógicos, comunicacionales, éticos, estéticos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mediación pedagógica mediante las TIC en programas de educación superior a distancia, mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje con nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, las que permiten acompañar al estudiante de forma apropiada, favoreciendo la autonomía, la disciplina y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Es importante incorporar progresivamente una cultura educativa que exija a los distintos actores el manejo de diferentes herramientas tecnológicas,

competencias y dominios, las cuales serán de gran beneficio en todos los ámbitos de su vida y no solo el académico.

Asimismo, José Luis Córca y María de Lourdes Hernández Aguilar, en su artículo “Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas”, muestran la importancia de la mediación pedagógica en la educación a distancia.

Inicialmente, define la mediación pedagógica como un conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Permite que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje al interactuar entre la información y otros estudiantes, con profesores, tutores, personal de soporte técnico, administradores, etcétera, y con los medios técnicos. Hace diferencia entre dos términos de importancia significativa cuando se habla de educación a distancia: Interacción-Interactividad, siendo la primera una acción comunicativa entre varias personas, sin importar el lugar o el tiempo en que se realice. En educación, esta relación puede ser entre profesor y alumno, alumno y material de estudio, o entre estudiantes. La segunda, se refiere a la capacidad que tienen los medios electrónicos para emitir y recibir mensajes en forma simultánea como lo es vía telefónica, a través de videoconferencia interactiva y la Internet. Esta tiene origen técnico, informático, que puede ponerse al servicio de la interacción entre dos o más personas. Se puede decir que la tecnología por sí sola o de manera automática no genera interacción, por lo que el grado de interacción comunicativa entre los usuarios depende de la interactividad.

De acuerdo con lo anterior, la mediación pedagógica tiene un papel fundamental en la educación a distancia, orientada hacia el logro de una mayor comunicación e interacción con los materiales de estudio impresos o digitalizados, entre los participantes, y tiene como finalidad la construcción del conocimiento con la participación y aceptación de todos los implicados en el proceso.

Es importante mencionar el aporte que hace Lorenzo García Areito (2014), en su artículo “Los contenidos del libro. Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital”, en el que hace una justificación

clara y precisa del por qué escribir el libro *Síntesis, bases, mediaciones y futuro* de la Educación a Distancia en la sociedad digital.

Inicialmente, hace un acercamiento conceptual en torno a la EaD; posteriormente hace una reseña histórica sobre este aspecto, con el fin de analizar los diferentes modelos que actualmente se plantean. Más adelante menciona algunos elementos claves que aseguran la calidad de proyectos de la Educación a Distancia y la eficacia de los mismos, comparados con los formatos presenciales.

Los últimos capítulos del libro los dedica a mencionar lo concerniente a los recursos y medios que se utilizan en EaD, tales como escritos, audiovisuales e informáticos. Hace referencia a la sociedad del conocimiento de hoy: sociedad digital, compuesta por ciudadanos que nacen y crecen en contextos sociales y tecnológicos muy variados. A partir de esta sociedad digital, estudia algunas herramientas y aplicaciones integradas en la Web 2.0, las cuales son necesarias de conocer en los ámbitos educativos, pues en la actualidad los estudiantes llegan con esta serie de competencias digitales: plataformas digitales, foros, chat, redes sociales, blog, wiki, podcast de audio y vídeo, rss, feed, e-portfolio, PLE, nube, webconferencia, entre otras. Hace referencia al importante rol del docente en la EaD y a los retos, tendencias y avances tecnológicos con los que debe enfrentarse para ofrecer una enseñanza de calidad.

De otra parte, Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana, (México, 2011), en su artículo publicado en la Revista Innovación Educativa, “Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)”, presenta los resultados de la investigación sobre la formación inicial de docentes en Colombia en metodología a distancia, sus medios y mediaciones pedagógicas durante el periodo 1999-2010. Se tuvo en cuenta este periodo debido a que a finales de los años noventa las tecnologías de la información y la comunicación revolucionaron la metodología de Educación a Distancia (EaD), con la influencia de la internet.

A partir de este momento las TIC se han considerado como una nueva mediación pedagógica, con innovadoras formas de interacción y relación dialógica entre los agentes educativos, el conocimiento, la cultura y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora hace una interesante reseña histórica de la formación inicial de docentes a distancia en Colombia, la cual surge como consecuencia de la acelerada demanda en el país de formación en este campo y menciona los importantes cambios que afronta esta metodología, debido a la incorporación de la tecnología en la educación.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta que, en la formación inicial de docentes a distancia, los medios y las mediaciones pedagógicas desempeñan un papel fundamental en la educación. Es necesario mencionar que la educación a distancia es una metodología apropiada para formar docentes, pero uno de sus más grandes impedimentos es que hay muy poca investigación sobre esta práctica educativa, incluso en países desarrollados.

Para concluir, se mencionarán dos documentos no menos importantes que los anteriores, en donde la Mediación Pedagógica representa un factor fundamental en el desarrollo de los estudiantes.

El primero tiene que ver con la mediación en la solución de conflictos. Al respecto, Silvia Jungman (Buenos Aires, 1996) en su trabajo “La mediación escolar”, presenta la mediación como técnica aplicada a conflictos que aparecen en las escuelas. Los conflictos que a diario aparecen en las instituciones escolares son entre maestros, entre padres y/o entre alumnos; es fundamental conocer los actores del conflicto y así definir quiénes pueden ejercer el rol de mediadores. Usar esta técnica en el abordaje de los conflictos en las escuelas, significará el comienzo de una escuela diferente.

Tener en cuenta que los conflictos son parte de la vida y que lo importante es como los resolvemos, se hace necesario contar con la intervención de un tercero neutral, que será el encargado de crear un ambiente de colaboración que permita reducir la discordia y lleve el proceso al objetivo final. De igual manera, los protagonistas del conflicto deben asumir una posición de responsabilidad frente a este y así mantener controlada la situación, con ayuda del mediador; este será entonces, un asistente o facilitador de la comunicación entre ellos.

Una de las herramientas fundamentales con que cuenta el mediador, es el proceso. A través de este y de sus diferentes etapas, el mediador conoce las necesidades de las partes involucradas. El objetivo final es lograr una acertada comunicación, aclarando situaciones para llegar a un acuerdo que beneficie a todos.

Siendo así, la mediación se convierte en un procedimiento basado en el consenso, la colaboración y la actitud constructiva frente al conflicto; representa un ejercicio democrático en la vida cotidiana y significa para las partes involucradas el protagonismo en la resolución de sus conflictos. Este cambio generará un mejor ambiente en la escuela y una actitud favorable frente al aprendizaje. Los actores aprenderán a comportarse de una forma constructiva frente a los conflictos que aparezcan en sus vidas, lo cual contribuye a la paz social tan necesaria para una sociedad democrática.

Y finalmente, Arias Castilla Carmen Aura, Ayala Cardona Jaime Alberto, Blanco Vega Ma. de Jesús, Ramírez Sánchez Carolina (Bogotá, 2012), en su libro “Comunicación y diversidad. Serie Pedagógica de aproximación a los aspectos comunicativos para la inclusión educativa 2012”. A través de cuatro capítulos, el libro propone apoyar el avance que actualmente se evidencia en Colombia y América Latina sobre la inclusión educativa. Desarrollan aspectos muy variados dentro de este camino, desde dificultades de aprendizaje hasta apoyo a estudiantes sordo-ciegos, y desde la discapacidad intelectual hasta la pedagogía del movimiento.

A partir de esta investigación descriptiva-cuantitativa se exponen los puntos de vista de cada uno de los autores, en donde todos convergen en la imperiosa necesidad de diseñar nuevos métodos de enseñanza teniendo en cuenta las condiciones particulares, destrezas, habilidades y condiciones de los estudiantes y del contexto en que se mueven, a partir de una escuela inclusiva como mediador de reforzamiento para que los juegos y actividades creativas, logren el desarrollo y mejoramiento de las capacidades propias de cada ser humano. De esta manera, la presencia adecuada, detallada, pertinente y oportuna de un mediador, dará como resultado una valiosa implementación de las políticas de inclusión que se han formulado en Colombia y en general en América Latina.

Se puede afirmar que para que el aprendizaje en los niños y niñas con algún tipo de dificultad se lleve a cabo en forma adecuada y óptima, es necesario generar hábitos que les permitan apropiarse y aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas; además, teniendo en cuenta que todas las personas son modelos a seguir y que muchas de sus acciones son observadas, incorporadas y repetidas por los individuos, se hace necesario que familiares y maestros actúen como mediadores según las normas culturales y sociales y así lograr un apropiado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Abella, S., Guacaneme, X. & Martínez, J. (2014). *El ideario del ambiente como estrategia pedagógica en el contexto rural*. Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Innovación y Educación. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alvarado, C. (2012). *Ambientes de aprendizaje en Física: Evolución hacia ambientes constructivistas*. Grupo de Investigación e Innovación en la Educación de la Física, Tecnológico de Monterrey. Monterrey: Nuevo León.
- Aramburu, F. (2014). *Medio ambiente y educación*. España: Síntesis.
- Arango Johnson, J. A., Gómez Salazar L. E. & Gómez Hernández M. M. (2009). *El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior*. Anagramas. Vol. 7, N.º 14, pp. 13-32.
- Arias Castilla, C. A. (2013). *Comunicación y diversidad*. Serie Pedagógica de aproximación a los aspectos comunicativos para la inclusión educativa 2012. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Becerra, J. et al., (2006). "Los ambientes de aprendizaje en el aula". *Nodos y nudos*. 3 (21), pp. 90-100.
- Bonilla, L. & Otálora, J. (2014). *Búsqueda de recursos educativos en la WEB invisible*. Congreso Internacional Humanismo y Tecnología. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.

- Carreño Gavilanes, M. P. (2010). "Mediación educativa en el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de preescolar, 4 a 5 años". (Tesis de grado, Licenciatura en Psicología Educativa). Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Cebez, A. V. & Peralta, M. B. (2012). "Diseño de rincones educativos en el Museo de Historia Natural "Gustavo Orcés V", de la Escuela Politécnica Nacional dirigido a niños de 4 a 6". (Tesis de grado, Licenciatura Ciencias de la Educación). Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Cano, M. & Ángel, L. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N.º 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Ciuffolin, M. B. Didoni, M., Jure, H. & Piñero, A. (2007). *Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar*. Archivos en Medicina Familiar. Vol. 9, pp. 142-145.
- Córica, J. L. & Hernández, M. L. *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas. Las mediaciones pedagógicas*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Sistema de Universidad Virtual.
- Correa, S. M., Ríos, E. A. & Suárez, D. (2014). *La mediación pedagógica con apoyo de las TIC en los programas a distancia de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente*. Congreso Internacional Humanismo y Tecnología. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Cozzani, M. (1991). "El concepto de medio ambiente humano en geografía". *Revista de Geografía Norte Grande*, N.º 18, pp. 75-78.
- Cuéllar, O. (1992). *Froebel: La educación del hombre*. México: Trillas.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Salamanca: Morata.
- Díaz, B. P., Guardo, S. P., Junco, V. P. & Paz, J. P. (2015). *Mediación pedagógica a través de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Ternera*. (Tesis de grado, Licenciatura en Educación). Universidad del Tolima en convenio con la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, D.T. y C.

- Domínguez Gutiérrez, S. (2006). "Relaciones entre la comunicación y las mediaciones para la educación y divulgación de la ciencia". *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Vol. 4, Art. 9, pp. 1-9. ISSN: 1665-5745.
- Duarte, J. (2003). "Ambiente de aprendizaje: Una aproximación conceptual". *Revista Estudios Pedagógicos*, N.º 29, 2003, pp. 97-113.
- Fainholc, B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Educar. El Portal Educativo del Estado Argentino. Recuperado de: <http://weblog.educ.ar/educación-tics/archivos/002461.php>
- González, O. & Flores M. (1999). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP & Universidad Nacional de Colombia. (2016). *Propuesta general a nivel conceptual y metodológico, incluyendo criterios técnicos de selección de la muestra, para la caracterización de ambientes de aprendizaje y mediaciones en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Guevara, R. (2015). *El estado del arte en la investigación ¿Análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos conocimientos?*
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*.
- García Areito, L. (2014). "Los contenidos del libro. Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital". *Contextos Universitarios Mediados*, N.º 14,3. ISSN: 2340-552X.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guerrero, N. F., Rodríguez, J. J., Aponte, M., Sánchez, A. S. & Pastrana, J. R. (2012). "Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático". *Revista Vínculos*, Vol. 9, N.º 2, pp. 41-56.

- Gutiérrez, L. & Pérez, C. (2002). "El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado". *Pulso*, pp. 133-146.
- Hernández, G. & Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, J. & Rodríguez, E. (2011). *Módulo grupos de discusión y análisis de discurso y métodos de análisis cualitativos*.
- Hunsen, T. & Postlethwaite, N. (1989). *Enciclopedia internacional de la educación*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Iungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Labarrere Sarduy, A. F. (2008). "Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica". *SUMMA Psicológica UST*, Vol. 5, N.º 2, pp. 87-96.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona.
- Loughlin, C. & Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Mazparrote, S. & Cenicero, J. (1992). *Fundamentos de Ecología*. Caracas: Biosfera.
- Mejía, M. R. (2016). *Globalización, sociedad del conocimiento y educación: Una mirada desde el sur*. Foro Nacional e Internacional. La Política Curricular y el Proyecto Formativo de Univalle. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Mejía, D. N. (2012). "Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial". *Revista KEPES*. Año 9. N.º 8, pp. 253-284. ISSN: 1794-7111.
- Molina, M. (1985). *El ambiente del aula: teoría y práctica*. México: Editorial Avante.

- Montessori, M. (1957). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Moreno, V. (2011). "Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)". *Revista Innovación Educativa*, Vol. 11, N.º 57, pp. 169-176.
- Naranjo, J., Torres, A. (1996). "Ciudad educativa y pedagogías urbanas". *Aportes* 45. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ortiz Mora, P. L., Bolívar Mojica, N., López Longas, P. & Ramírez Conde, J. E. (2009). "Incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas en estudiantes de grado noveno". (Tesis de grado, Magíster en Educación). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Panero, J. & Zelnik, M. (1998). *Las dimensiones humanas en los espacios internos*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gilli.
- Piscitelli, A. (2009). *La alfabetización digital como nueva infraestructura del conocimiento*. Nativos Digitales. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Rickenmann, R. (s.f.). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Ginebra, pp. 1-20.
- Roldan, G. (1999). "Los macroinvertebrados y su valor como indicadores de la calidad del agua". *Revista Académica Colombiana de Ciencia*, 23 (88): 375-387.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sauve, L. (1994). "Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente". *Memorias Seminario Internacional. La dimensión ambiental y la escuela*. Serie Documentos Especiales MEN, Bogotá.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.

Secretaría de Educación del Distrito (s.f.). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo Humano Reorganización Curricular por Ciclos*. Cartilla herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje. Segunda edición.

Secretaría de Educación del Distrito, (s.f.). *Conformación de ambientes de aprendizaje para el área de Tecnología e Informática. Informe y compendio de experiencias*.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Turati, A. (1983). *Diseño arquitectónico como materia de enseñanza*. México: UNAM.

Tobasura, I. & Sepúlveda, L. (2004). *Conceptualización de ambiente y priorización de la problemática ambiental*. [Documento en línea] http://www.ucaldas.edu.co/lunaazul/numero_01/articulo_007.asp [Consulta:2016, octubre 6].

Tréllez, E. & Quiróz, C. (s. f). *La Educación Ambiental en la educación primaria*. [Documento en línea] <http://200www.mineducación.gov.co/lineamientos/afrocolomb/desarrollo.as?id=18> [Consulta 2016, agosto 6].

Vélez, O. & Galeano, M. (2002). *Estado del Arte Investigación Cualitativa*.

Viana Orta, M. I., (2015). *La Mediación: Fundamentos Teóricos y Mediación Formal e Informal. La mediación en la escuela y en la red*. Curso 2014-2015. Primera edición.

Villalobos, E. (2006). “Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón”. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. (9), pp. 103-113.

Viana Orta, M. I., (2015). *La Mediación: Fundamentos teóricos y mediación formal e informal. La mediación en la escuela y en la red*. Curso 2014-2015. Primera edición.

Referentes conceptuales sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones

RITA FLÓREZ ROMERO¹

JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ²

DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ³

En este capítulo, denominado propuesta conceptual, presentamos algunas construcciones teóricas de diferentes autores sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones. Asimismo, se retoman los documentos oficiales publicados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), donde se hace evidente el interés por promover escenarios que permitan los

-
- 1 Profesora titular del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina. Líder del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Lingüística y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co
 - 2 Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Bogotá. Investigador del grupo Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá; Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co
 - 3 Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Profesional Especializado del equipo pedagógico del Ministerio de Educación Nacional. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: djgalvisv@unal.edu.co

aprendizajes de los estudiantes, y se resalta el valor de la participación de la familia y la comunidad educativa en dicho proceso.

Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son un concepto que históricamente se acuña para hacer referencia a un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción. Se trasciende la idea de un espacio físico, para abrirse a las diferentes relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura. Según Ospina (1999), el ambiente es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación. Bajo esta idea, las relaciones que se establecen en un ambiente de aprendizaje conllevan a un cambio. Para Naranjo y Torres (1999) el ambiente educativo o ambiente de aprendizaje es “el sujeto” que actúa con el ser humano y lo transforma (la calle, la escuela, la familia, el barrio, los grupos de pares, entre otros). De esta manera, su fin último es lograr el aprendizaje.

Para la Secretaría de Educación del Distrito (2012), un ambiente de aprendizaje es un proceso pedagógico y sistémico que permite entender, desde una lógica diferente, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Desde esta perspectiva, el estudiante es un sujeto activo y partícipe de su aprendizaje, a quien le son reconocidas sus potencialidades y necesidades en los procesos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos. De esta manera, se espera que el ambiente de aprendizaje adopte las condiciones para potenciar desde el currículo, el saber, el saber hacer y el querer hacer de acuerdo con el contexto.

El ambiente de aprendizaje también se puede entender como el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje (Duarte, 2003). Un espacio y un tiempo en movimiento, en donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. En dichos espacios, se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permiten ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida (SED, 2012).

Los ambientes de aprendizaje son espacios que trascienden el concepto geográfico y espacial, en los cuales el docente crea, diseña y orienta todas aquellas condiciones humanas, físicas, psicológicas, sociales y culturales idóneas, para generar experiencias de aprendizaje significativas (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2016). Dentro de los componentes principales de un ambiente de aprendizaje se encuentran: el espacio donde se actúa, las interacciones entre los participantes, el currículo, los contextos que problematizan el aprendizaje y los recursos didácticos y tecnológicos. La relación de estos componentes instaura formas de trabajo, relaciones sociales, culturales, comunicativas e interpersonales que median los procesos de formación (MEN, 2014).

Según Duarte (2003), en los ambientes de aprendizaje, “se instauran las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (p. 6). Por ello, hablar de ambiente de aprendizaje es concebir no solo una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender por su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

Según este mismo autor, por ambiente de aprendizaje no solo se considera el medio físico sino las *interacciones* que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 2003).

Redimensionar los ambientes de aprendizaje en la escuela implica, además de modificar *el medio físico, los recursos y materiales* con los que se trabaja, un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y, particularmente, los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa.

Así, se torna importante la *relación del maestro con el estudiante*, entendiendo que para implementar un ambiente de aprendizaje efectivo no es suficiente que docentes y estudiantes respondan al perfil propuesto; se requiere que los actores que participan en el proceso se vinculen a través de un trabajo en equipo que potencie las dinámicas de relación entre los sujetos y permita formas de relación cálidas, amables, asertivas y proactivas (SED, 2012).

De igual manera, la relación con las *familias* es un aspecto determinante en la implementación de los ambientes de aprendizaje, ya que su participación en los procesos institucionales debe ser un imperativo que permita la responsabilidad conjunta en el desarrollo integral de los estudiantes. La participación en escenarios sociales, que convoque a toda la comunidad, abre la posibilidad del trabajo con el otro, de su reconocimiento y de participación (SED, 2012).

En términos del *espacio*, Romero (1997) señala que no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos, en la perspectiva de lograr la excelencia académica; de esta manera, el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: *los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo*.

María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) hicieron un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación, pero también la socialización. Entre esta comprensión del espacio se habla de la estructura de comunicación.

Según Duarte (2003), la lúdica en los ambientes de aprendizaje da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje, y atraviesa los procesos educativos, constituyéndose en medio y fuente que permite relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos.

En términos de la intencionalidad, considerando el nivel de desarrollo del estudiante, el docente diseña un ambiente de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica, orientada a que el estudiante se sirva de todos los recursos que propone el ambiente para adquirir conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad (SED, 2012).

Por lo tanto, en los ambientes de aprendizaje se hace importante atender a las características de los estudiantes estos deben tener:

1. Actitud favorable ante el proceso para interactuar con el ambiente.
2. Disposición para aprender.
3. Voluntad para ser, hacer y participar.
4. Trabajar en equipo tanto con sus pares como con sus docentes.
5. Pensamiento crítico para aportar constructivamente.
6. Capacidad para establecer y respetar acuerdos.
7. Aportes desde su rol para enriquecer los procesos.
8. Desarrollo de las actividades que propone el ambiente y las que le plantea el docente para procesos de nivelación o proyección de aprendizajes.
9. Comunicación asertiva.
10. Resolución pacífica del conflicto.

También, desde los ambientes se habla de la gestión; esta se divide en gestión participativa, la cual hace referencia a espacios efectivos de participación, en los cuales docentes, estudiantes, padres de familia, actores externos, puedan aportar a los procesos de transformación; la gestión de recursos, desde donde es posible fijar políticas claras que permitan visualizar la voluntad en el manejo y destinación de recursos para apoyar la implementación de los ambientes de aprendizaje y que los docentes

cuenten con los insumos necesarios para desarrollar las actividades que proponen para sus proyectos; la gestión de tiempos-espacios, entre los que se incluyen tiempos de reunión para que los docentes de ciclo puedan desarrollar la planeación, implementación, evaluación y sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje; y la gestión de procesos de comunicación y de formas eficaces y eficientes de comunicación, ya que, dependiendo del manejo de la información que se tenga, se actuará creando entropía y caos, o sinergia y proactividad (SED, 2012).

Según Cano y Lledó (1995), en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean una serie de principios:

1. El ambiente de la clase debe posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.
2. El entorno escolar debe facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
3. El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, ya sean construidos o naturales, dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.
4. El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios, de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.
5. El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades y su propia identidad.

Desde la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), se define a los ambientes de aprendizaje como el proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas

didácticas, permite generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje, mediante el fomento de la reflexión y la creatividad, evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas para la vida de los sujetos (SED, 2011).

Por lo anterior, son tenidas en cuenta en el ambiente, tanto la organización y disposición espacial, como las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura; pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

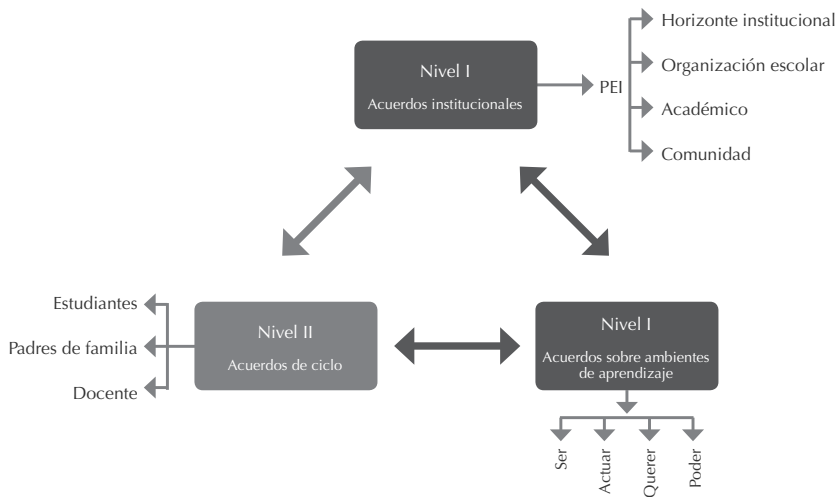
Los ambientes de aprendizaje y el Proyecto Educativo Institucional - PEI

Los ambientes de aprendizaje tendrían una relación directa con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), ya que en este se conjugan las características de los actores, los contextos y las necesidades educativas de cada institución y, con base en ellas, se define el camino que cada institución desarrollará en todos sus aspectos (SED, 2012). Desde la RCC es necesario, para la comprensión del ambiente, comprender los acuerdos institucionales, partiendo de la perspectiva de desarrollo humano del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las Herramientas para la Vida, la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE), el énfasis, los proyectos transversales, y las estrategias de integración curricular, acordes con las necesidades de las niñas, niños, jóvenes y del entorno donde se desarrolla, esto es, la familia, lo social, lo cultural, lo político y lo económico (SED, 2011).

De igual forma, se requiere una comprensión de los acuerdos sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los niños, niñas y jóvenes, partiendo de la caracterización de las necesidades de los estudiantes, y de los acuerdos que se establecen en las discusiones pedagógicas al interior de los equipos de docentes que conforman los ciclos, teniendo en cuenta las acciones pedagógicas, la argumentación legal, la complejidad, la transversalidad y la estrategia de integración (SED, 2012).

De esta manera, se entiende que los ambientes de aprendizaje buscan hacer realizable la Reorganización Curricular por Ciclos, hasta llegar a la transformación pedagógica, mediante la implementación de tres niveles lógicos de complejidad; nivel I: acuerdos institucionales, nivel II: acuerdos de ciclo, y nivel III: concreción de los ambientes de aprendizaje. En la RCC se entiende por acuerdos institucionales, las decisiones respecto al horizonte institucional que soportan todo el proceso formativo. Es aquí donde la institución toma decisiones respecto a su misión, visión, valores y perspectivas de los estudiantes.

Cuando las instituciones alcanzan el nivel I, se da inicio al trabajo en el nivel II, en el cual se recogen los acuerdos de los miembros del ciclo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Las decisiones que se toman en este nivel determinan la ruta de las acciones pedagógicas para cada ciclo; y, por último, el nivel III correspondientes a los ambientes de aprendizaje: son el momento de concreción de las decisiones tomadas por la institución y en los acuerdos de ciclo (SED, 2012).



Fuente: adaptado de SED (2012).

El aprendizaje y los ambientes de aprendizaje

La posibilidad de suscitar distintas dinámicas en el aula proporciona pautas para apoyar y promover el trabajo en equipo; además, se confrontan los contextos teóricos y prácticos, se involucran procesos pedagógicos. Así, se combinan y direccionan aprendizajes simultáneos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el empleo de diferentes elementos que posibiliten la adquisición del aprendizaje (SED, 2012). Desde la RCC, el centro del trabajo en los ambientes de aprendizaje son los sujetos (estudiantes). El maestro es quien lidera el desarrollo de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas apropiadas para la orientación y potenciación del proceso (SED, 2012).

Igualmente, desde esta perspectiva, se resalta el valor del desarrollo humano en diferentes aspectos (SED, 2011-2012):

1. **Cognitivo:** en donde un sujeto dinámico utiliza sus saberes para construir nuevos conocimientos, orientado por el docente que diseña, crea y posibilita situaciones pedagógicas y didácticas para estimular el conflicto cognitivo, y así potenciar la construcción de aprendizajes más significativos.
2. **Socio-afectivo:** el cual hace referencia a las actitudes, emociones y sentimientos, a la capacidad de interpretar y controlar la emotividad personal, reconociendo el comportamiento propio, lo cual permite aprender a ponerse en el lugar del otro para comprender sus reacciones y sentimientos. Desde este lugar, los ambientes de aprendizaje, como escenarios sociales, constituyen espacios importantes para el desarrollo emocional de los estudiantes, debido a que los procesos de comunicación abren la posibilidad real de interactuar con el otro (docente, estudiante, compañero, familiar o integrante de su comunidad educativa), expresar, comprender, aclarar, coincidir, discrepar y comprometerse en la búsqueda de alternativas de solución a situaciones que le son difíciles para él como individuo y para los grupos sociales con los cuales convive.
3. **Físico-creativo:** responde a la interrelación con la naturaleza y la cultura, a la construcción de lenguajes corporales, a la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades que abran espacio a la imaginación y a la fantasía, así como a la exploración desde lo lúdico, a la búsqueda de soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos, a la adecuación

a diversos espacios y ambientes, a la utilización segura del tiempo, de los objetos y de los desarrollos tecnológicos.



Fuente: adaptación propia.

La apropiación de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que todos debemos desarrollar y emplear para continuar aprendiendo, se promueve en los ambientes de aprendizaje a partir de la integración curricular. El proceso pedagógico que permite un diseño curricular integrado está basado en el concepto *Base Común de Aprendizajes Esenciales - BCA*.

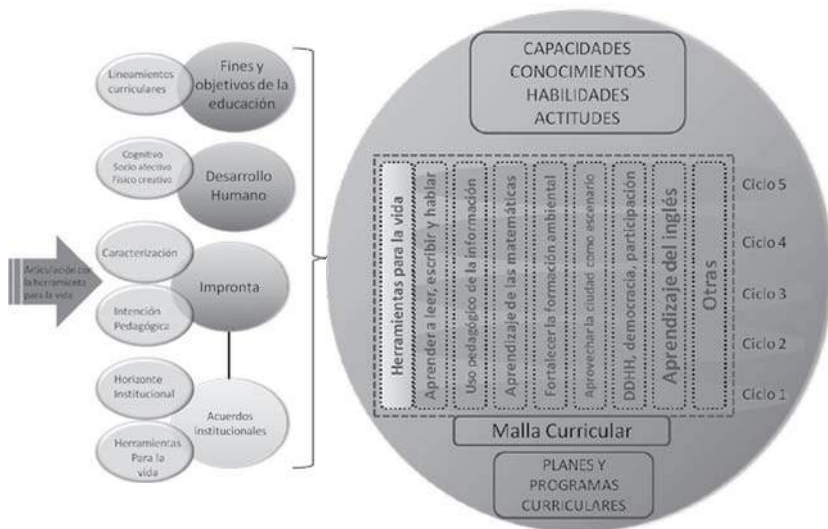
Se denomina *Base* porque en todos los ciclos existen ciertas habilidades, actitudes y conocimientos a los que los estudiantes requieren acercarse; es *Común* porque todos deben alcanzarlos; y son *Esenciales* porque permiten hacer parte de la sociedad y participar. En la RCC, la BCA se implementa en los cinco ciclos, respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes. Además, se tiene en cuenta la impronta del ciclo, es decir, la intención pedagógica e identidad del ciclo, la cual, responde a las necesidades de aprendizaje y a los fines de la educación. La impronta es una guía para el diseño y desarrollo curricular y para determinar las estrategias de integración curricular (SED, s.f.).

Inmersas en la BCA, se encuentran las herramientas para la vida, que se conciben como la apropiación de conocimientos fundamentales para el mundo de hoy (SED, s.f.). Bajo esta concepción, se comprende el proceso de aprendizaje como un espiral, acumulativo y cíclico, donde cada

capacidad es el punto de partida para nuevos aprendizajes. Desde la RCC, las herramientas para la vida que se priorizan son:

- Leer, escribir y hablar para comprender el mundo.
- Dominar el inglés.
- Profundizar el aprendizaje de matemáticas y ciencias.
- Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación.
- Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje.
- Fortalecer la formación ambiental.
- Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia interculturalidad y género.
- Bachillerato para la universidad y la vida.

En el siguiente esquema se presentan los elementos que fundamentan y dan sentido a la Base Común de Aprendizajes Esenciales - BCA:



Fuente: SED, (s.f.).

En síntesis, en la propuesta de ambientes de aprendizaje se resalta, como elementos constitutivos, el dinamismo y la adaptabilidad del ambiente de aprendizaje, el grado de madurez de los estudiantes, la creatividad del maestro, la incorporación de las herramientas para la vida, la base común de aprendizajes esenciales, las formas de integración curricular, las relaciones interpersonales, el rol de los actores y el trabajo en equipo.

Mediaciones

Para Cole (1989), la mediación “no es más que la interacción adecuada a la significación que ha hecho el sujeto del artefacto, en virtud de una significación compartida localmente [...]”. Esto permite argumentar que, en primer lugar, los “objetos” no están aislados; ellos se constituyen como tales en los contextos; y, en segundo lugar, la aproximación a los artefactos, está mediada por significaciones compartidas y locales, construidas históricamente.

Por otra parte, las mediaciones son comprendidas como aquellas herramientas y estrategias simbólico o material que constituyen un puente para la construcción de saberes, aprendizajes e interacciones pedagógicas entre los sujetos.

En el campo de la educación, se han presentado diversas teorías para entender las mediaciones de conocimiento que surgen en las relaciones entre enseñantes y aprendices. Parte de estas teorías provienen de la psicología. En sus propuestas en torno a la interpretación de la mediación que emerge de la relación sujeto-objeto se resaltan las siguientes:

1. La epistemología genética piagetiana, en la cual se asume un papel activo del sujeto en la relación con el conocimiento, se otorga una importancia a la representación intermediaria entre el sujeto y los objetos del mundo, y a la inteligencia como adaptación que conduce a la organización de la realidad mediada a través de esquemas (Piaget, 1969, 1972).
2. El constructivismo social vygotskiano y la teoría de la actividad humana, desde los cuales se entiende la dialéctica del sujeto y los objetos del conocimiento mediatizada o mediada por lo simbólico y lo comunicativo, a su vez, inserta y dependiente de la interacción social (Vygotski, 1996). La dialéctica de la

relación sujeto-objeto se ve marcada por dos condiciones: a) el ser humano, al transformar el objeto, se transforma a sí mismo, y b) la relación con el objeto se presenta al sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad humana (Montealegre, 2005).

3. La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado de Feuerstein (1980), desde la cual se hacen explícitos los requisitos para la mediación. Feuerstein, asume varios significados de la mediación, así:
 - La mediación es aquello que hace comprender que el mundo se ha hecho importante para nosotros porque ha sido experimentado a través de la interacción mediada.
 - La mediación es “desarrollar la capacidad de aprender”.
 - Es modificar al sujeto de aprendizaje y para ello el docente debe trabajar en él.
 - Es trabajar en el alumno para que reciba lo que se quiere enseñar.
 - Es “abrir conductos que faciliten el aprendizaje y que generen cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y dirección del desarrollo cognitivo”.

El maestro, al mediar, debe cumplir con ciertos requisitos, los más importantes, entre otros, son (Ramón Ferreiro, 2007; J. M. Martínez, 1988):

- **Reciprocidad:** una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- **Intencionalidad:** los alumnos descubren las intenciones del profesor y, al mismo tiempo, los alumnos asumen su protagonismo, siendo el docente el mediador pedagógico. Es importante tener muy claro qué quieren lograr y cómo ha de lograrse, tanto en el maestro mediador, como en el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.
- **Significado:** crear la necesidad básica del por qué. Búsqueda del sentido de lo que se hace. Creación de metas. Que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- **Trascendencia:** ir más allá de la necesidad inmediata. Aquí la *mediatez* se explica por contraposición a la *inmediatez*. Esto permite crear condiciones para la generalización y aplicación a todos los ámbitos de la realidad. Implica

aceptar otros puntos de vista. Ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que movilicen acciones posteriores.

- **Autoestima:** el sentimiento de capacidad o, lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.
- **Influencia educativa:** los procesos de construcción de conocimiento presentados por César Coll y otros autores (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008; Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001).

En los diferentes contextos en los que ocurren las mediaciones se han conceptualizado diferentes tipos, entre ellos se encuentran:

Tipo de mediación	Definición
Mediación Pedagógica	<p>Es el conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córica, 2012). Permite que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje al interactuar entre la información y otros estudiantes, con la organización y con los medios técnicos.</p> <p>Además, cuando se habla de Mediación Pedagógica, se tiene en cuenta principalmente cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas. Estas acciones pueden ser más o menos formales, están asociadas de alguna manera y en algún momento con la intencionalidad y la conciencia de los sujetos (Labarrere, 2008).</p>
Mediación Tecnológica	<p>Hablar de la mediación a través de artefactos tecnológicos implica reconocer un proceso dialógico en el que la realidad se externaliza e internaliza con el fin de ser aprehendida (construcción de conocimiento), para el cual las herramientas tecnológicas se convierten en un medio facilitador para el ejercicio cognitivo (Chevallard, 1991; Landazábal, 2010).</p> <p>El efecto mediacional de las tecnologías en el aprendizaje puede ser considerado desde dos perspectivas: lo que se aprende con la tecnología y lo que se aprende de la tecnología (Landazábal, 2010). Ambas, informan sobre modos de aprender y pensar que se configuran de acuerdo a las características propias de las herramientas que se usan, posibilitando configuraciones de interacción social o productos de aprendizaje relativos a cada una de estas, definiendo así el aprendizaje como objeto mismo de la mediación.</p>

Tipo de mediación	Definición
Mediación Semiótica	La Mediación Semiótica enmarca la construcción y uso de signos en el desarrollo de los diferentes procesos mentales que utiliza el sujeto. Como lo menciona Valsiner (2001), el desarrollo de la Mediación Semiótica enmarca la construcción y el uso de los signos en los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos, mediación que se hace posible en la interacción entre los sujetos. Así, los signos son subjetivamente construidos, intersubjetivamente consolidados y almacenados en los procesos internos (intrapsicológicos-pensamiento) y externos (interpsicológicos-comunicación).

Existen algunos conceptos importantes que permiten entender la mediación:

- **Características del profesor:** los docentes pueden asumir roles como mediadores cognitivos (Collazos, Guerrero, & Vergara, 2001). En este sentido, la habilidad del profesor al emplear las habilidades de enseñanza, facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos, es el determinante más importante en la calidad y éxito de cualquier método educativo.
- **Contextos de mediación:** en un contexto de aprendizaje se desarrollan acciones compartidas mediante las cuales alumnos y maestros intercambian significados. El contexto, en un sentido general, se refiere al lugar donde se dan las interacciones de aprendizaje. Cada espacio es portador de diferentes significaciones y de un conjunto de reglas, implícitas y explícitas, que actúan como condiciones previas para el desarrollo de determinada actividad.
- **Interacción mediática e intermediación:** este tipo de interacción supone que el funcionamiento mental es derivado del funcionamiento intermental que emerge por internalización y dominio de los procesos sociales (Montealegre, 2005; Rodríguez, 2003). La interacción, así entendida, es una acción comunicativa entre dos o más personas sin importar tiempo y lugar en el que se realice. En el ámbito educativo esta puede ser entre profesor/tutor-estudiante, estudiante-material de estudio y entre estudiantes (Córica, 2012), dicha interacción permite identificar formas de tratamiento de los contenidos, es decir, la manera en cómo expresarlos para establecer la relación comunicativa, lo cual se manifiesta en las mediaciones pedagógicas.

- **Intersubjetividad y mediación:** la intersubjetividad se da cuando existe un núcleo de significaciones compartidas. Con esta condición es posible iniciar un proceso dialógico y de negociación de significados en la búsqueda de coincidencias (Wertsch, 1988). Aquí, se torna importante la intervención del docente para sostener los estados de intersubjetividad con sus alumnos y lograr ensanchar la base de coincidencias sobre el tema de estudio (Martínez, Montero, & Pedrosa, 2000). En ese proceso, tanto el alumno como el maestro modifican sus perspectivas en forma iterativa; el maestro intentando apropiarse de las significaciones del alumno y el alumno buscando significar los aportes de su maestro. A medida que avanza una negociación de significados exitosa, se producen diferentes niveles de intersubjetividad, en los cuales, el docente va interpretando mejor las significaciones del alumno y el alumno perfecciona los significados conceptuales de su estructura cognitiva (Wertsch, 1988).
- **Conciencia de la mediación:** la conciencia de la mediación y de la actividad mediadora son dos aspectos íntimamente relacionados. Ambas, se expresan no solo en el planteamiento de los objetivos, sino, sobre todo, en la organización y evaluación de la actividad en los espacios de interacción donde tiene lugar el desarrollo y la transformación de las personas, los instrumentos mediadores y los contextos de mediación (Gutiérrez *et al.*, 2008).

Referencias

- Cano, M. I., & Lledó, Á. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Bogotá: Díada Editorial.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Cole, M. (1989). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline? In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Cross-cultural Perspectives* (pp. 279-336). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 33-70.

- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula". In C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Córica, J. L. (2012). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, México. Retrieved from http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT46.pdf
- Duarte, J. (2003). "Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual". *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. New York, NY: University Park Press.
- Labarrere, A. (2008). "Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica". *SUMMA Psicológica UST*, 5(2), 87-96.
- Landazábal, D. P. (2010). "Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: Análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales". In *Cognición, Aprendizaje y Currículo*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H., & Pedrosa, M. E. (2000). "Aprendizaje significativo, contexto y mediación simbólica". In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, & V. D. Teodoro (Eds.), *Teoria da Aprendizagem Significativa. Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, Portugal.
- Montealegre, R. (2005). "La actividad humana en la psicología histórico-cultural". *Avances En Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Naranjo, J., & Torres, A. (1999). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Piaget, J. (1969). *Biología y comportamiento*. México: Siglo Veintiuno.

Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

SED. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización Curricular por Ciclos* (Vol. 1). Bogotá: SED, La Gran Colombia.

Valsiner, J. (2001). "Process structure of semiotic mediation in human development". *Human Development*, 44 (2-3), 84-97.

Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Propuesta metodológica: Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela

RITA FLÓREZ ROMERO¹

JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ²

DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ³

En este capítulo se presenta la metodología del estudio “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela”, realizado en el año 2016 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

-
- 1 Profesora titular del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina. Líder del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Lingüística y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co
 - 2 Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Bogotá, Colombia. Investigador del grupo Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia; Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co
 - 3 Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Profesional Especializado del equipo pedagógico del Ministerio de Educación Nacional. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: djgalvisv@unal.edu.co

(IDEP) y el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia. La investigación tuvo como objetivo identificar las diferentes maneras en que la escuela implementa los ambientes de aprendizaje para alcanzar más y mejores aprendizajes en los escolares del Distrito Capital, y dar continuidad a una línea de interés desarrollada entre el grupo de investigación y el IDEP en el componente Escuela, Currículo y Pedagogía.

Con los resultados que derivan de la investigación se establecen rutas para la construcción de ambientes de aprendizaje y mediaciones en la escuela, desde los componentes conceptuales y metodológicos, a la vez que se aporta a los procesos de integración curricular e innovación escolar. De esta manera, se reconoce la importancia de abordar aspectos relacionados con las características del ambiente, las formas de las actividades, las interacciones y los espacios empleados en la escuela.

Las estrategias empleadas en este estudio fueron de cuatro tipos: entrevistas a docentes de las instituciones educativas participantes (Tipología A), revisión de documentos construidos por los docentes sobre los ambientes de aprendizaje que implementan (Tipología B), entrevista a estudiantes (Tipología C) y entrevistas a padres de familia (Tipología D).

A continuación, se presenta la información sobre la metodología del estudio, organizada en cuatro apartados. El primero, perspectiva investigativa, presenta el enfoque que se adoptó para realizar la caracterización de los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. El segundo, denominado población y muestra, presenta los nombres de las instituciones y los maestros y maestras participantes del estudio, el título de los ambientes de aprendizaje y su enfoque pedagógico. El tercer apartado denominado instrumentos y técnicas de recolección de información, incluye una descripción de las observaciones de aula y las entrevistas realizadas en el estudio, y por último, el cuarto apartado denominado procedimiento, describe las cuatro fases que se implementaron para el desarrollo de la investigación.

Perspectiva investigativa

De acuerdo con el objetivo del estudio, se considera que el enfoque investigativo desde el que se abordó fue el cualitativo. De acuerdo con Hernández (2010) la investigación cualitativa se interesa por entender y profundizar los fenómenos, que para este caso corresponde a los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones, explorándolos desde la perspectiva de quienes participan en el ambiente (familias, estudiantes y docentes), en relación con el contexto.

El enfoque cualitativo permite comprender la perspectiva de sus participantes sobre los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, comprensiones y significados, buscando entender el objeto de estudio desde todas sus configuraciones, internas, externas, pasadas y presentes. Las perspectivas cualitativas requieren situarse en un contexto y espacio específico y buscar todos los posibles conceptos vinculados con el objeto de interés para alcanzar su completa comprensión.

El estudio “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela” tuvo un alcance descriptivo, ya que buscó determinar las características y los procesos que hacen posible los ambientes de aprendizaje en las instituciones que participaron. La descripción profunda permitirá mostrar con precisión los procesos necesarios y reales para la implementación de los ambientes de aprendizaje.

Población y muestra

En este estudio participaron veintitrés instituciones educativas oficiales de distintos sectores de la ciudad. Para la selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios técnicos:

- Ser docente de una institución oficial del Distrito Capital.
- Diligenciar el formato de inscripción en línea en el cual se presentó la experiencia (Anexo 1).

- Tener disponibilidad de tiempo para proporcionar los espacios de trabajo *in situ* al equipo de investigación del estudio y para participar en tres encuentros generales.

Para el proceso de selección y evaluación de las propuestas se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Inscripción a través de un formato diseñado para tal fin.
- Avances en los proyectos de las instituciones, evidenciados en los ambientes de aprendizaje diseñados e implementados en las instituciones.
- Se priorizaron proyectos realizados por grupos de maestros.
- Las propuestas fueron revisadas por el equipo de investigación del estudio: “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela” del IDEP y la Universidad Nacional de Colombia.
- La lectura de las propuestas dio como resultado un concepto académico que fue determinante para la definición de los proyectos seleccionados.

En la Tabla 1 se presenta el listado de instituciones, proyectos y maestros y maestras participantes del estudio.

Tabla 1. Instituciones, proyectos y maestros participantes.

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
Agustín Fernández	Sinapsis (Complementación Y evaluación)	Amilkar Brunal
		Katia Sofía Conrado Torres
		Gloria Pinto

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
Instituto Técnico Industrial Piloto	Las narraciones digitales como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la escritura y la alfabetización digital	Germán Eudoro Bejarano Martín
		Claudia Marcela Cortés Umbarila
Gabriel Betancourt Mejía	Guardianes del planeta	Ruth Esperanza Fagua Preciado
	Mi país cuenta... Un cuento de paz	Blanca Lilia Medina
		Eucaris Garzón Losada
IED Las Américas	Heterotopías escolares de paz	Andrés Santiago Beltrán Castellanos
	El encanto de lo sencillo	Luis Carlos López Lozano
	Proyecto de paz	Beatriz Loaiza
	Transformando nuestro pasado cultural violento	Carmen Elisa Cárdenas Ruíz
	Vivenciando la diferencia	María Teresa Silva Parra
IED Sorrento	Memorias barriales	Cesar Pulga
Tomás Cipriano de Mosquera	Implementación de una plataforma educativa para el fortalecimiento de la resolución de conflictos	Luz Mery Casallas
Charry		Sonia Adriana Sánchez Perico
		Javier Antonio Rojas Higuera
Ciudadela Educativa de Bosa IED	Camicreando: una experiencia tecnomediada	Doris Yolanda Rodríguez Castro
		Ana Fabiola Cifuentes Gaitán

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
Tomas Rueda Vargas IED	Eureka	Karol Marcela Bogotá Albino
		Mary Luz Rua Ruiz
		Andrea Coral Blanco
		Luz Dary Valencia Pinzón
		Diana Marcela Fandiño Vanegas
El Porvenir IED	AA Para transformar nuestro entorno	Sandra Díaz-Granados Cifuentes
		Pedro Ramírez
Julio Garavito Armero IED	Resolución de problemas de proporcionalidad numérica	Arturo Cárdenas
Santa Martha IED	En el rincón mágico: juego, me relaciono, me comunico y aprendo	Diana Constanza Torres Ortega
		Marisol Rodríguez Silva
		Nelcy Rubiela Carrillo Bogotá
		Blanca Arely Sierra
Fabio Lozano Simonelli IED	Prácticas alternativas de enseñanza-aprendizaje desde la interdisciplinariedad	Lady Carolina Achury Ríos
		Adriana Janneth Córdoba Triana
		Karin Angélica Gómez Sánchez
		María Rocío Herrera Torres
		Nancy Rubiela Osorio Rodríguez
		Jenny Liseth Rivera Córdoba
		German Arias Bernal
		Diana Pachón
Carlos Albán Holguín IED	El maíz pensante: "Quiero maíz pensamiento propio": una propuesta de educación alternativa, para un aprendizaje colaborativo, creativo y en pro de una formación en liderazgo comunitario	Miller Alfonso Díaz Parra
		Telésforo Lugo
		Fabio Díaz Ibarra

Nombre del colegio	Título del proyecto	Nombres y apellidos
IED Fernando Mazuera Villegas IED	Pensar las músicas, para el desarrollo del pensamiento social, propuesta en el marco de la etnomusicología	Salomón Rodríguez Piñeros
		Carlos Castillo Cruz
Rafael Uribe Uribe IED	Leyendo juntos	Patricia Guiomar Cardozo Neira
Atenas IED	Talleres lúdicos del saber	Nubia Stella González Aldana
		Mirían Consuelo Cortés Rodríguez
		Andrea Yulie Real Osorio
		Jessica Nayive Ávila Vacca
Gonzalo Arango IED	Laboratorio de derechos humanos y ciudadanías	John Estrada
		Rolando Albeiro Franco Hernández
Virginia Gutiérrez de Pineda IED	Muro de la expresión y la convivencia	Gladys Chacón Castro
Castilla	Ppp	María C. González
Rodolfo Llinas IED	Laboratorio de paz, convivencia y ciudadanía -El Re-Creo-	Tito Enrique Ramos Galeano
		Maribel Rincón
		Daissy Acuña Estupiñan
Hernando Durán Dussán IED	Semillas de reconciliación	Orfi Yineth Delgado Santamaría
Rafael Bernal Jiménez IED	"Guardianes bioclimáticos; reconociendo nuestra huella ecológica a través de los humedales de Bogotá"	Andrés Alberto Ávila Jiménez
		Alexandra Cantor Téllez
		Ana Ruth Almanza
		María Consuelo Solano Villamil
		Johanna Astrid Forero Ruiz
		Berta Inés Solano

Enfoques pedagógicos

Los enfoques pedagógicos identificados en las instituciones caracterizadas fueron los siguientes:

- Enseñanza para la comprensión
- Aprendizaje significativo
- Humanista
- Socio-crítico
- Pedagogía conceptual
- Solución de problemas
- Constructivismo
- Constructivismo social
- Cognitivo social
- Democrático
- Tradicional
- Activo

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Los instrumentos y las técnicas de recolección de información seleccionadas fueron la observación de aula y la entrevista individual.

Observación en el aula

La observación en el aula permitió identificar las prácticas y los procesos de aprendizaje mediados que tienen lugar en el aula.

Entrevista individual

La entrevista individual de carácter semiestructurada permitió indagar por las variables de estudio en un grupo de docentes de las instituciones participantes.

La información recolectada se registró en un formato diseñado para la caracterización de los ambientes de aprendizaje en distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. El formato constó de dos partes: la primera, identificación general de la propuesta, respondió a la ubicación

de la propuesta (localidad y UPZ), algunos elementos de nominación de la institución, del PEI, del grado, ciclo, área y jornada en el que se trabajó el proyecto de ambiente de aprendizaje concreto, y a otras cuestiones referidas al enfoque (o modelo) pedagógico y al docente o grupos de docentes que trabajan en dicha propuesta. La segunda parte del instrumento se dividió en 13 componentes. En cada componente hubo una serie de categorías a valorar. En cada una de ellas, se sugirió la estrategia con la cual se realizaría dicha caracterización (Anexo 3).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo a través de tres fases, las cuales abarcaron desde el balance documental hasta la delimitación de la ruta de acompañamiento. A continuación, se describe cada una de las fases:

FASE 1: Socialización del estudio “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela”

Como punto de partida en la ruta metodológica del estudio, se realizó la presentación de la propuesta investigativa a cada uno de los maestros y las maestras que hicieron parte de los ambientes de aprendizaje seleccionados. Para ello, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), lideró la convocatoria al encuentro. Por su parte, el equipo de profesionales de la Universidad Nacional de Colombia, hizo la presentación de la propuesta investigativa, incluyendo el horizonte conceptual y metodológico del estudio.

FASE 2: Toma de datos en las instituciones educativas participantes

Las acciones que se llevaron a cabo en la segunda fase del estudio se sintetizan a continuación:

Capacitación en instrumentos y protocolo de aplicación: las profesionales encargadas de la recolección de información en cada una de las instituciones participantes del estudio, recibieron una

inducción para el trabajo de campo. En la inducción se entregaron los formatos de entrevistas, observación y asistencia, así como el protocolo para la implementación de las estrategias de recolección de información, donde se definen cada una de las categorías bajo las cuales se encuentran estructurados los instrumentos del estudio.

Concertación del inicio del trabajo en las instituciones: las cuatro profesionales seleccionadas para realizar el trabajo de campo del estudio, concertaron con los maestros participantes, un primer encuentro en las instituciones educativas, con el propósito de conocer las instalaciones y llegar a acuerdos de tiempo y forma de implementación de los instrumentos construidos en el marco del estudio. Para ello, cada profesional tuvo una base de datos de las instituciones participantes.

Trabajo de campo: la recolección de información en las instituciones educativas se realizó durante dos meses, contemplando dos semanas adicionales, en caso de contratiempos o actividades que interfirieran con el trabajo de campo. Es decir, se contó en total con 10 semanas de recolección de información en las instituciones educativas. Durante el trabajo de campo, cada una de las profesionales hizo entrega de la información recolectada en dos tipos de formato, el físico y digital. La información digital se registró en una base en Excel construida a partir de los componentes de análisis de la información que se presentan a continuación:

Nombre del componente	
Componente 1	Comprensión y articulación con el PEI y el currículo
Componente 2	Intencionalidad del ambiente
Componente 3	Comprensión de las características del estudiante
Componente 4	Aprendizaje
Componente 5	Promoción del desarrollo
Componente 6	Secuencia
Componente 7	Estrategias didácticas

Nombre del componente	
Componente 8	Interacción
Componente 9	Elementos asociados al ambiente
Componente 10	Recursos
Componente 11	Uso de TIC
Componente 12	Participación
Componente 13	Evaluación

La implementación de los diferentes instrumentos, construidos para la captura de información sobre los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones, no requirió implementación consecutiva. En el siguiente diagrama se presenta la estructura del trabajo de campo que se realizó:

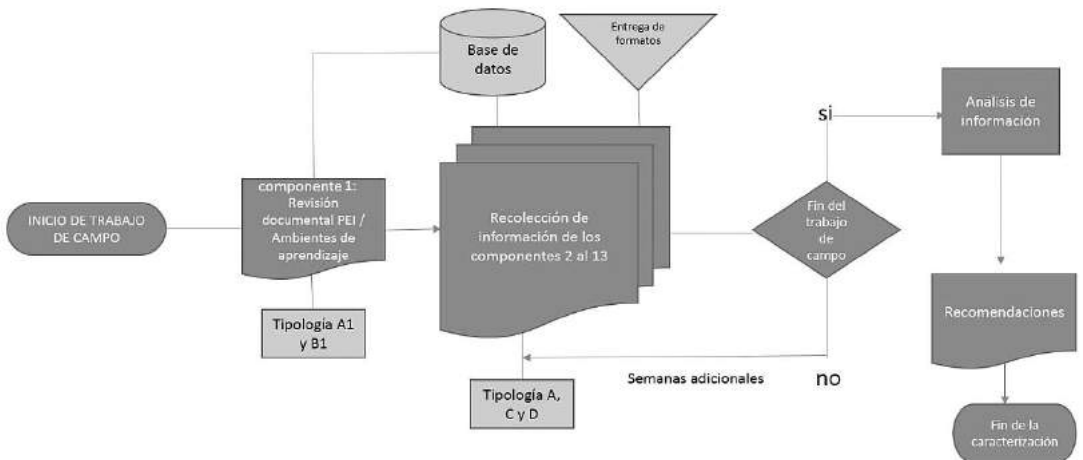


Diagrama 1. Ruta metodológica caracterización ambiente de aprendizaje y sus mediaciones.

Como se mencionó al inicio de este apartado, las tipologías de los instrumentos fueron:

- Entrevistas a docentes (Tipología A).

- Revisión documental (Tipología B).
- Entrevista a estudiantes (Tipología C).
- Entrevistas a padres de familia (Tipología D).

Sistematización de la información recopilada en las instituciones: la información que se recolectó a través de la implementación de los instrumentos en las instituciones educativas se registró de tres maneras: audio grabación, video grabación, fotografías y registro escrito en los formatos correspondientes. La información obtenida fue transcrita en los formatos digitales en Word suministrados al inicio del estudio.

FASE 3: Análisis de la información recolectada

El análisis de los datos recolectados mediante las diferentes estrategias diseñadas para el estudio se realizó a partir de las categorías previamente establecidas y algunas que emergieron. La información fue revisada de acuerdo con su relevancia para el estudio y se incluyó en un formulario dispuesto en la web, que permitió crear una base de datos en Excel.

Variables de investigación

De acuerdo con lo descrito en el presente capítulo y el análisis de la documentación sobre los ambientes de aprendizaje y la mediación, las categorías para la investigación sobre “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela” fueron:

Componente	Categorías	Fuente de información
Comprensión y articulación con el PEI y el currículo	Reconocimiento	A.1. Entrevista a docente(s) B.1. Revisión Documental
	Articulación	
	Necesidades	
	Ejes transversales de aprendizaje	
	Currículo	
	Transformación	
Intencionalidad del ambiente	Atención	
	Comprensión	
	Integración	
	Propósito de formación articulación con la vida	
Comprensión de las características del estudiante	Reconocimiento del estudiante	A.2. Entrevista a docente(s) C.1. Entrevista a estudiantes
	Adaptabilidad	
	Disposición para el trabajo en equipo	
	Disposición para aprender	
	Resolución de conflictos	
Aprendizaje	Conocimientos	Observaciones
	Complejidad	
	Perspectiva	
Promoción del desarrollo	Socio-afectivo	Observaciones
	Cognitivo	
	Físico-creativo	
	Confrontación de saberes	

Componente	Categorías	Fuente de información
Secuencia	Contextualización	A.3. Entrevista a docente(s) C.2. Entrevista a estudiantes
	Concepciones previas	
	Desarrollo	
	Consolidación	
	Evidencias	
	Acciones complementarias	
Estrategias didácticas	Modelo	A.4. Entrevista a docente(s) C.3. Entrevista a estudiantes
	Motivación	
	Soporte	
	Articulación	
	Mediación semiótica	
	Mediación pedagógica	
	Mediación tecnológica	
Interacción	Interacción docente-estudiante	A.5. Entrevista a docente(s)
	Interacción estudiante-estudiante	
	Interacción con la familia	
	Trabajo en grupo	
	Articulación	
Elementos asociados al ambiente	Lúdica	Observaciones
	Comunicación y democracia	
	Afecto	
Recursos	Características	Observaciones
	Promoción de la interacción-mediación	
	Articulación	
	Uso y mediación	

Componente	Categorías	Fuente de información
Uso de TIC	Usos	Observaciones
	Articulación	
	Promoción de la participación	
Participación	Familia	D.1. Entrevista a familia
	Comunidad	
	Espacios de socialización	
	Escenarios de gestión	
Evaluación	Uso	A.6. Entrevista a docente(s) C.4. Entrevista a estudiantes D.2. Entrevista a familia
	Tipo	
	Retoolimentación	
	Estrategia y coherencia	
	Participación de la familia	

Con la información obtenida en cada categoría se realizaron comparaciones, identificación de diferencias y similitudes y reconocimiento de vínculos posibles. El establecimiento de las relaciones entre las diferentes categorías permitió hacer explícitos los elementos que componen un ambiente de aprendizaje real y sostenible. Para ello, se recuperaron unidades, lo que significa texto original derivado de las estrategias de recolección de información (entrevistas, observaciones y revisión documental). Finalmente, se hizo una descripción completa de cada categoría y se ubicó de acuerdo con su importancia.

FASE 4: Formulación de recomendaciones a la política distrital

En esta última fase se construyeron recomendaciones a la política del Distrito sobre los “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones”, que se derivaron de las tendencias, enfoques y perspectivas encontradas en el trabajo de campo, y de las conclusiones generales del estudio.

ANEXOS

Anexo 1. Registro de los proyectos

Datos de los participantes	Líder del proyecto
	Nombres
	Apellidos
	Formación profesional
	Área de trabajo
	Correo electrónico
	Teléfono de contacto
Datos de la institución	Nombre del colegio
	Carácter
	Dirección
	Localidad
	Nombre de la UPZ
	Teléfono
	Nombre del rector
Información del proyecto	Nombre del PEI
	Título del proyecto
	Estrategia de integración curricular
	Fecha de inicio
	Tiempo de desarrollo
	Resumen
	Estado actual
	Aportes innovadores en ambientes de aprendizaje y mediaciones desde la perspectiva de la construcción de saberes de los estudiantes
	Evidencias con las que cuentan
	Mencionen los registros que facilitan el proyecto
	Actores que involucra

Anexo 2. Criterios de valoración de los proyectos

Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación	Puntaje máximo	Puntaje asignado	Comentarios
Pertinencia temática para la convocatoria	*Correspondencia de la propuesta con el objeto de la convocatoria *Aportes innovadores en Ambientes de aprendizaje y mediaciones	30	Si () No ()	
Pertinencia contextual del proyecto	*Correspondencia contextual de la propuesta con las necesidades del entorno educativo	10		
Estado del proyecto	Nivel de avance en la implementación	30		
Evidencias con que cuenta	Registros que faciliten la investigación (documentos, audiovisuales, herramientas web, etcétera)	10		
Cobertura e impacto	Actores que involucra Posicionamiento institucional Alianzas interinstitucionales Potencia y proyección	20		
PUNTAJE TOTAL		100		

Anexo 3. Instrumentos de caracterización de Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela⁴

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	
PEI:	
LOCALIDAD:	GRADO:
UPZ:	CICLO:
ENFOQUE PEDAGÓGICO:	ÁREAS:
DOCENTE(S):	JORNADA:
<p>EJES TRANSVERSALES DE APRENDIZAJE: los ambientes de aprendizaje requieren generar estrategias que promuevan el desarrollo socio afectivo, cognitivo y físico creativo. No responde a disciplinas aisladas, sino que son el resultado del trabajo articulado e integrado entre ellas, para convertirse en aprendizajes para la vida. Estos ejes transversales de aprendizaje son articuladores que facilitan la apropiación de conocimientos, desarrollo de capacidades y habilidades y afianzamiento de actitudes. Seleccione del siguiente listado cuáles son tenidos en cuenta en el ambiente de aprendizaje observado:</p>	
1. Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)	
2. Segunda lengua-bilingüismo	
3. Pensamiento matemático y científico	

4 Este instrumento toma como referente los protocolos de observación y seguimiento a ambientes de aprendizaje de la Secretaría de Educación y las Cartillas 1, 2 y 3, sobre ambientes de aprendizaje basadas en la Reorganización Curricular por Ciclos “Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje” de la Secretaría de Educación; documentos de autores como Duarte (2003); documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2014) y el documento orientador del Foro Educativo Nacional, 2014: ciudadanos matemáticamente competentes.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
4. Tecnología de información y comunicación
5. Ciudad como escenario de aprendizaje
6. Educación ambiental y conservación de la naturaleza
7. Competencias ciudadanas (libertad, democracia, convivencia, garantía de derechos, etcétera)
ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR: estas estrategias parten de los conceptos de transversalidad e interdisciplinariedad, que postulan la graduación de la complejidad y la integración de conocimientos. Seleccione del siguiente listado, cuáles son las formas de integración curricular usadas en el ambiente de aprendizaje observado:
1. Tópico generador
2. Integración por relato
3. Integración por juego
4. Integración por ejes temáticos

INSTITUCIÓN EDUCATIVA
5. Integración por proyectos
6. Otra ¿Cuál?: _____
NOMBRE DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE O TÍTULO DEL PROYECTO:

CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL AMBIENTE

<p>NIVEL DEL AMBIENTE: los ambientes de aprendizaje materializan el Proyecto Educativo Institucional –PEI–, y por tanto promueven engranajes educativos para alcanzar los propósitos de formación que el PEI formula. Por lo tanto las acciones se materializan en tres niveles. Describa qué características de cada nivel se observan en el ambiente de aprendizaje. Pregunte al docente líder o revise en los documentos:</p>
<p>Nivel 1: Existen acuerdos institucionales que permiten el desarrollo de niveles de complejidad y de aprendizajes esenciales de la base común.</p>
<p>Nivel 2: Existen acuerdos de ciclo, área o nivel que articulen la estrategia de organización curricular.</p>
<p>Nivel 3: Se materializan los ambientes de aprendizaje en la institución.</p>
<p>ESTRATEGIAS DEL AMBIENTE:</p>
<p>ORIGEN DE LA PROPUESTA. En este espacio, por favor detalle el origen, señalado por el docente o docentes, de la propuesta de ambiente (necesidades, intereses colectivos, preocupaciones, etcétera):</p>

Crterios de diligenciamiento

El siguiente instrumento está dividido en 13 componentes, cada uno de ellos formado por diferentes categorías. Para cada categoría existen dos formas de valoración: cuantitativa y cualitativa. En todos los casos se debe realizar la valoración cuantitativa y diligenciar el espacio denominado observaciones.

Para algunas categorías existe además un análisis cualitativo que se obtiene de entrevistas a: docentes, maestros, estudiantes y padres de familia. Incluya las respuestas en los campos destinados para tal fin y analice la puntuación en la escala de valoración teniendo en cuenta los datos cualitativos y de observación.

Escala de valoración

4	El criterio aparece siempre, de forma evidente
3	El criterio aparece algunas veces, con mucha frecuencia
2	El criterio aparece algunas veces, con poca frecuencia
1	El criterio no aparece o no se visibiliza

COMPONENTE 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
1.1. Reconocimiento: El docente o docentes reconocen las características del PEI					[Estrategia recomendada: Entrevista a docente]
1.2. Articulación: La propuesta del ambiente se articula claramente con el PEI					[Estrategia recomendada: Revisión documental y entrevista a docente]

COMPONENTE 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
1.3. Necesidades: El docente o docentes identifican las necesidades de aprendizaje que se plantean en el PEI					[Estrategia recomendada: Entrevista a docente]
1.4. Ejes transversales de aprendizaje: El PEI se articula claramente con los ejes transversales de aprendizaje					[Estrategia recomendada: Revisión documental y entrevista a docente]
1.5. Currículo: Es evidente la articulación del ambiente con el currículo					[Estrategia recomendada: Revisión documental y entrevista a docente]
1.6. Transformación: Es evidente cómo el ambiente ha transformado el PEI					[Entrevista a docente]

A.1. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Reconocimiento:

1. ¿Qué espera la institución de la formación de sus estudiantes?

2. ¿Cómo se articula este horizonte de formación de la institución educativa con el ambiente de aprendizaje?

Articulación:

1. ¿De qué manera considera que el PEI articula los procesos pedagógicos que desarrolla en su institución?

2. Si el PEI no articula procesos pedagógicos en la institución, ¿por qué ocurre esa desarticulación?

3. ¿Qué tipo de transformaciones promueve el ambiente de aprendizaje en el PEI?

4. ¿Cómo se realizaron los acuerdos de ciclos, asignaturas o niveles para el diseño e implementación del ambiente de aprendizaje?

5. ¿Qué aprendizajes se esperan de su disciplina en el ambiente de aprendizaje?

6. ¿Cómo se articulan las diferentes disciplinas y ejes transversales de aprendizaje en el ambiente de aprendizaje?

7. ¿Cómo contribuyen los aprendizajes esperados en los estudiantes al horizonte institucional?

Necesidades:

1. ¿Qué necesidades de aprendizaje de los estudiantes se plantean en el PEI de la institución?

Ejes transversales de aprendizaje:

1. ¿Qué conocimientos desarrolla el ambiente de aprendizaje en los estudiantes?

2. ¿Esos conocimientos cómo se relacionan con lo que está planteado en el PEI de la institución?

3. ¿Qué habilidades desarrolla el ambiente de aprendizaje en sus estudiantes?

4. ¿Qué actitudes desarrolla el ambiente de aprendizaje en sus estudiantes?

Currículo:

1. ¿Para usted qué es el currículo?

2. ¿Cómo se construye el currículo en la institución?

3. ¿Qué características tiene el currículo de su institución? (Integrado, transversal, interdisciplinar, multidisciplinar)

4. ¿Qué estrategia de integración curricular se propone en la institución?

5. ¿Qué estrategias didácticas se derivan de la estrategia de integración curricular?

Transformación:

1. ¿Cómo cree que el ambiente ha transformado el PEI?

B.1. REVISIÓN DOCUMENTAL

Articulación:

Identificar en el PEI de la institución el apartado referente al componente pedagógico y curricular y contestar:

	SI	NO	DESCRIBA
¿El enfoque pedagógico de la institución se relaciona con el ambiente de aprendizaje propuesto?			
¿Se propone en el PEI el trabajo por ambientes de aprendizaje?			

EJES TRANSVERSALES DE APRENDIZAJE y CURRÍCULO. ¿El plan de estudios hace mención a?:

	SI	NO	DESCRIBA
1. Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)			
2. Segunda lengua-bilingüismo			
3. Pensamiento matemático y científico			
4. Tecnología de Información y Comunicación			
5. Ciudad como escenario de aprendizaje			
6. Educación ambiental y conservación de la naturaleza			
7. Competencias ciudadanas (libertad, democracia, convivencia, garantía de derechos, etcétera)			
¿Se identifica que el plan de estudios es transversal o integrado?			

COMPONENTE 2.					
Intencionalidad del ambiente					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
2.1. Atención: El ambiente tienen en cuenta las necesidades e interés de los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.2. Comprensión: El docente presenta, de manera concreta, los propósitos planteados con el ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.3. Integración: El ambiente responde a la impronta y los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.4. Propósitos de formación: Es evidente cuál es la intencionalidad pedagógica del ambiente propuesto, es decir, qué se quiere enseñar.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.5. Articulación con la vida: Es evidente para qué le va a ser útil al estudiante, en su cotidianidad, los aprendizajes alcanzados en el ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 3.					
Comprensión de las características del estudiante					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
3.1. Reconocimiento del estudiante: Son claras, para el docente, las características de los estudiantes que hacen parte del ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]

COMPONENTE 3.					
Comprensión de las características del estudiante					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
3.2. Adaptabilidad: El ambiente se adapta a las características individuales de los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
3.3. Disposición para el trabajo en equipo: Los estudiantes tienen disposición para el trabajo en equipo.					[Estrategia recomendada: Observación]
3.4. Disposición para aprender: Los estudiantes tienen disposición para aprender.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
3.5. Resolución de conflictos: Los estudiantes tienden a resolver pacíficamente sus conflictos.					[Estrategia recomendada: Observación]

A.2. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Reconocimiento del estudiante:

1. ¿Qué papel juega el estudiante en el ambiente de aprendizaje?

2. ¿Qué características de los estudiantes se tienen en cuenta para construir el ambiente de aprendizaje?

3. ¿Cómo es la relación docente-estudiante en el ambiente de aprendizaje?
Explique

4. ¿Cuáles son las características socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas de sus estudiantes?

5. ¿Cómo se prioriza lo que deben aprender los estudiantes en el ambiente de aprendizaje?

C.1. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Disposición para aprender:

1. ¿Qué has aprendido en el colegio?

--

2. ¿Sobre qué te gusta aprender?

--

COMPONENTE 4.					
Aprendizaje					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
4.1. Conocimientos: En el ambiente existe un abordaje explícito de conocimientos disciplinares.					[Estrategia recomendada: Observación]
4.2. Complejidad: La propuesta de ambiente tiene en cuenta el grado de complejidad apropiado para el ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.					[Estrategia recomendada: Observación]
4.3. Perspectiva: La propuesta de ambiente sigue una perspectiva interdisciplinar.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 5.					
Promoción del desarrollo					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
5.1. Socio-afectivo: El ambiente promueve claramente la dimensión socio-afectiva.					[Estrategia recomendada: Observación]
5.2. Cognitivo: El ambiente promueve claramente la dimensión cognitiva.					[Estrategia recomendada: Observación]
5.3. Físico-creativo: El ambiente promueve claramente la dimensión físico-creativa.					[Estrategia recomendada: Observación]
5.4. Confrontación de saberes: El ambiente promueve la confrontación de saberes disciplinares para formar significaciones que respondan a los dimensiones socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 6.					
Secuencia					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
6.1. Contextualización: Es evidente por qué se debe aprender lo que se propone enseñar.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]

COMPONENTE 6.					
Secuencia					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
6.2. Concepciones previas: El ambiente aprovecha las vivencias y acercamientos que han tenido los estudiantes con los aprendizajes que se proponen.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes y a docentes]
6.3. Desarrollo: Es evidente qué condiciones se crean en el ambiente para el desarrollo de los aprendizajes.					[Estrategia recomendada: Observación]
6.4. Consolidación: Es evidente cómo se recogen y se orientan las experiencias de los estudiantes en el ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]
6.5. Evidencias: Existen evidencias que muestran el progreso de los estudiantes respecto a los aprendizajes propuestos.					[Estrategia recomendada: Observación]
6.6. Acciones complementarias: Son evidentes las acciones complementarias que propone el ambiente para que el estudiante aplique sus aprendizajes en su cotidianidad.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]

A.3. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Contextualización:

1. ¿Cómo identifica los objetivos de aprendizaje para sus estudiantes?

2. ¿Cómo ajusta su práctica para que los estudiantes comprendan los objetivos de aprendizaje que tiene?

Concepciones previas:

1. ¿Cómo inicia su práctica con los estudiantes?

2. ¿Cómo incluye en su práctica el conocimiento previo que manifiestan sus estudiantes?

C.2. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Concepciones previas

1. ¿Consideras que tus opiniones en las clases son tenidas en cuenta?

--

2. ¿Tus comentarios son retomados por tu profesor?

--

Acciones complementarias:

1. ¿Tu profesor propone un trabajo en equipo entre tus compañeros y tú?

--

2. ¿Qué tipo de trabajos propone tu profesor para que realices con tu familia?

--

Si los niños no responden a las preguntas anteriores, se sugiere usar el cuadro siguiente, e incluir la respuesta del niño en el recuadro correspondiente.

CP: ¿Te gusta hablar en la clase?			
CP: ¿Sobre qué te gusta hablar?			

AC: ¿Te gusta colorear y hablar con tus compañeros en la clase?			
AC: ¿En la casa haces actividades o tareas con tus papás/ abuelos/hermanos?			

COMPONENTE 7. Estrategias didácticas					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
7.1. Modelo: Las estrategias responden al modelo pedagógico del PEI u otro.					[Estrategia recomendada: Revisión documental, observación y entrevista a docente]
7.2. Motivación: Las estrategias didácticas son motivadoras para los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
7.3. Soporte: Las estrategias didácticas ayudan a la contextualización y proyección de los aprendizajes.					[Estrategia recomendada: Observación]
7.4. Articulación: Las estrategias didácticas están relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
7.5. Mediación semiótica: Las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones semióticas.					[Estrategia recomendada: Observación]
7.6. Mediación pedagógica: Las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones pedagógicas.					[Estrategia recomendada: Observación]
7.7. Mediación semiótica: Las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones tecnológicas.					[Estrategia recomendada: Observación]

A.4. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Modelo:

1. ¿Cuál es el modelo pedagógico con el que trabaja la institución?

2. ¿Cómo se articula el modelo pedagógico con el ambiente de aprendizaje?

C.3. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Motivación:

1. Si llegara otro niño a tu salón de clase y tuvieras que explicarle lo que hacen todos los días, ¿qué le dirías?

2. ¿Cuáles actividades que realizas en el colegio te gustan más?

3. ¿Cuáles actividades que realizas en el colegio no te gustan?

COMPONENTE 8.					
Interacción					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
8.1. Interacción docente-estudiante: El docente interactúa constantemente con los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.2. Interacción estudiante-estudiante: Los estudiantes interactúan constantemente entre ellos.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.3. Interacción con la familia: El ambiente promueve la interacción con la familia.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.4. Trabajo en grupo: El ambiente promueve el trabajo en grupo.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.5. Articulación: Los estudiantes interactúan respondiendo a la intención de la propuesta del ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

A.5. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Interacción con la familia:

1. ¿Cómo promueve la participación de las familias en el ambiente de aprendizaje?

COMPONENTE 9. Elementos asociados al ambiente					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
9.1. Lúdica: El ambiente promueve el ejercicio lúdico.					[Estrategia recomendada: Observación]
9.2. Comunicación: El ambiente promueve la comunicación.					[Estrategia recomendada: Observación]
9.3. Democracia: El ambiente promueve el ejercicio democrático.					[Estrategia recomendada: Observación]
9.4. Afecto: El ambiente promueve el ejercicio afectivo.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 10.					
Recursos					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
10.1. Características: Los recursos son llamativos para los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
10.2. Promoción de la interacción-mediación: Los recursos promueven la interacción entre actores del ambiente (estudiantes, docentes).					[Estrategia recomendada: Observación]
10.3. Articulación: Los recursos responden a las necesidades de la secuencia propuesta.					[Estrategia recomendada: Observación]
10.4. Uso y mediación: Se utilizan los recursos disponibles de forma eficiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 11.					
Uso de TIC					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
11.1. Usos: Son claros los usos que se le dan a la tecnología en el ambiente de aprendizaje.					[Estrategia recomendada: Observación]
11.2. Articulación: Los usos de las tecnologías permiten el trabajo articulado de distintas áreas, asignaturas, ciclos o grupos.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 11.					
Uso de TIC					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
11.3. Promoción de la participación: Los usos de las tecnologías permiten la participación de los docentes, familia o la comunidad.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 12.					
Participación					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
12.1. Familia: El ambiente permite la participación de la familia.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a familia]
12.2. Comunidad: El ambiente permite la participación de la comunidad.					[Estrategia recomendada: Observación]
12.3. Espacios de socialización: Existen espacios de socialización de la gestión participativa.					[Estrategia recomendada: Observación]
12.4. Escenarios de gestión: Existen escenarios claros de gestión de recursos: tiempo y espacio para la planeación y ejecución de las propuestas del ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

D.1. ENTREVISTA A FAMILIA

Familia:

1. ¿Conoce el PEI de la institución?

2. ¿Qué sabe sobre el ambiente de aprendizaje _____?

3. ¿De qué manera participa en el ambiente de aprendizaje _____?

4. ¿Cómo apoya el proceso de aprendizaje de su hijo?

5. ¿Qué estrategias implementa el profesor para comunicarse con usted?

6. ¿Conoce qué está aprendiendo su hijo en el colegio?

COMPONENTE 13.					
Evaluación					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
13.1. Uso: Se utilizan de manera intencionada y diferenciada la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.2. Tipo: Se establecen diferentes tipos de evaluación inicial, procesual y final.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.3. Retroalimentación: Existe retroalimentación al estudiante sobre el desarrollo de su aprendizaje.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
13.4. Estrategia: Se tiene claridad sobre los criterios con los que se evalúan los aprendizajes generados por el ambiente					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.5. Coherencia: Los criterios de evaluación establecidos son coherentes con los aprendizajes esenciales.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.5. Participación de la familia: Son evidentes las formas en las cuales participa la familia en los procesos de evaluación.					[Estrategia recomendada: Entrevista a la familia]

A.6. ENTREVISTA A DOCENTE

Uso:

1. ¿Cómo se realiza la evaluación en el ambiente de aprendizaje?

Tipo:

1. ¿Qué tipo de evaluación realiza?

Estrategia:

1. ¿Cómo garantiza la evaluación integral y formativa?

2. ¿Existen acuerdos de área, ciclo o nivel para la evaluación formativa?

3. ¿Qué estrategias emplea para evaluar a sus estudiantes

Coherencia:

1. ¿Qué evalúa en sus estudiantes?

2. ¿Qué limitaciones ha encontrado entre sus propuestas de evaluación y el sistema de evaluación de la institución?

3. ¿Qué relaciones identifica entre los procesos de evaluación del ambiente de aprendizaje y el sistema de evaluación de la institución?

C.4. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Retroalimentación:

1. ¿Cómo te evalúa tu profesor?

--

2. ¿Qué actividades te propone tu profesor para después de la evaluación?

--

Si los niños no responden a las preguntas anteriores, se sugiere usar el cuadro siguiente, e incluir la respuesta del niño en el recuadro correspondiente.

¿Tu profesor te hace evaluaciones?			
¿Te gustan las evaluaciones?			
¿Sobre qué te gusta que te pregunte la profesora?			

D.2. ENTREVISTA A FAMILIA

Familia:

1. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes que logra su hijo en el ambiente de aprendizaje_____?

2. ¿Considera que es una buena forma de evaluar?

Resultados

RITA FLÓREZ ROMERO¹

JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ²

DEISY JOHANA GALVIS VÁSQUEZ³

En este capítulo, se hará una presentación de los hallazgos del presente estudio. El capítulo se divide en: 1. Caracterización general de las instituciones participantes; 2. Caracterización general del ambiente; y 3. Caracterización de los ambientes por los componentes del estudio.

-
- 1 Profesora titular del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina. Líder del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Lingüística y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co
 - 2 Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Gran colombiano, Bogotá. Investigador del grupo Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá; Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co
 - 3 Miembro del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Profesional Especializado del equipo pedagógico del Ministerio de Educación Nacional. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: djgalvisv@unal.edu.co

Caracterización general de las instituciones participantes

A continuación, se presenta la caracterización de los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones, la cual se llevó a cabo en 23 instituciones del Distrito Capital, en las que se realizaron un total de 27 proyectos. Las denominaciones de las instituciones, proyectos y otros datos de identificación son los siguientes:

Instituciones

- IED Agustín Fernández.
- IED Carlos Albán Holguín.
- IED Castilla.
- IED Charry.
- IED Ciudadela Educativa de Bosa.
- IED Colegio El Porvenir.
- IED Colegio Hernando Durán Dussán.
- IED Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas.
- IED Gabriel Betancourt Mejía.
- IED Atenas.
- IED Fabio Lozano Simonelli.
- IED Fernando Mazuera Villegas.
- IED Gonzalo Arango.
- IED Julio Garavito Armero.
- IED Rodolfo Llinás.
- IED Sorrento.
- IED Virginia Gutiérrez de Pineda.
- Instituto Técnico Industrial Piloto.
- IED Las Américas.
- IED Rafael Bernal Jiménez.
- IED Rafael Uribe Uribe.
- IED Santa Martha.
- IED Tomás Cipriano de Mosquera.

Proyectos Educativos Institucionales - PEI

Los PEI en los que se inscribían los ambientes de aprendizaje fueron los siguientes:

- Hombres y mujeres generadores de cambios en la sociedad.
- Diseño y gestión de proyectos para la construcción y conservación de la vida.
- Comunicación y uso de las tecnologías de la información.
- Formación técnica industrial sostenible.
- Estrategias interdisciplinarias para el desarrollo de habilidades del pensamiento.
- Conocer y aprender para trascender.
- En el poder de la comunicación, la expresión como función educativa y la creatividad en el arte, con herramientas científicas y tecnológicas.
- Diálogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad.
- Desarrollo del pensamiento crítico y la convivencia para la solución de problemas.
- La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo.
- Educación científica, tecnológica y estética con proyección ética, social y productiva.
- Pedagogía en la convivencia participativa para la formación de personas trascendentes y transformadoras.
- Construyendo un ambiente saludable y feliz.
- Conocimiento técnico: un medio para el desarrollo cultural democrático.
- Comunicación asertiva para el desarrollo humano.
- Sueños, con sentido de vida.
- Comunicación, liderazgo y pensamiento empresarial: ejes del proyecto de vida.
- Proyecto educativo con énfasis en comunicación e inglés.
- Caminando por el sendero de los afectos, el respeto y la solidaridad para la transformación social.
- Formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología.
- La formación académica como pilar fundamental en el desarrollo y progreso del ser humano.
- Construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz, orientada al fortalecimiento de valores familiares y al desarrollo de procesos comunicativos.

Localidades

Estos proyectos se realizaron en las siguientes localidades:

- Barrios Unidos.
- Bosa.
- Ciudad Bolívar.
- Engativá.
- Kennedy.
- Puente Aranda.
- San Cristóbal.
- Suba.
- Tunjuelito.
- Usaquén.
- Usme.

Jornadas

En cuanto a la discriminación de participación por jornada, se encuentra un mayor porcentaje de proyectos en la jornada de la mañana (59.3%), versus proyectos en la jornada de la tarde (40.7%).

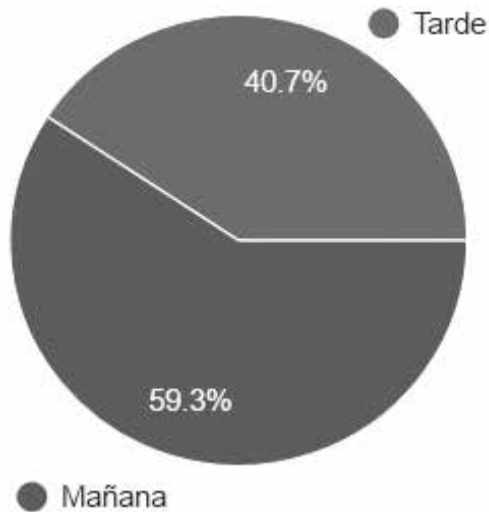


Ilustración 1. Diferencias en los participantes por jornada.

Ciclos

La participación desde cada uno de los ciclos fue variada, con mayor la participación en los ciclos 3° (30%) y 5° (26%).

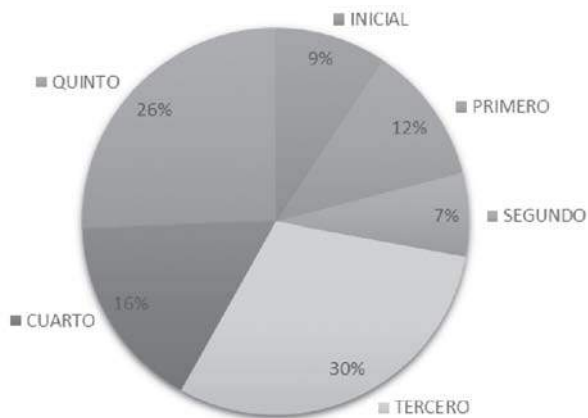


Ilustración 2. Porcentaje de participación por ciclo.

Grados

También la participación de los grados fue variable, con mayor intervención en los grados 10° (16%) y 11° (13%).

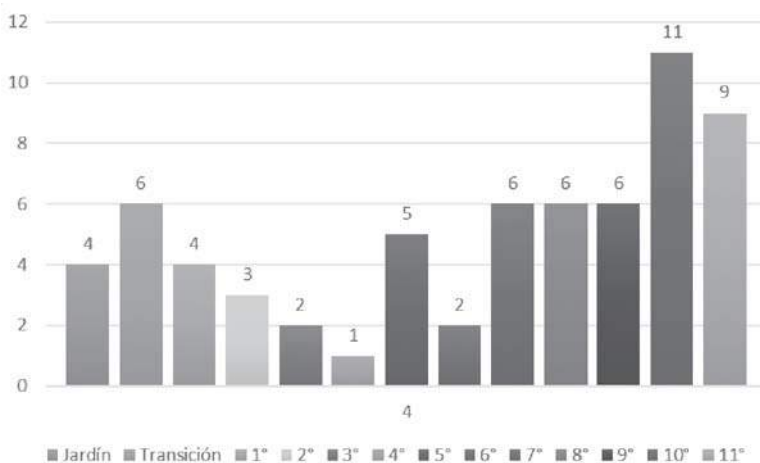


Ilustración 3. Frecuencia de participación por grado.

Áreas

El área con mayor participación en los ambientes de aprendizaje propuestos fue Ciencias Sociales (38%), seguida de Lenguaje (16%) y Ciencias Naturales (13%).

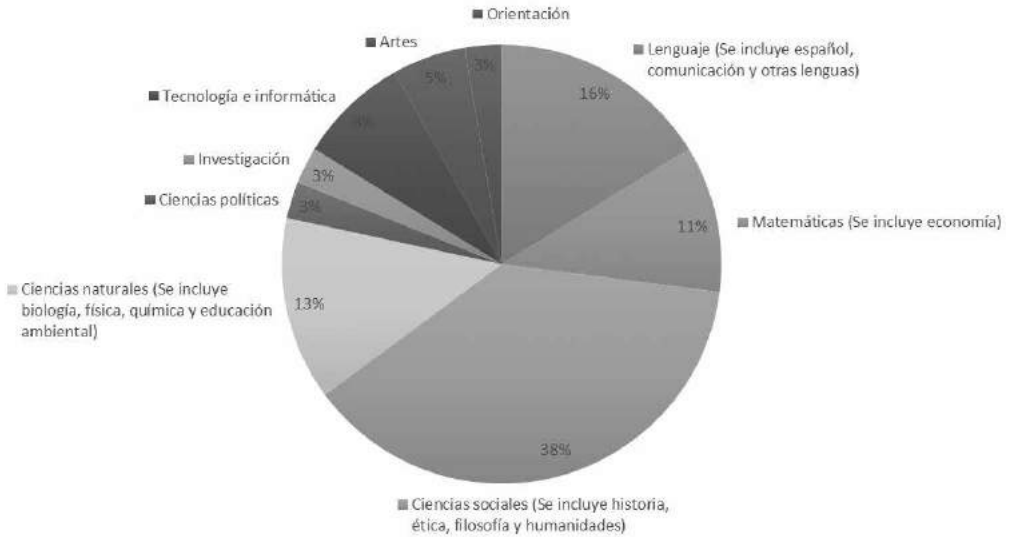


Ilustración 4. Porcentaje de participación por áreas.

Enfoques pedagógicos

Los enfoques pedagógicos identificados en las instituciones caracterizadas fueron los siguientes:

- Enseñanza para la comprensión.
- Aprendizaje significativo.
- Humanista.
- Socio-crítico.
- Pedagogía conceptual.
- Solución de problemas.
- Constructivismo.
- Constructivismo social.

- Cognitivo social.
- Democrático.
- Tradicional.
- Activo.

Caracterización general del ambiente

A continuación, se listan los elementos propios de los ambientes de aprendizaje, como denominación del proyecto, ejes transversales de aprendizaje, nivel del ambiente, estrategias del ambiente y origen de la propuesta.

Proyectos caracterizados

Los proyectos que participaron de la siguiente caracterización fueron los siguientes:

1. Sinapsis (complementación y evaluación).
2. Guardianes del Planeta.
3. Las narraciones digitales como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la escritura y la alfabetización digital.
4. Transformando nuestro pasado cultural violento.
5. El encanto de lo sencillo.
6. Vivenciando la diferencia.
7. Memorias Barriales.
8. Implementación de una plataforma educativa mediada por TIC para el fortalecimiento de la resolución de conflictos.
9. Camicreando: una experiencia tecnomediada.
10. AA para transformar nuestro entorno.
11. Prácticas alternativas de enseñanza-aprendizaje desde la interdisciplinariedad.
12. Resolución de problemas de proporcionalidad numérica.
13. En el rincón mágico: juego, me relaciono, me comunico y aprendo.
14. Eureka.
15. Leyendo juntos.
16. Mi país cuenta..., un cuento de paz.
17. Pensar las músicas, para el desarrollo del pensamiento social, propuesta en el marco de la etnomusicología.
18. Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías.
19. El maízpensante: “quiero maízpensamiento propio”. Una propuesta de educación alternativa, para un aprendizaje colaborativo, creativo y en pro de una formación en liderazgo comunitario.

20. PPP.
21. Semillas de Reconciliación.
22. Guardianes Bioclimáticos: reconociendo nuestra huella ecológica a través de los humedales de Bogotá.
23. Laboratorio de paz, convivencia y ciudadanía -El re-creo-.
24. Muro de la expresión y la convivencia.
25. Heterotopías escolares de paz.
26. Proyecto de paz.
27. Talleres lúdicos del saber.

Ejes transversales de aprendizaje

Los ejes transversales que hicieron parte de las propuestas de ambientes de aprendizaje fueron los siguientes:

- Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).
- Segunda lengua - bilingüismo.
- Pensamiento matemático y científico.
- Tecnología de la Información y la Comunicación - TIC.
- Ciudad como escenario de aprendizaje.
- Educación ambiental y conservación de la naturaleza.
- Competencias ciudadanas.

Se encuentra que el eje transversal más trabajado es el de “Habilidades comunicativas” (96.2%), seguido por “Competencias ciudadanas” (84.6%). No se encontraron respuestas asociadas al bilingüismo como eje transversal de aprendizaje.

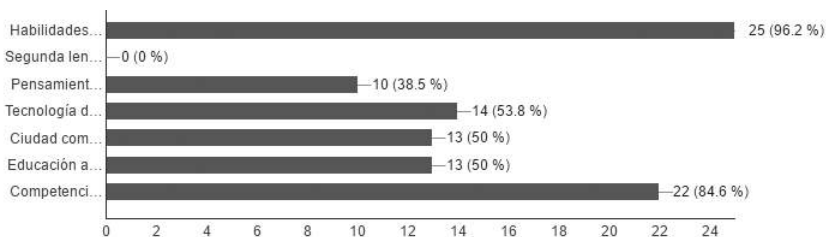


Ilustración 5. Porcentaje de participación por ejes transversales de aprendizaje.

Estrategia de integración curricular

Las estrategias de integración curricular que hacían parte de las propuestas fueron las siguientes:

1. Tópico generador.
2. Integración por relato.
3. Integración por juego.
4. Integración por ejes temáticos.
5. Integración por proyectos.

La más común fue “Tópico generador” (55.6%), seguida de “Integración por relato” (40.7%) e “Integración por proyecto” (40.7%).

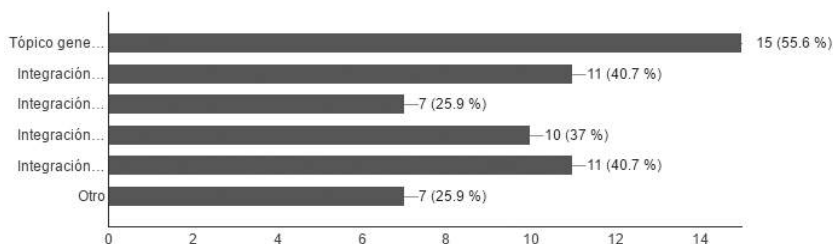


Ilustración 6. Porcentaje de participación por estrategia de integración curricular.

Nivel del ambiente

El análisis del nivel del ambiente revela que la mayoría de los proyectos se ubican en nivel 3.

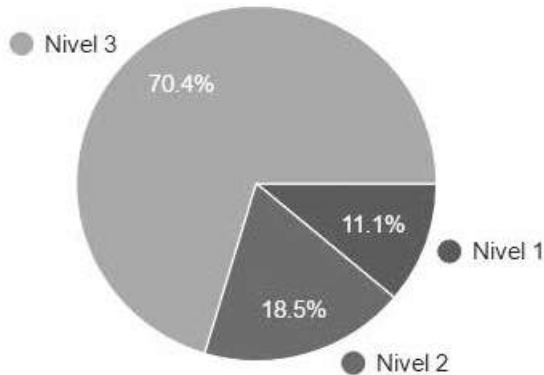


Ilustración 7. Nivel del ambiente de los proyectos presentados.

Estrategias del ambiente

Se encontró que las estrategias para los ambientes de aprendizaje son variables; dependen de los objetivos del ambiente y de las circunstancias o momentos en los cuales se escoge la temática de trabajo. A pesar de estas diferencias, los ambientes poseen elementos comunes, como el trabajo sobre la interacción social, la reflexión y autorreflexión. En todo caso, los ambientes son entendidos como propuestas transformativas de los aprendizajes de los estudiantes, siendo su centro la comunidad educativa misma.

Temporalidad del ambiente

Las estrategias para los ambientes de aprendizaje tienen una temporalidad que implica procesos de planeación, implementación y evaluación. En algunas ocasiones, las estrategias, como procesos, inician desde lo socio-afectivo, pasan por lo cognitivo y finalizan en un producto que revela los aprendizajes de los estudiantes.

Ambiente y comunidad educativa

Como se ha mencionado, las estrategias del ambiente de aprendizaje dependen de la comunidad educativa, donde participan estudiantes y docentes, pero también los padres de familia. Desde estas estrategias, se insiste en la importancia de la participación de todos los actores; para ello, se acuerdan actividades comunes que deben ser desarrolladas durante el tiempo de ejecución de la propuesta.

Temáticas de las estrategias en los ambientes de aprendizaje

Las temáticas que se plantean en los ambientes son amplias; se encuentran sujetas a los múltiples objetivos a alcanzar a través de las mismas. Son constantes, por ejemplo, las referencias a estrategias cuyo eje es el trabajo artístico, al igual que aquellas que se basan en el uso de nuevas tecnologías, en el uso del lenguaje, principalmente lectura y escritura y en la convivencia.

El trabajo sobre las relaciones interpersonales sirve de base para el trabajo sobre otros aspectos de la vida cotidiana del estudiante y de temáticas coyunturales para la realidad en la que habita. Así, pueden aparecer proyectos centrados en la idea de convivencia pacífica y la solución de problemas. Desde esta perspectiva, se torna crucial el trabajo en equipo.

Otras estrategias para los ambientes implican el uso de las narraciones, especialmente las autobiografías. Con estas, se reconoce la importancia de la reconstrucción vital de estudiante, especialmente desde el deseo y la pasión por la vida. En esta misma línea, se encuentran las estrategias que se basan en la corporalidad de los estudiantes.

Integración curricular

También adquiere lugar en la estrategia el reconocimiento de la apuesta curricular para poner en diálogo las intenciones institucionales con los objetivos de aprendizaje esperados para los estudiantes. Desde lo curricular, se llega a acuerdos de ciclo que permiten la articulación y trabajo mancomunado. De igual forma, en las estrategias pueden aparecer los acuerdos de área. Así, las estrategias de integración curricular implican la generación de espacios para el desarrollo de actividades, tanto en el aula como en escenarios extracurriculares. Depende, necesariamente, de

la apropiación, por parte de la comunidad, de las diferentes áreas para su implementación. Es por ello que, desde la perspectiva de integración curricular, los ambientes se articulan a las secuencias pedagógicas diseñadas.

Origen de la propuesta

Como es de suponer, las propuestas de los ambientes de aprendizaje tienen orígenes diversos. Un análisis desde una perspectiva sistémica, desde donde se reconoce la existencia de diversos niveles sistémicos (micro, meso y macro), muestra que para la aparición de las propuestas de ambientes de aprendizaje existen, por lo menos, cinco niveles de emergencia:

- El primer nivel se relaciona con el estudiante en sí: particularmente se señala el origen de las propuestas en una preocupación por atender necesidades específicas de estos. Esta es quizá la razón más frecuente para proponer ambientes de aprendizaje.
- El segundo nivel tiene que ver con el maestro: aquí se menciona la importancia de los programas de formación, especialmente posgradual o de maestrías y el impacto de la elaboración de tesis en las propuestas de ambientes.
- El tercer nivel tiene que ver con el reconocimiento de las necesidades de las familias y la importancia del trabajo mancomunado con la misma. Así, se muestra un origen en el reconocimiento de las historias familiares y en la recuperación cultural e intercultural de estas.
- El cuarto nivel señala, como origen de las propuestas, el reconocimiento de las características propias de la institución y de los proyectos institucionales, los cuales, dan vida a las intenciones curriculares de los maestros en los ambientes.
- Como quinto y último nivel, se menciona el reconocimiento de los contextos de procedencia de los mismos estudiantes para generar propuestas acordes a estas condiciones, las cuales permitirán la participación de la comunidad.

Ahora bien, existe otra forma de entender el origen de las propuestas de los ambientes de aprendizaje, aquí mencionadas en lo pedagógico y social.

Origen pedagógico

Los orígenes de la propuesta de ambientes de aprendizaje, en sentido general, tienen que ver con mejorar los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes. De esta forma, es constante la referencia a la búsqueda de estrategias para integrar las áreas fundamentales del currículo y para dotar de sentido a los aprendizajes y a los conocimientos disciplinares. Por ello, se hace referencia a las interacciones temáticas y a la búsqueda de nuevas formas de interactuar con el conocimiento, como el uso de la música, canciones, guiones, entre otras estrategias. En esta misma línea, se hace mención a la búsqueda de la integralidad del aprendizaje a través del trabajo en dimensiones del desarrollo.

De igual forma, se hace referencia a la búsqueda de la ruptura de la monotonía y de actividades motivantes para los estudiantes, especialmente hacia la lectura o hacia el aprendizaje de las matemáticas. También se señala un cambio en la concepción del aula: el maestro intenta generar nuevos espacios, alternos al aula, para pensar otras cuestiones en relación con la educación.

Por último, en este mismo componente, se hace mención a la importancia del uso de las nuevas tecnologías en estos nuevos procesos pedagógicos, al igual que de la desestructuración del currículo, de la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, de la búsqueda de la construcción de la identidad personal y de la recuperación de la identidad cultural.

Origen social

El origen social de la propuesta tiene que ver con varias formas en las cuales los maestros le apuestan, con los ambientes, a la construcción de ciudadanías, desde una perspectiva de derechos, partiendo de los derechos de los estudiantes, de la equidad de género y de la responsabilidad social. En un sentido, estas propuestas aparecen con la intención de tratar temas relacionados con la solución de conflictos, el respeto a los compañeros y a la institución y a la disminución de la agresión y la violencia en la escuela. Con ellos, se busca una reflexión crítica de la realidad y de la ciudadanía. Así, las propuestas se construyen desde la idea de mostrar formas distintas de vida, diferentes a la guerra y a las armas.

También en esta misma perspectiva se hace mención a la necesidad de la atención de niños en situación de discapacidad, al trabajo sobre inclusión educativa y cultural y a la intervención sobre el respeto por la diversidad. Con estas estrategias, se busca el desarrollo de una paz en el aula. La idea de ciudadanía y del aula como espacio de construcción de paz, tiene que ver con el territorio, particularmente con el reconocimiento del barrio y de la ciudad. Desde esta perspectiva, se busca la creación de memoria histórica y barrial a través del reconocimiento del entorno social.

Caracterización de los ambientes por los componentes del estudio

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados en los 13 componentes principales de este estudio: 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo, 2. Intencionalidad del ambiente, 3. Comprensión de las características del estudiante, 4. Aprendizaje, 5. Promoción del desarrollo, 6. Secuencia, 7. Estrategias didácticas, 8. Interacción, 9. Elementos asociados al ambiente, 10. Recursos, 11. Uso de TIC, 12. Participación y 13. Evaluación. Estos, se soportan en 23 observaciones de aula, en 51 entrevistas a docentes, en 120 entrevistas a estudiantes y en 72 entrevistas a padres de familia. Los análisis aquí realizados dan cuenta de, al menos, 3 niveles de aparición de cada componente en cada competencia. Se han rescatado, desde los discursos y observaciones, las características propias de cada nivel para, desde allí, reconocer elementos que pueden resultar útiles en la construcción de ambientes de aprendizaje eficaces.

Componente 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo

El siguiente componente señala la importancia de la articulación del ambiente de aprendizaje con el Proyecto Educativo Institucional - PEI y el currículo. Aborda el reconocimiento del PEI por parte del docente, la articulación del ambiente con el PEI, la identificación de necesidades de aprendizaje que aparecen consignadas en el PEI, la articulación con ejes transversales de aprendizaje, la articulación con el currículo y el reconocimiento de las transformaciones del PEI por efecto de la propuesta de ambiente de aprendizaje.

Reconocimiento del PEI

El PEI es una construcción colectiva de profundo impacto pedagógico para la institución y para las propuestas de aprendizaje que allí se desarrollan; sin embargo, es importante reconocer que el PEI es dinámico. Está en construcción permanente. Así, este se ve afectado por cambios administrativos importantes, como el ingreso de un nuevo rector, o de nuevos docentes a la planta de la institución. Esto hace que la evaluación y monitoreo de los cambios generados en la institución se torne compleja. A continuación, se describen los 3 niveles de apropiación del PEI encontrados.

Nivel 1: Apropiación completa del PEI, con impacto en la propuesta de ambiente de aprendizaje

En términos del reconocimiento, se encuentra que un 59.3% de los docentes reconocen, de forma completa, las características del PEI de la institución de la cual el proyecto hace parte.



Ilustración 8. Nivel de apropiación del PEI.

Esto es cierto para los docentes que dieron origen a las propuestas, pero es mucho más variable para los docentes nuevos, quienes dependen de los tiempos de reconocimiento del PEI. En este nivel el PEI es considerado una guía, construida democráticamente, que responde a las intenciones e intereses pedagógicos de los docentes y a las necesidades educativas de los estudiantes. Se considera al PEI como un horizonte claro que direcciona el desarrollo humano, ciudadano y ético del estudiante, de manera articulada a la apuesta del ambiente de aprendizaje.

Nivel 2: *Apropiación parcial del PEI, con impacto en la propuesta de ambiente de aprendizaje*

En este nivel los docentes que hacen parte de la propuesta reconocen elementos del PEI que consideran importantes y que se relacionan con el ambiente propuesto; sin embargo, aunque el PEI llega a ser importante, se privilegian otras cuestiones relacionadas con las necesidades de los estudiantes, no cobijadas por el Proyecto Institucional. En este nivel se reconoce la propuesta del PEI, pero su manejo o comprensión no es completo.

Nivel 3: *Apropiación parcial del PEI, con poco impacto en la propuesta de ambiente de aprendizaje*

En este nivel se percibe el PEI como carente de elementos importantes para la transformación social esperada por el docente, o para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Es así que se percibe el PEI como desarticulado o impuesto.

Articulación del proyecto con el PEI

La articulación de los ambientes con el PEI, es importante porque les proporciona soporte institucional a las apuestas pedagógicas. Se observa que el principal propósito del PEI es la integración de las apuestas pedagógicas y curriculares; de ahí que, cuando el PEI se torna desarticulado, su efecto sobre los ambientes no es el esperado.

Al igual que lo mencionado en el reconocimiento, al ser el PEI dinámico, su articulación también varía. Lo complejo para los maestros, en estos casos, es contar con el tiempo para realizar ajustes constantes que permitan mantener la articulación con las nuevas manifestaciones del PEI y para la evaluación de dicha articulación. Este análisis muestra muchos puntos de confluencia entre el PEI y la propuesta de ambientes de aprendizaje. Son de resaltar, la idea de desarrollo humano, integral, el trabajo articulado por áreas y el modelo pedagógico, como elementos comunes entre el ambiente y el PEI.

Puntos de articulación con el PEI

Los puntos de articulación de los proyectos de ambientes de aprendizaje con los PEI son variados; al respecto, se mencionan:

- Desarrollo integral humano y dimensiones del desarrollo.
- Trabajo articulado o integrado en áreas fundamentales para los aprendizajes de los estudiantes.
- Modelo pedagógico: constructivismo, escuela activa.
- Importancia de la comprensión del estudiante y de la comunicación para la comprensión.
- Los niveles de comprensión y de desarrollo de los estudiantes.
- Fortalecimiento de habilidades comunicativas.
- Herramientas y formación para la vida.
- Generación de paz.
- Construcción de identidad.
- Generación de cambio social.
- Participación y formación ciudadana.
- Ciudad como escenario de aprendizaje.
- Inclusión.
- Discapacidad.
- Convivencia - convivencia social.
- Respeto a la diferencia.
- Tecnología y conocimiento tecnológico.
- Estrategias para el aprendizaje.
- Motivación.
- Reflexión crítica.
- Reflexión acción participativa.
- Autoconstrucción de conocimientos.
- Construcción colectiva del conocimiento.
- Aprendizaje autónomo.
- Aprendizaje significativo.
- Autoevaluación.
- Actividades situadas en la cotidianidad.
- Disposición afectiva y desarrollo emocional.
- Trabajo en equipo.
- Desarrollo comunitario.
- Calidad de vida de los estudiantes.
- Educación en derechos humanos.
- Mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Al igual que con el reconocimiento del PEI, existen distintos niveles de articulación del PEI con los ambientes, estos se resumen de la siguiente forma:

Nivel 1: *Articulación completa*

Este análisis muestra que en el 74.1% de los casos, aparece una articulación completa con el PEI.

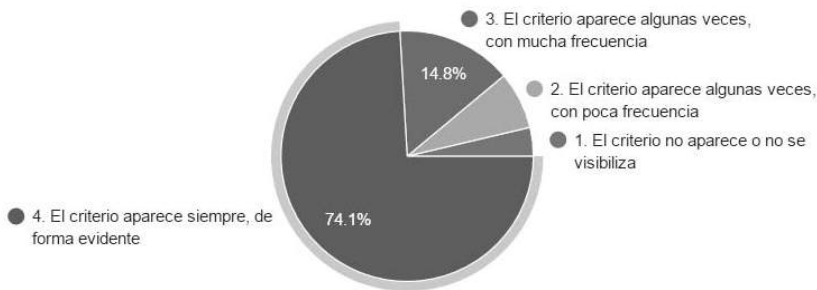


Ilustración 9. Articulación con el PEI.

Es característico de este nivel el trabajo mancomunado de los docentes para darle sentido al proyecto educativo.

Nivel 2: *Articulación parcial*

En este nivel las apuestas de los ambientes se articulan con algunos elementos del PEI. Se considera desde aquí que el PEI es incompleto o no responde a todas las necesidades de los estudiantes.

Nivel 3: *No articulación*

En este nivel se identifica que el PEI “no pone en práctica” o no responde a todas las necesidades institucionales. Este nivel puede aparecer por cambios profundos en las dinámicas institucionales, que han ocasionado poca reflexión conjunta y democrática de lo esperado con los proyectos educativos institucionales. Se hace evidente una mayor desarticulación

de las áreas y del trabajo curricular. En estos casos, los acuerdos se dan desde las macro-políticas educativas, más que desde las micro-políticas representadas en el PEI.

Identificación de necesidades de aprendizaje

A través del análisis se identifica que un 50% de los proyectos presentan, con claridad, las necesidades de aprendizaje que aparecen en los PEI y que se articulan con el ambiente.

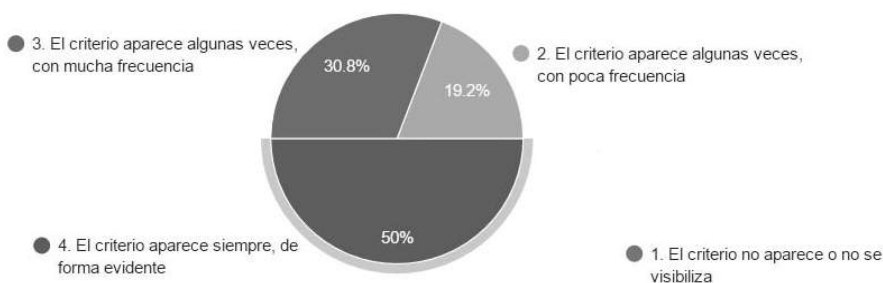


Ilustración 10. Identificación de necesidades de aprendizaje.

El aprendizaje por sí mismo, es una categoría que aparece como necesidad y que se encuentra vinculada al desarrollo de distintas habilidades y competencias, como las comunicativas, sociales, cognitivas, numéricas, artísticas, afectivas y ciudadanas. Es de resaltar también la importancia que adquiere, desde el PEI, la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

Las necesidades identificadas fueron las siguientes:

- Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.
- Aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades personales e interpersonales.
- Desarrollo afectivo y competencia emocional.
- Fortalecimiento de capacidades personales.
- Habilidades comunicativas.
- Habilidades sociales.
- Habilidades cognitivas.

- Habilidades artísticas.
- Competencias numéricas.
- Competencias ciudadanas.
- Convivencia.
- Participación ciudadana.
- Formación en valores.
- Transformación de realidad social.
- Pensamiento creativo.
- Liderazgo.
- Trabajo en equipo.
- Capacidad para resolver problemas.
- Acceso a TIC.
- Repitencia y rendimiento académico.
- Incorporación de las familias en los procesos de formación de los estudiantes.

Articulación con ejes transversales de aprendizaje

La articulación del PEI con los ejes transversales de aprendizaje, según lo observado, se da de forma completa en un 63% de los casos.



Ilustración 11. Articulación con ejes transversales de aprendizaje.

Recordemos que los ejes transversales de aprendizaje más comunes, identificados, fueron: 1. Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir); 2. Competencias ciudadanas; 3. Tecnología de Información y Comunicación; 4. Ciudad como escenario de aprendizaje; 5. Educación ambiental y conservación de la naturaleza; y 6. Pensamiento matemático y científico. De esta forma, se identifican algunos de estos ejes en el PEI, que se articulan con la apuesta de ambientes de aprendizaje, como

la educación ambiental, el uso de la tecnología, las competencias ciudadanas o el desarrollo de habilidades comunicativas.

No en todos los casos se da la articulación esperada con estos ejes y no es posible reconocerlos en el PEI. Aquí se logra notar algunas distancias entre el PEI y el proyecto; por ejemplo, el PEI puede estar dirigido al proyecto de vida de los estudiantes, mientras que la preocupación del docente puede estar más dada hacia la comprensión temática por parte de estos. En estas situaciones, se reconoce que los ejes no son tomados de manera explícita y que se hace necesario la dirección institucional para no acoger, de manera libre, dichos ejes. Las distintas estrategias de indagación dan cuenta de que se reconoce la falta de articulación con el bilingüismo y la necesidad del refuerzo en el uso de TIC, principalmente.

Articulación del ambiente con el currículo

Los elementos propios de la articulación con el currículo tienen que ver con el trabajo por dimensiones, por ciclos o grados, a partir del desarrollo de experiencias significativas y a partir del uso de entornos mediados por TIC. Esta articulación depende de los objetivos del ambiente, de las intenciones de responder a las necesidades educativas de los estudiantes y de las estrategias didácticas propuestas. Son la base para la configuración de las planeaciones y el desarrollo de las actividades en el ambiente de aprendizaje y se llegan a estructurar desde un trabajo holístico. Este análisis muestra que la articulación con el currículo se da, por completo, en un 74.1% de los casos.

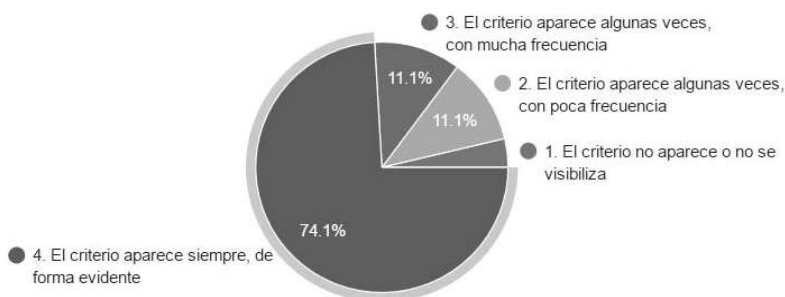


Ilustración 12. Articulación con el currículo.

Al igual que con los componentes anteriores de articulación, aquí es posible detectar 3 niveles de aparición de la integración del ambiente con el currículo.

Nivel 1: *Integración completa*

Las áreas fundamentales del currículo: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, son integradas al ambiente. En el caso de educación inicial, las apuestas curriculares se dan por dimensiones y pilares, que son retomadas en el ambiente, con especial énfasis en la exploración del medio. En este nivel también aparecen otros elementos de integración con el currículo, como el uso de TIC.

Nivel 2: *Integración parcial o modificada*

En este nivel se reconoce que se integran algunos elementos curriculares, pero la apuesta del ambiente va más allá del currículo. En este escenario, por ejemplo, se toman los conocimientos básicos que se proponen desde el currículo y se les da significado a través de temas amplios, para responder a la intención del ambiente. En este nivel también se reconoce la dificultad de articular todos los elementos curriculares. De igual forma, se identifica que el currículo trabaja temas propios de las áreas que no necesariamente responden a la totalidad de la propuesta del ambiente.

Nivel 3: *Falta de integración con el currículo*

Este nivel aparece cuando existen cambios profundos en la institución. Así, cuando la institución se encuentra en un momento de cambio pedagógico y administrativo, hay pérdida de articulación, lo que dificulta la integración curricular con la apuesta del ambiente. Es característico en este nivel la planeación curricular al interior del aula, con poco diálogo con otras áreas curriculares.

Transformación del PEI por efectos del ambiente de aprendizaje

A diferencia de las anteriores categorías del componente de relación con el PEI, el de transformación se ha cumplido parcialmente en un 63%

de los casos. Solo en un 25% se considera que, de forma evidente, ha habido una transformación del PEI por efectos del ambiente.

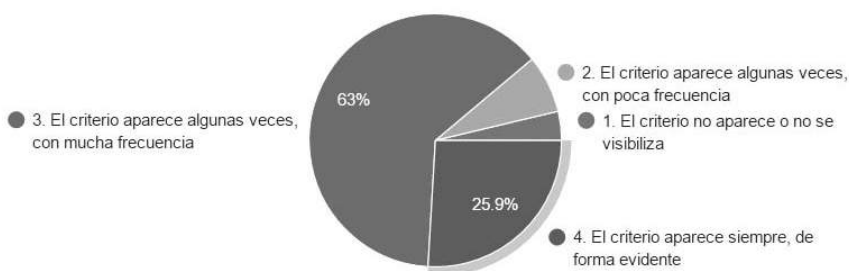


Ilustración 13. Transformación del PEI.

En el nivel 1 la principal referencia transformativa sobre el PEI se relaciona con los efectos sobre la integración de áreas, ciclos y jornadas sobre un mismo proyecto. De igual forma, los cambios se perciben, inicialmente, en los mismos docentes y en sus prácticas; luego, trascienden a la institución.

Los efectos transformativos mencionados en este nivel tienen que ver con:

- Integración curricular o por dimensiones.
- Mayor participación del cuerpo docente.
- Mayor integración de áreas.
- Transformación en los principios del gobierno escolar.
- Inclusión en el aula.
- Transformación de los espacios dentro de la institución.
- Vinculación de otros proyectos a la propuesta de ambientes.
- En la interacción y participación estudiantil.
- Trabajo unificado entre jornadas.
- En la motivación.
- En los acuerdos entre docentes de distintos ciclos.
- Mayor lectura crítica.
- Visibilización de iniciativas.
- Resultados en pruebas externas.
- En el desarrollo integral de los estudiantes.

- Formación en derechos humanos.
- Participación de la comunidad.
- Reconocimiento de alumnos talentosos.
- Fortalecimiento de las asignaturas.
- Mayores valores.
- Mejoramiento de la convivencia.
- En los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fortalecimiento del nivel académico.
- Reconocimiento de la diferencia.
- Comprensión de la diversidad.

En el nivel 2, no se considera que el proyecto de ambientes de aprendizaje transformase el PEI, por cuanto este ya está contenido en el PEI existente, el cual no se vería modificado. Esta falta de impacto, que podría conducirnos a un tercer nivel, parece relacionarse con el tiempo de ejecución del proyecto de ambientes de aprendizaje. Así, cuando los proyectos son nuevos, es poca la incidencia que estos tienen en los PEI existentes. Por lo anterior, se percibe, como requisito para un mayor impacto en el PEI, la participación de más docentes en la propuesta y la integración de un mayor número de grados, áreas o ciclos a la misma.

Componente 2. Intencionalidad del ambiente

La intencionalidad del ambiente es un elemento importante para entender el ambiente de aprendizaje. Aquí se presenta desde sus distintas características, como la consideración de las necesidades e intereses de los estudiantes, la presentación de los propósitos planteados en el ambiente, la integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo, la evidencia de la intencionalidad y la articulación del proyecto con la cotidianidad del estudiante.

Consideración de necesidades e intereses de los estudiantes

Este análisis señala que en el 66.7% de los casos se cumple que el proyecto, por completo, tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

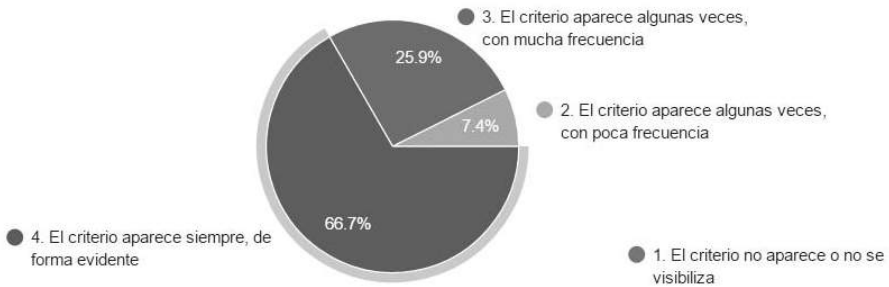


Ilustración 14. Consideración de necesidades e intereses de los estudiantes.

En general, todas las propuestas dicen tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes; sin embargo, aquí encontramos 3 niveles de esta consideración.

Nivel 1: *Construcción dialógica de las necesidades e intereses*

En este nivel los docentes permiten que los estudiantes dialoguen sobre sus necesidades e intereses. Así, las temáticas abordadas se establecen en conjunto y se trabaja a partir de las soluciones propuestas por los estudiantes. En dicho nivel, es clara la articulación de la propuesta con la intención pedagógica y la estrategia utilizada. El ejercicio en el ambiente inicia desde el diálogo con los estudiantes sobre la temática, para dar luego lugar a las actividades y estrategias de intervención y a la selección de materiales y secuencias didácticas que respondan a dichas necesidades. De esta forma, la construcción de objetivos y de la dinámica misma es de común acuerdo. Aquí se procura que las actividades resulten atractivas y guarden relación con la realidad de los mismos estudiantes, se reconocen los aportes de los estudiantes y estos participan como actores productivos y receptivos de las propuestas.

En este tipo de nivel, se fortalecen los lazos entre el docente y el estudiante, se intercambian saberes, necesidades e intereses y se permite la construcción de conocimiento entre los pares. Es característico de este nivel, tener en cuenta los pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones de los estudiantes. También existe una retroalimentación constante del proceso. Dicha evaluación se realiza a través de los aportes diarios en el aula y de los diálogos con las familias.

Nivel 2: *Reconocimiento parcial de las necesidades e intereses*

En este nivel el docente reconoce las necesidades e intereses de los estudiantes, hace un análisis de la población y su contexto y propone temas relacionados con estos intereses; sin embargo, los estudiantes no participan en la identificación de necesidades, o no se parte de la opinión de los mismos sobre la temática a trabajar. La evaluación de los intereses se realiza, mayoritariamente, a través de la observación. Solo en algunos casos se parte de un diagnóstico inicial de las necesidades de aprendizaje a través de cuestionarios.

Nivel 3: *Poco reconocimiento de las necesidades e intereses*

En este nivel los docentes seleccionan las temáticas a trabajar sin evaluar necesidades e intereses de los estudiantes y sin permitir la participación de los mismos en la selección de las temáticas. Debido a esta estrategia, no siempre los temas resultan de interés para el estudiante. Se llega a identificar una distancia generacional importante entre las actividades propuestas por los docentes y los intereses de los estudiantes.

Presentación de los propósitos planteados en el ambiente

Este análisis señala que en el 77.8% de los casos se cumple la presentación, por completo, de los propósitos planteados en el ambiente de aprendizaje.

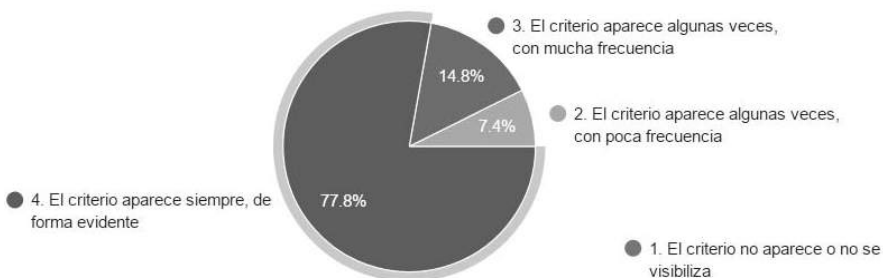


Ilustración 15. Presentación de los propósitos planteados en el ambiente.

En cualquier ambiente de aprendizaje, normalmente, los propósitos son presentados al inicio del periodo y de las actividades. Estos momentos se convierten en escenarios de reflexión importantes entre el maestro y el estudiante. A continuación, los niveles encontrados al respecto:

Nivel 1: *Presentación clara de los propósitos*

En este nivel el propósito se nota articulado con aspectos de la vida del estudiante. En cada actividad se presenta el objetivo o propósito que alimenta el ambiente. Se utilizan guías para hacerlo explícito, se reitera en el discurso y se señalan cuáles son las acciones o actividades que ayudarán a que el propósito se cumpla. Se suele hacer una presentación verbal de los objetivos, actividades y del producto a alcanzar, se esclarecen los momentos de las actividades y se acuerdan las reglas de funcionamiento. Es característico de este nivel la revisión constante de dichos propósitos trazados a lo largo de las sesiones, es decir, el monitoreo de metas. Los parámetros de evaluación son acordados en conjunto entre el estudiante y el docente. De igual forma, en este nivel se hace mención a conocimientos previos, se establecen relaciones entre los propósitos con las experiencias, conocimientos previos, sucesos de la cotidianidad y con la vida del estudiante y del maestro.

Nivel 2: *Presentación parcial de los propósitos*

En este nivel se presentan los propósitos, pero no son claras las metodologías de trabajo, los aspectos pedagógicos o las rutas que conducirán a que se cumplan dichos propósitos. En algunas ocasiones los propósitos son presentados a los padres de familia, pero la presentación a los estudiantes es incompleta.

Nivel 3: *Poca presentación de los propósitos*

Este nivel está centrado en la presentación de la dinámica más que de los objetivos. Así, es común que los estudiantes no comprenden cuál es el propósito de la actividad.

Integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo

Este análisis señala que en un 55.6% de los casos el ambiente se integra, por completo, a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.

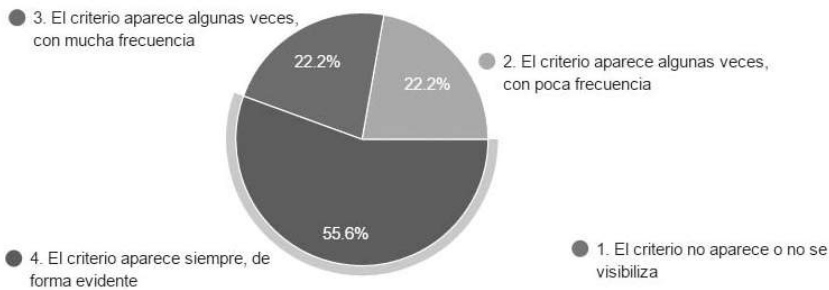


Ilustración 16. Integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.

La integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo, lo que aquí llamaremos “alineación de objetivos”, depende de los intereses e intenciones de las mismas áreas.

Tanto ciclos como áreas tienen intereses particulares, los cuales abordan desde temáticas concretas. En algunas ocasiones, las apuestas del ambiente de aprendizaje tratan de responder a esta diversidad temática contemplada en el ciclo y/o en el área. En otras ocasiones, no es posible dicha cobertura. Es así que, en algunos casos, ciertos componentes llegan a alinearse, mientras que otros no.

Nivel 1: *Alineación de propósitos*

En este nivel adquiere sentido la alineación pedagógica entre los proyectos de ambiente de aprendizaje, el PEI y las apuestas curriculares, sobre las bases comunes de aprendizajes esenciales. La alineación se da de diversas formas: por un lado, desde el modelo pedagógico propuesto en el PEI y utilizado por el maestro; por otro, en el seguimiento a la intención institucional; y por otro, en la planeación conjunta de las actividades, entre jornadas. Estos acuerdos también se logran cuando se reconocen

necesidades conjuntas, entre el proyecto y el ciclo o nivel y cuando son claros los propósitos pedagógicos establecidos. Existen diferentes estrategias para que esta alineación se haga efectiva, entre ellas, el funcionamiento en grupos interdisciplinarios, lo cual facilita el llegar a acuerdos de área, nivel, o ciclo, el diálogo constante entre docentes, o a través de los proyectos de aula elaborados de manera conjunta. En este nivel los proyectos pueden ser pensados, desde el principio, como proyectos de ciclo, lo que facilita la integración al mismo ciclo. En primera infancia, esto adquiere sentido en la integración de diferentes dimensiones del desarrollo para el trabajo conjunto, en la idea de un desarrollo integral, a través de actividades e intereses transversales.

Nivel 2: *Alineación parcial*

En este nivel se integran diversas acciones dentro de la práctica, pero no se observan acuerdos generales institucionales. Dichos acuerdos dependen de negociaciones previas de ciclo o área. Es común, en este nivel la necesidad de una mayor integración de las apuestas de los grupos institucionales. También es posible que estos acuerdos no sean claros, lo que dificulta la alineación de las propuestas con estos grupos. En este nivel se pueden llegar a acuerdos entre docentes específicos de algunas áreas, en principio distintas; sin embargo, si los docentes son de ciclos distintos, se hace más difícil el llegar a acuerdos específicos. En resumen, en este nivel la alineación de propósitos del ambiente de aprendizaje y de los ciclos y áreas, se encuentra limitada por las mismas dinámicas de la institución.

Nivel 3: *Poca alineación*

En este nivel no se observa un trabajo interdisciplinario, ni son explícitos o no existen los acuerdos de trabajo o de funcionamiento. Particularmente se da cuando el trabajo del docente se encuentra desarticulado, o cuando se trata de una propuesta aislada. Es la resultante del esfuerzo de un docente de manera independiente y del tiempo que lleve el docente en la institución.

Evidencia de la intencionalidad pedagógica

Este análisis señala que en un 74.1% de los casos es evidente por completo, cuál es la intencionalidad pedagógica del ambiente propuesto, es decir, qué se quiere enseñar.

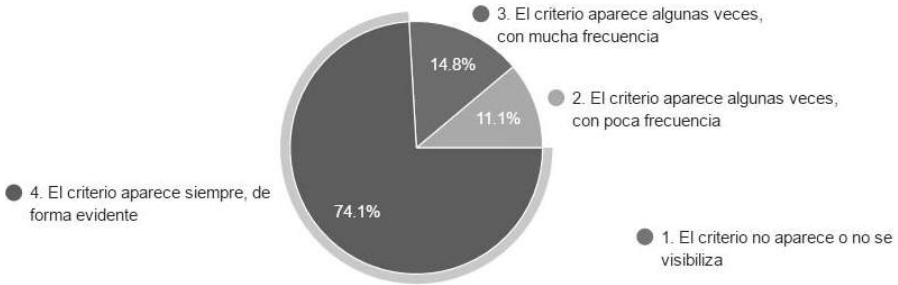


Ilustración 17. Evidencia de la intencionalidad pedagógica.

La intencionalidad pedagógica varía de acuerdo al proyecto. Así, aparecen cuestiones referidas a la comprensión de temáticas relacionadas con las dimensiones del desarrollo en la primera infancia; en otros ciclos, el trabajo se centra en temas de convivencia, de resolución de conflictos, de creación de cultura de paz, de inclusión, entre otras. Estas intencionalidades están centradas en la generación de aprendizajes y en el reconocimiento de saberes. En otros niveles también aparece la intención referida a las dimensiones, como la socio-afectiva, cognitiva y físico-creativa, o en el desarrollo de diversos tipos de competencia. En todo caso, estas intenciones se relacionan con la transformación de la práctica en general, con la forma en la que se desarrolla la clase y con la forma en que los estudiantes logran acceder a los aprendizajes, aportándole, de esta manera, a la vida del estudiante. Dichas intenciones se hacen visibles en las herramientas utilizadas, en el acompañamiento realizado, en la generación de nuevos ambientes, en los espacios de aprendizaje propuestos, en las estrategias y secuencias pedagógicas, en la planeación y ejecución de las actividades, en los criterios de las asignaturas y en los objetivos planteados.

Nivel 1: *Intencionalidad explícita*

Es característico de este nivel, la reiteración, en el discurso del maestro, de la intencionalidad de la actividad. Normalmente estas intenciones aparecen, de manera explícita, al inicio de las actividades propuestas. Es así que en este nivel se genera mayor conciencia, en los estudiantes, de las expectativas de aprendizaje. En estos casos, los estudiantes proponen nuevas actividades y nuevas temáticas para cumplir con los objetivos planteados. Cuando la intención es clara y explícita, el ambiente de aprendizaje va más allá de las expectativas temáticas inscritas en el currículo y se piensa más en el desarrollo personal del estudiante y en su relación con el contexto en el que vive, permitiendo que el estudiante reflexione sobre estas cuestiones y participe, de manera agenciada, en las decisiones sobre su proceso de aprendizaje.

Nivel 2: *Intencionalidad parcialmente clara*

En este nivel, aunque existe una intencionalidad supuesta, mayoritariamente implícita, en la práctica no se llega a ver lo que el ambiente propone, haciendo que la intencionalidad se pierda y convirtiéndose, a la actividad, en una clase más. Para los estudiantes, en algunos casos, la intención se desdibuja cuando hay varios docentes en un curso y donde cada uno tiene intenciones diferentes con la práctica.

Articulación del proyecto con la cotidianidad del estudiante

Este análisis señala que en un 77.8% el proyecto se encuentra articulado, de forma completa, a la vida del estudiante; es decir, para el estudiante es claro para qué le van a servir los aprendizajes alcanzados en el proyecto.

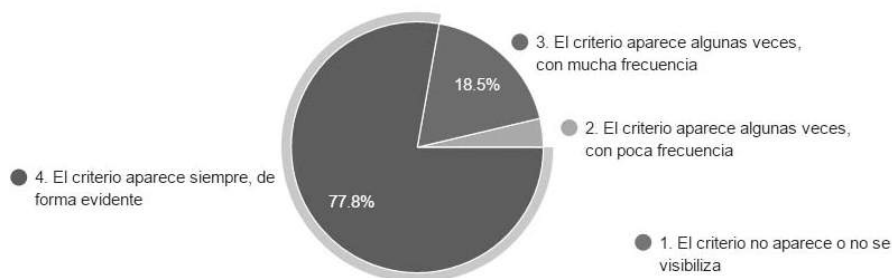


Ilustración 18. Articulación del proyecto con la cotidianidad del estudiante.

Se reconoce que existen variaciones en las formas en las cuales los aprendizajes les resultan útiles a los estudiantes. Este estudio señala que depende del tema escogido y de los contenidos curriculares abarcados.

Nivel 1: *Articulación con la cotidianidad*

En este nivel tanto estudiantes como padres de familia comprenden para qué va a ser útil el proyecto en la cotidianidad. Se empiezan a identificar evidencias de estos impactos en la vida del estudiante, reconociéndose cambios en los hábitos de los mismos. En los distintos proyectos también se reconoce, por los distintos actores, un cambio en la actitud de los estudiantes, especialmente sobre lo que significa vivir en sociedad y sobre los efectos de las acciones propias sobre otras personas. Cuando se dan las condiciones de articulación del proyecto con la vida del estudiante, se conduce a una toma de conciencia de la realidad, un darse cuenta de lo que acontece alrededor, del contexto y de las personas con las que se convive en el espacio educativo. Lo anterior, resulta en que los estudiantes tienden a ser más críticos y propositivos. Aportan en la toma de decisiones y en la generación de propuestas de acción concretas. Al basarse en agenciar y empoderar al estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, el estudiante se siente capaz de transformar su entorno familiar y social. Es así que son los estudiantes quienes realizan las acciones sobre el ambiente, sobre los entornos y sobre las herramientas propuestas.

Parte del éxito de la articulación en este nivel tiene que ver con tener en cuenta el contexto del estudiante, la vinculación de experiencias previas de los estudiantes, la apropiación en actividades con la familia,

en actividades extracurriculares y en la apropiación del territorio en el que habitan. Así, se considera que no hay fragmentación de la realidad del estudiante. Cuestiones referidas a los derechos humanos, la participación ciudadana, la resolución de conflicto, entre otras, hacen parte de la vida del estudiante. Estas, aparecen en escenarios que van más allá de la escuela. De igual forma, se promueven espacios para la exploración y el reconocimiento de habilidades, de dificultades, de procesos de personalidad, de la autonomía y el reconocimiento de sí y de la interculturalidad. La alineación, propia de este nivel, conduce a que se reconozcan las relaciones personales e interpersonales, se amplíen las reflexiones entre docentes y estudiantes y se apoye socio-afectivamente a este último. Otros temas abordados desde la relación con la vida del estudiante, tienen que ver con la orientación profesional, con el pensar el acceso a la educación superior y con la formación para el trabajo. Por último, se reconoce que el impacto no es momentáneo, sino que tiene un efecto para el resto de la vida.

Nivel 2: *Articulación parcial con la cotidianidad*

En este nivel se reconoce que hay conceptos que se aplican a lo largo de la vida y se pueden presentar ejercicios relacionados con la cotidianidad; sin embargo, hay elementos de la práctica que tornan difícil el reconocimiento de dicha interacción.

Nivel 3: *Poca articulación con la cotidianidad*

En este nivel no es claro para qué le resulta útil el aprendizaje al estudiante. En estos casos, se encuentra una desarticulación entre la intencionalidad del proyecto y la práctica pedagógica, lo que hace difícil, para el estudiante, entender la intención del ambiente de aprendizaje.

Componente 3. Comprensión de las características del estudiante

Este componente señala la importancia de comprender las características del estudiante para el ambiente de aprendizaje. Así, aparecen cuestiones referidas al reconocimiento de las características del estudiante, a la adaptación a las características individuales de estos, a la disposición de

los estudiantes para el trabajo en equipo, a la disposición para aprender y a la resolución pacífica de los conflictos.

Reconocimiento de las características del estudiante

Este análisis revela que en un 77.8%, por completo, son claras para el docente las características de los estudiantes que hacen parte del ambiente. Los niveles encontrados son los siguientes:

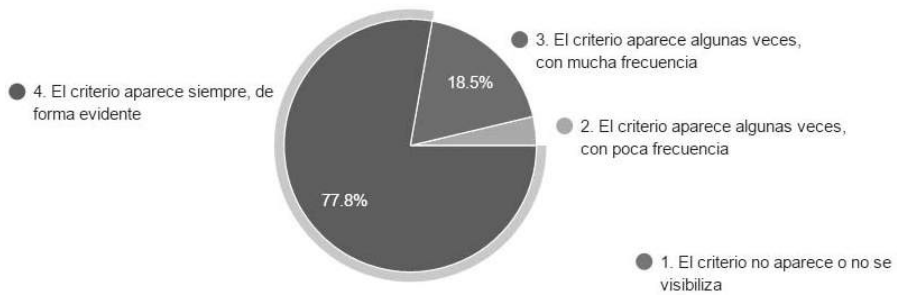


Ilustración 19. Reconocimiento de las características del estudiante.

Nivel 1: Reconocimiento de características

Este análisis señala que cuando los proyectos se originan a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, en esas circunstancias, el docente reconoce las características de estos. Este reconocimiento va más allá del aula y se puede ubicar en otros escenarios extracurriculares. Dicho reconocimiento suele depender de la interacción del docente con los estudiantes. En esta se reconocen las características individuales y el apoyo a las necesidades es contundente. Es en esta relación docente-estudiante, donde se reconocen las características de cada uno. En estos escenarios, la comunicación es más personal y hay mayor compromiso de cada uno de los actores. Es característico en este nivel la empatía y el respeto por el ritmo de aprendizaje del estudiante. En educación inicial, por ejemplo, se suele reconocer el momento de desarrollo del niño.

El proceso de reconocimiento del estudiante es continuo; se da poco a poco. Así, el proyecto se convierte en un escenario importante para dicho reconocimiento. Este admite diseñar y adaptar las actividades a las

necesidades. Permite la organización de dichas actividades a partir de las habilidades de los mismos estudiantes. En caso de trabajo en grupo, este conocimiento permite organizar la distribución de los estudiantes en el grupo, lo que mejora el trabajo cooperativo. También facilita este conocimiento de los estudiantes, el tiempo de trabajo con los mismos. Docentes que han trabajado con el mismo grupo durante varios grados conocen mucho más del funcionamiento de sus estudiantes. De igual forma, tienen un mayor conocimiento de las familias, de sus características sociales y de las capacidades para los aprendizajes. Este proceso de reconocimiento, parte de evaluaciones de los grupos, que permiten identificar tendencias en los comportamientos. Dichas caracterizaciones, de igual forma, conducen a reconocer competencias, habilidades, conocimientos, disposiciones cognitivas y emocionales. Es decir, cuando hay conocimiento del estudiante, la evaluación del ambiente es constante y alimenta permanentemente el trabajo del grupo.

Nivel 2: *Reconocimiento parcial*

En este nivel se reconocen las características del estudiante, pero este es visto desde la falta o la carencia únicamente.

Nivel 3: *Poco reconocimiento*

En este nivel no se observa una relación entre el docente y los estudiantes, lo que dificulta el reconocimiento de las características de estos.

Adaptación a las características individuales de los estudiantes

Este análisis revela que en un 48.1%, por completo, el ambiente se adapta a las características individuales del estudiante.

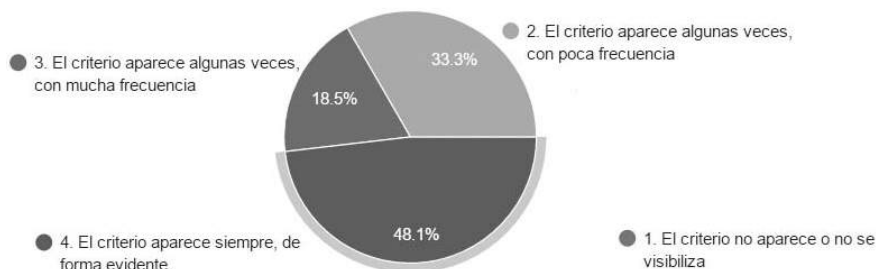


Ilustración 20. Adaptación a las características individuales de los estudiantes.

Una de las consignas del ambiente, que posibilita que se adapte a las características individuales de los estudiantes, es permitir que se hagan todas las preguntas que evoque el tema desde la perspectiva de cada estudiante. A continuación, lo encontrado en cada nivel:

Nivel 1: *Ambiente adaptado*

En este nivel el ambiente se adapta a las necesidades de los estudiantes. Se realizan ajustes a las secuencias didácticas, de acuerdo a las características de los mismos, ya sea por nivel o por habilidades y destrezas reconocidas. Es característico de este nivel que el ambiente se enfoque al trabajo grupal. Así, se considera que todos los niños pueden desarrollar las mismas habilidades. De igual manera, el ambiente respeta los ritmos de cada uno. Desde aquí se considera que no es necesario que todos los estudiantes hagan lo mismo al mismo tiempo. Cada estudiante hace los avances que puede realizar y se van revisando individualmente dichos avances.

El ambiente tiene en cuenta los gustos, intereses, habilidades y competencias de los estudiantes. A estos, se les da mayor autonomía. Se les permite que tomen responsabilidades desde sus características individuales y participen activamente en los proyectos. El ambiente, en este sentido, se basa en el trabajo cooperativo, lo que conduce al reconocimiento de particularidades. También propician la creatividad y la autonomía en la creación de los materiales por parte de los estudiantes. Hay mayor mediación, mayor uso de herramientas y mayor apoyo e interlocución entre docente y estudiantes.

Al igual que con las anteriores categorías, esta adaptación también depende de la interacción del docente con los estudiantes. Estos ambientes se tornan flexibles y se ajustan a la participación de dichos estudiantes en las actividades propuestas. Son ambientes que permiten la libertad de expresión, e invitan al respeto por los demás y a la actitud democrática. Así, el estudiante cumple un papel fundamental dentro de la dinámica del ambiente. Propone ideas y estrategias. A través de sus características personales, genera modificaciones a la propuesta del ambiente. Se dan conforme a la selección de tópicos de trabajo de manera conjunta, conforme a los intereses y habilidades de los actores educativos. En este nivel se suele partir de la motivación, del reconocimiento de ideas previas y de los preconcepciones. En algunos casos, cuando el ambiente parte de la lúdica es más fácil la adaptación del estudiante a la dinámica.

Nivel 2: *Adaptación relativa*

En este nivel se tienen en cuenta, parcialmente, las características de los estudiantes, particularmente las historias de vida e historias familiares; sin embargo, el ambiente no es flexible y diversificado, lo que dificulta la transformación esperada. De igual forma, pueden aparecer propuestas de trabajo grupal y de participación colectiva, pero no todos los estudiantes se adaptan a este tipo de propuestas y no se observan apoyos o ajustes frente a la situación.

Nivel 3: *Poca adaptación*

En este nivel la práctica pedagógica se observa de manera tradicional y no se consideran las características individuales de los estudiantes. Algunas actividades se diseñan sin tener en cuenta dichas características, destrezas, conocimientos y habilidades de los estudiantes. Esto genera poca participación. Lo anterior parece correlacionar con el tamaño de los cursos. Cuando estos son grandes, es más difícil el reconocimiento de necesidades e intereses particulares y el seguimiento a la apropiación del proyecto. También parece relacionarse con los tiempos de las actividades, que, en algunos casos, son demasiado breves y no permiten ejercicios importantes para la adaptación al ambiente. Este tipo de nivel es más frecuente en propuestas individuales y con poca retroalimentación.

Disposición de los estudiantes para el trabajo en equipo

Este estudio muestra que en un 37% de los casos existe por completo, disposición para el trabajo en equipo.

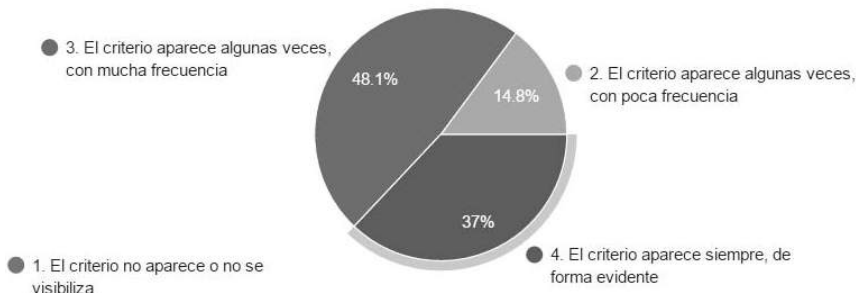


Ilustración 21. Disposición de los estudiantes para el trabajo en equipo.

Nivel 1: Alta disposición

En este nivel el proyecto permite que el estudiante decida sobre la forma de trabajar. Se reconoce que no todas las actividades proponen el trabajo en equipo, pero, cuando estas se dan, los estudiantes muestran disposición para el trabajo y muestran mayor motivación. Normalmente son actividades que son disfrutadas por los estudiantes. Ellos, consideran que les permite mayor apoyo en la realización de las actividades. En este nivel los estudiantes proponen la realización de trabajos en grupo y se sienten más confiados y respaldados en su desempeño. Se considera que el trabajo colaborativo permite el logro de los objetivos que la actividad propone. Se muestra que hay mayor interés por la participación en las actividades. La construcción del conocimiento llega a ser concertada, a partir de los diálogos establecidos por los estudiantes.

En este nivel el trabajo suele realizarse en el grupo de amigos, afianzando los lazos de confianza entre ellos. Así, se suele buscar compañeros que le aporten al trabajo. Si aparecen dificultades en el trabajo en equipo, se busca rápidamente una solución. Por ello, el trabajo en grupo permite mejorar las relaciones interpersonales y la reconciliación entre estudiantes que han tenido conflictos entre ellos. El trabajo en grupo se convierte en un espacio dinámico y significativo para los aprendizajes, la

interacción y la transformación social. Sobra decir que esta organización se da acorde a las capacidades de los estudiantes y, por tanto, depende del conocimiento de los docentes de dichas capacidades. En dicho nivel, los docentes buscan favorecer estas estrategias y la comunidad académica se muestra más satisfecha con el desempeño.

Nivel 2: *Adaptación media*

En este nivel los estudiantes pueden tener la disposición de trabajar en equipo, pero el proyecto direcciona sus esfuerzos a actividades individuales. En otras ocasiones, se considera que, por la edad, los niños no cuentan con las capacidades para trabajar en equipo, o el trabajo en equipo se nota demorado en su organización, en la asignación de roles y en el desarrollo de las actividades propuestas. Suele suceder que, en algunos momentos de la propuesta de trabajo en equipo, se pierde la intencionalidad de la actividad, lo cual ocasiona una pérdida del trabajo focalizado de los estudiantes. Así, se pierde la atención, especialmente cuando no se da, de manera correcta, la mediación del docente con los estudiantes. Se considera que, en parte, esto ocurre cuando se proponen escenarios donde se cambia la configuración del grupo, o cuando se realizan algunos procesos aislados de retroalimentación.

Nivel 3: *Poca adaptación*

En este nivel no hay trabajo en equipo. El proyecto no tiene, como propuesta, actividades conjuntas, por lo que el ambiente está diseñado para el desarrollo de ejercicios individuales.

Disposición para aprender

Este estudio muestra que en un 55.6% de los casos existe por completo, disposición para aprender por parte de los estudiantes.

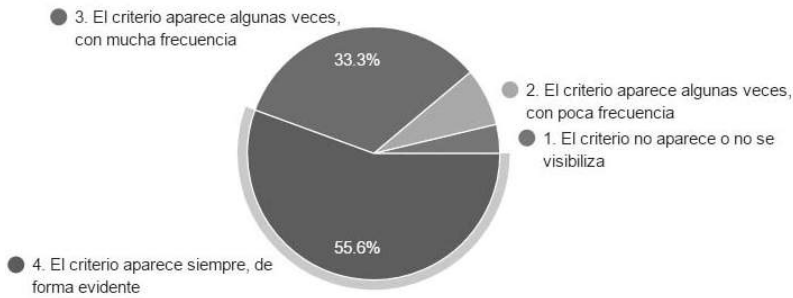


Ilustración 22. Disposición para aprender.

Esta disposición para aprender depende, principalmente, de la conformación de los grupos y sus estudiantes, de las relaciones con el docente y de la dinámica propuesta. A continuación, lo encontrado por nivel:

Nivel 1: *Alta disposición*

En este nivel los estudiantes muestran disposición para el aprendizaje. Manifiestan mayor motivación para el desarrollo de las actividades propuestas. Las temáticas propuestas resultan atractivas y los estudiantes participan activamente de ellas. Esta disposición promueve el trabajo autónomo. Dicha disposición, depende de la actividad misma. Cuando estas actividades les confieren una alta participación, mayor empoderamiento y agenciamiento, los estudiantes se muestran mucho más dispuestos. Este agenciamiento genera mayor confianza en los estudiantes y, asimismo, les permite profundizar aún más en sus reflexiones lo que aumenta la disposición para el aprendizaje.

En este nivel se muestra curiosidad por los temas propuestos. Los estudiantes le encuentran sentido a la práctica educativa. De esta forma, tiene sentido ir al colegio por los aprendizajes adquiridos. En este nivel los estudiantes ven el contexto educativo como un lugar propicio para los aprendizajes. Estos, suelen referir que se sienten parte de cada una de las actividades, lo que los conduce a comprometerse activamente, de manera personal, con su proceso de aprendizaje. Lo anterior, también los lleva a un compromiso extracurricular con sus aprendizajes, buscando escenarios distintos al aula para llevarlos a cabo. Dicha búsqueda de tiempos

adicionales conduce a la participación de la familia y a la participación de otros escenarios y actores de la escuela.

En este nivel son importantes los roles delegados y asumidos para las actividades. Se respetan mucho más los acuerdos de grupo y hay mayor seguimiento a instrucciones. Los estudiantes se comprometen y proponen actividades y se permite que estos generen ideas nuevas para el ambiente de aprendizaje, o la propuesta de estrategias didácticas. El docente es reconocido como líder. Se tienen mayores relaciones horizontales. Los estudiantes sienten que son tenidas en cuenta sus necesidades, sus realidades y sus sentimientos. Se reconocen como sujetos activos en la creación de conocimientos. Lo anterior, permite la sensibilización y la integralidad frente al conocimiento. Los estudiantes sienten que, con la dinámica propuesta, se da respuesta a sus inquietudes y, por ello, la propuesta pedagógica cobra sentido para el estudiante. Aquí es importante que exista disposición de recursos y de estrategias pedagógicas innovadoras para motivar la participación.

Nivel 2: *Disposición media*

En este nivel, aunque hay interés por parte de los estudiantes, algunos temas se tornan complejos para ellos. Dicha complejidad puede generar distracción y pérdida de atención. Si bien puede haber motivación, no se manifiestan intereses específicos por las áreas disciplinares, circunscribiendo el aprendizaje a un elemento concreto de la práctica, sin lograrse la transversalización de los aprendizajes. Los estudiantes tienen una actitud retadora frente a la propuesta y aunque puede manifestarse disposición, no se realizan las actividades en su totalidad. Por ello, se requiere realizar mediaciones que contribuyan a propiciar disposiciones para el seguimiento de los propósitos de aprendizaje planteados.

Nivel 3: *Poca disposición*

En este nivel los estudiantes no manifiestan disposición para aprender. Cuando la temática no es de interés, se muestra apatía y poca disposición frente a la materia y la propuesta. En general, hay poca participación y poco respeto al docente.

Resolución pacífica de los conflictos

Este estudio muestra que en un 40.7% de los casos el programa por completo, propone la resolución pacífica de los conflictos por parte de los estudiantes. Cabe decir que esto no se cumple o no se visualiza en un 7.4% de los casos. A continuación, lo encontrado por niveles:

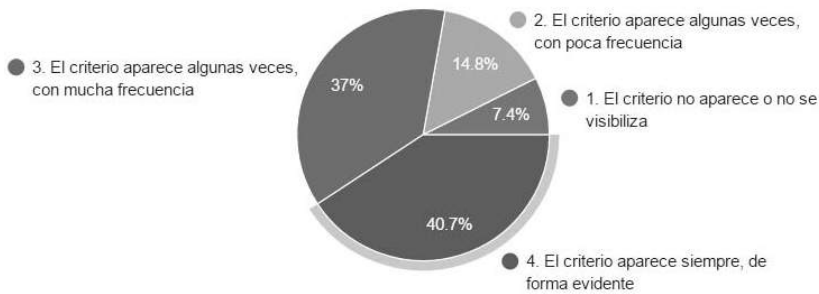


Ilustración 23. Resolución pacífica de los conflictos.

Nivel 1: *Resolución pacífica y mediada por el estudiante o docente*

En este nivel no se presentan conflictos de gran importancia y cuando se presentan, son resueltos asertivamente. En él, el docente actúa como mediador de los conflictos. La mediación del docente es tranquila y pausada. Los maestros suelen escuchar ambas partes y hacen solicitudes de diálogo. El docente enseña cómo manejar la situación conflictiva, se muestra respetuoso y brinda confianza. Así, los docentes median a través de la escucha activa, se muestran imparciales frente a los problemas y presentan distintas soluciones, permitiendo que sean los mismos estudiantes quienes decidan cuál es la mejor de ellas.

En dicho nivel, el lenguaje del docente es claro y concreto y los estudiantes entienden la dinámica relacional. Así, el estudiante va ganando autonomía para la resolución de los conflictos, aprendiendo a mediar por sí mismo en tales conflictos. Aquí la intención pedagógica es explícita en la mediación del conflicto. El ambiente promueve la empatía y el ponerse en el lugar del otro, lo que resulta clave para la mediación. Se genera disposición para el diálogo. A partir de distintas estrategias de comunicación, se llegan a acuerdos o consensos y, a través de estrategias de

liderazgo, se trata de intervenir sobre el conflicto. Este liderazgo poco a poco llega a ser autoasumido, convirtiéndose, los mismos estudiantes, en mediadores, que dan cuenta de las ventajas y desventajas de la situación conflictiva y proponen alternativas para la toma de decisiones.

La solución del conflicto parece guardar relación con la capacidad de trabajo en equipo y con el desarrollo de habilidades de regulación de las emociones y el desarrollo de la inteligencia emocional. Por ello, el ambiente de aprendizaje fortalece los procesos intrapersonales e interpersonales, promueve espacios de comprensión mutua, de convivencia democrática y de reflexión cooperativa entre los actores.

Nivel 2: *Resolución mediada exclusivamente por el docente*

Este nivel se caracteriza por la reacción impulsiva frente al conflicto. Se recurre al docente constantemente como mediador. La intervención del docente en la mediación es directiva, sin permitir reflexión, por parte del estudiante, del escenario conflictivo. La expectativa es de una resolución rápida. Es así que existe dificultad para resolver el conflicto desde los mismos estudiantes. A pesar de poder existir escenarios de diálogo, persisten prácticas de agresión verbal.

Nivel 3: *Poca resolución*

Este nivel se caracteriza por la reacción impulsiva frente al conflicto. No se busca la mediación. Normalmente el ambiente es de apatía y hostilidad.

Componente 4. Aprendizaje

Este componente está centrado en el aprendizaje en sí. En él, se reconoce el abordaje de conocimientos disciplinares, se considera la complejidad del nivel, grado, ciclo o área para las propuestas y se tiene en cuenta una perspectiva interdisciplinar.

Abordaje de conocimientos disciplinares

Este estudio muestra que en un 70.4% de los casos el ambiente por completo, propone el abordaje explícito de conocimientos disciplinares. A continuación, los niveles encontrados:

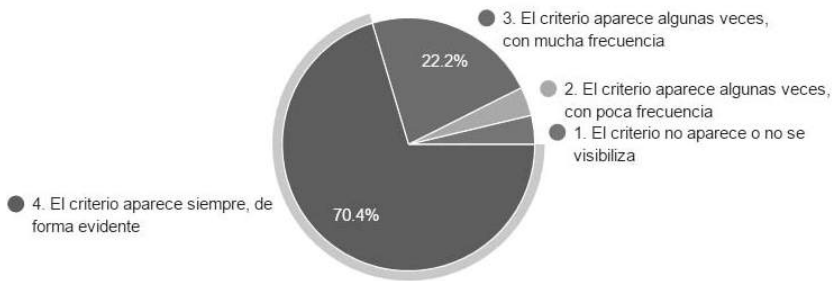


Ilustración 24. Abordaje de conocimientos disciplinares.

Nivel 1: *Alto abordaje*

En este nivel el proyecto aborda, de manera explícita y específica, aprendizajes de las áreas fundamentales, como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, historia, ética, tecnología e informática, entre otras. Se tienen en cuenta aspectos curriculares importantes para los aprendizajes. Los conocimientos disciplinares se van abordando acorde con la pertinencia para las actividades. De esta forma, en los instructivos y herramientas pedagógicas, se hace explícito el conocimiento disciplinar abordado. Se dice que lo disciplinar se puede tornar en una excusa para el desarrollo de habilidades y competencias más allá de los contenidos, convirtiéndose el conocimiento en un pretexto para otras intenciones educativas.

Las actividades tienen un abordaje transversal, lo que permite la integración de conocimientos disciplinares. Existe mayor planeación de dichas actividades y de las secuencias didácticas. Hay un mayor ajuste y articulación (alineación) con las apuestas curriculares, con los acuerdos de ciclo, con los ejes temáticos y con los proyectos educativos. En este nivel es importante la evaluación inicial del estado de los aprendizajes y la evaluación del proceso, para reconocer los progresos de estos aprendizajes disciplinares. Se suelen llegar a acuerdos frente a los objetivos de aprendizaje disciplinar y se reconocen las interrelaciones entre conocimientos.

Nivel 2: *Abordaje medio*

En este nivel, si bien se trabajan algunos conocimientos disciplinares, el ambiente no es aprovechado al máximo para retomar otros conocimientos.

No siempre se interviene sobre el conocimiento disciplinar. La estrategia suele desplazar, en importancia, al contenido; es decir, la actividad, por sí misma, se torna más importante que la intención del aprendizaje disciplinar que se busca con la actividad.

Consideración de la complejidad del área, grado o ciclo

Este estudio muestra que en un 55.6% de los casos el ambiente tiene en cuenta, por completo, la complejidad del ciclo, área o grupo interdisciplinar de trabajo. A continuación, los niveles encontrados:

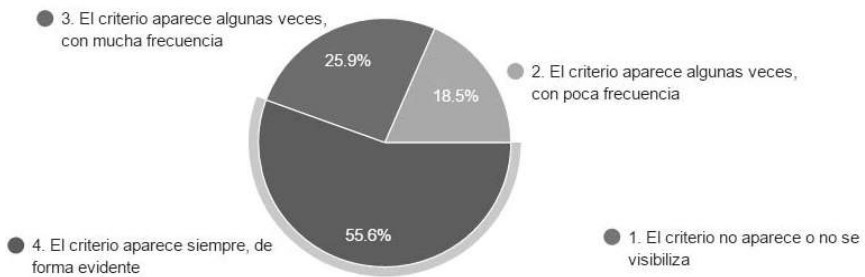


Ilustración 25. Consideración de la complejidad del área, grado o ciclo.

Nivel 1: *Complejidad considerada*

En este nivel el proyecto se adapta al grado de complejidad de cada ciclo. Se tiene en cuenta el estadio o momento de desarrollo del niño y se van proponiendo actividades que van aumentando en grado de complejidad. Se suele buscar apoyo en los padres para actividades más complejas.

En este nivel los ambientes presentan actividades retadoras a los estudiantes, permitiéndoles realizar acciones más complejas. En algunos casos, por la alineación curricular, se sigue la complejidad planteada en el plan de estudios para cada grado. Esto es ratificado o soportado por las guías de trabajo, que se encuentran ajustadas a dicho grado. La propuesta se adapta al nivel de avance en los aprendizajes de los estudiantes, tornándose cada vez más complejo, pero va a la par con las capacidades de estos, conforme a las debilidades y fortalezas individuales y colectivas. Al tener presente las necesidades de los estudiantes y de los grupos, los docentes

proponen actividades acordes con dichas necesidades. Se evalúan constantemente los avances y, si es necesario, se retrocede para alcanzar el nivel esperado de comprensión. Así, es importante la evaluación constante de los avances y se suele aprovechar el error como mecanismo de aprendizaje.

Por lo anterior, hay una mayor planeación de las actividades. Sin embargo, el ambiente puede ser flexible, modificándose según las necesidades y capacidades de los estudiantes y del grupo. En este nivel la complejidad es mediada a través de procesos de interpretación y análisis establecidos en cada propuesta pedagógica. Se tienen en cuenta, para estas propuestas, políticas distritales y nacionales y son importantes los acuerdos de aprendizaje previos de los ciclos o áreas.

Nivel 2: *Poca consideración de la complejidad*

En este nivel no se tiene en cuenta la complejidad temática. Algunos de los temas son muy complejos para los estudiantes y les impiden la realización de la actividad; otros, son demasiados sencillos y generan aburrimiento. Este nivel se encuentra caracterizado por la falta de planeación, por una ausencia de trabajo interdisciplinar y por la falta de tiempo para construir objetivos conjuntos y realizar la implementación en el aula.

Perspectiva interdisciplinar

Este estudio muestra una amplia variación en el seguimiento a una perspectiva interdisciplinar. Así, se encuentra que en un 29.6% de los casos el ambiente sigue por completo, una perspectiva interdisciplinar. No se observa este seguimiento a la perspectiva en un 14.8% de los casos. A continuación, los niveles encontrados:

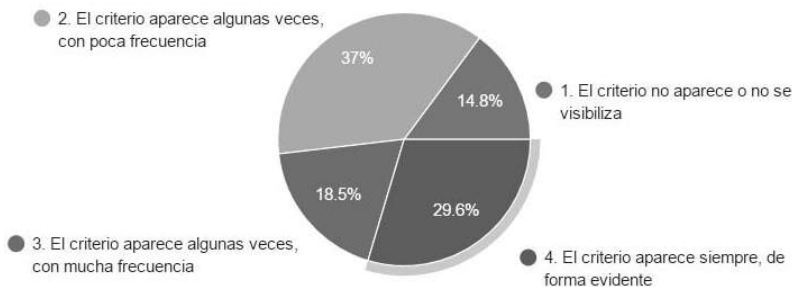


Ilustración 26. Perspectiva interdisciplinar.

Nivel 1: *Trabajo interdisciplinar alto*

Este nivel se da cuando el ambiente integra las distintas áreas fundamentales de aprendizaje, lo que permite que los conocimientos sean interdisciplinarios. En educación inicial, esta perspectiva de integración aparece con la idea de desarrollo integral. Es característico de este nivel, la organización por compromisos entre los distintos docentes de las diferentes áreas; éstos, ayudan a llevar a cabo dichos compromisos.

Es también característico que el tiempo se ajuste a la complejidad de la temática, lo que hace que las dinámicas sean más flexibles. Dicha integración se ve favorecida por el uso de herramientas y materiales que permiten el trabajo desde distintas áreas. El trabajo se basa en una planeación conjunta por ciclo o área. Se suelen dividir los esfuerzos de planeación y se discuten entre el grupo de trabajo las actividades propuestas. En este nivel hay mayor comunicación entre los docentes. En algunas ocasiones, el éxito depende de las capacidades de manejo de distintas áreas de un mismo maestro. El ambiente funciona como herramienta integradora de diferentes asignaturas, transversalizando estas asignaturas a partir de la temática seleccionada.

Nivel 2: *Trabajo interdisciplinar medio*

Es común en este nivel que no exista convergencia total de las áreas con los principios que propone el ambiente de aprendizaje, aunque se puede conformar un trabajo conjunto entre docentes de una misma área.

Nivel 3: *Trabajo interdisciplinar bajo*

En este nivel no se logra la integración de distintas disciplinas o asignaturas; sin embargo, se alcanzan a integrar aprendizajes esenciales. Las vinculaciones entre áreas no se logran llevar a cabo. Dicho nivel se caracteriza por la poca participación e integración docente a las propuestas, o no se alcanza la planeación curricular entre áreas. Este nivel es dependiente del tiempo de la propuesta, o de los tiempos asignados de trabajo del maestro. Se suele ver que no hay una articulación clara con el PEI. La planeación se encuentra desarticulada y cada docente planea sus actividades de forma independiente.

Componente 5. Promoción del desarrollo

La promoción del desarrollo es esencial para los ambientes de aprendizaje. En este componente, se abordan las dimensiones socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas. Por último, se presenta la confrontación de saberes disciplinares para formar significaciones que respondan a dichas dimensiones.

Dimensión socio-afectiva

Este estudio muestra que en el 70.4% de los casos el ambiente promueve por completo, la dimensión socio-afectiva. A continuación, los niveles encontrados:

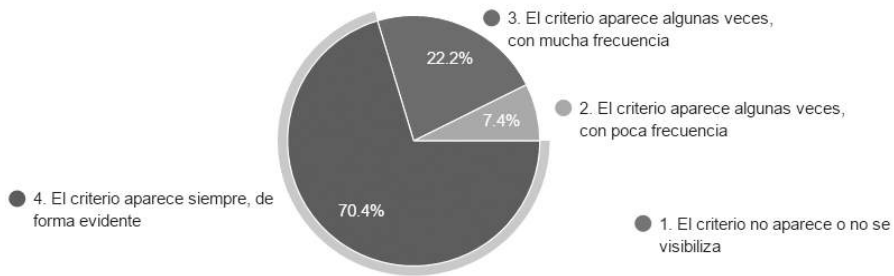


Ilustración 27. Porcentaje de la promoción de la dimensión socio-afectiva.

Nivel 1

En este nivel se identifican distintas estrategias para el trabajo sobre la dimensión socio-afectiva. Estas estrategias se resumen en:

1. Autobiografías.
2. Cuentos.
3. Canciones.
4. Talleres de conocimiento de sí mismo y del entorno.
5. Comunicación asertiva.
6. Convivencia.
7. Desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales.
8. Trabajo sobre inclusión.

9. Trabajo sobre paz.
10. Trabajo en equipo.
11. Resolución de conflictos.
12. Sensibilización.
13. Empatía.
14. Regulación emocional.
15. Autocontrol.
16. Interacción social.
17. Autoconciencia.
18. Autoconocimiento.
19. Resiliencia.
20. Conciencia ética y social.
21. Construcción de reglas.
22. Reconocimiento de las diferencias.
23. Memoria histórica.
24. Responsabilidad.
25. Tolerancia.
26. Liderazgo.

En dicho nivel se suele llegar más fácilmente a acuerdos y se propicia el desarrollo de la autonomía y la autoestima. En él se observa mayor interacción entre actores y se articulan las emociones al uso de la palabra y de la conciencia de las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos y sus compañeros. Los estudiantes suelen manifestar un buen trato y confianza por parte de los docentes. Son más libres de expresarse frente a lo que les interesa o no de la clase. Por ello, son constantes las reflexiones frente a cómo se proyectan como adultos y como futuros profesionales. Se reconoce al estudiante y sus familias como sujetos activos y participes. Hay un mayor trabajo con las familias, lo cual se hace evidente en el manejo de normas en la casa y en el mejoramiento de las relaciones familiares y sociales. Hay mayor expresión de sentimientos, lo que afianza la personalidad del estudiante.

Nivel 2

En este nivel se dice promover la dimensión socio-afectiva, pero en la práctica no se hace evidente cómo esta permite el desarrollo de dicha dimensión.

Dimensión cognitiva

Este estudio muestra que en el 63% de los casos el ambiente promueve por completo, la dimensión cognitiva. A continuación, los niveles encontrados:

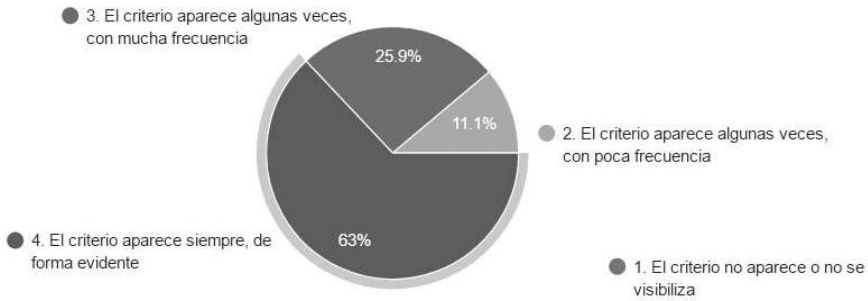


Ilustración 28. Porcentaje de la promoción de la dimensión cognitiva.

Nivel 1

La dimensión cognitiva llega a ser trabajada desde distintas estrategias:

1. Conocimientos disciplinares.
2. Uso de preguntas constantes.
3. Debates.
4. Micro-relatos.
5. Experimentación.
6. Indagación.
7. Habilidades de construcción.
8. Habilidades de comunicación.
9. Pensamiento matemático.
10. Uso de narraciones.
11. Trabajo viso-espacial.
12. Secuenciación.
13. Pensamiento reflexivo.
14. Pensamiento inferencial.
15. Pensamiento analítico.
16. Pensamiento científico.
17. Promoción de la creatividad.

18. Análisis de situaciones sociales.
19. Síntesis.
20. Composición de textos.
21. Memoria.
22. Reconocimiento de escenarios sociales.
23. Planeación de actividades por parte de los estudiantes.
24. Autoevaluación.
25. Conocimientos previos.
26. Búsqueda de interrelaciones entre hechos.
27. Comparación.
28. Asociación.
29. Razonamiento.
30. Resolución de problemas lógicos.
31. Resolución de problemas de la vida cotidiana.
32. Inteligencias múltiples.

En este nivel la construcción de conocimiento es interactiva y dinámica, basándose en el uso de distintas estrategias que promueven dicha dimensión. Es un nivel dependiente de la planeación y estructuración de la actividad, de la propuesta de trabajo en grupo y de la intencionalidad pedagógica.

Nivel 2

En este nivel son pocas las habilidades cognitivas en las que se enfoca el proyecto, por concentrarse en otras dimensiones del desarrollo humano. Es menos clara la integración de la propuesta de desarrollo con el marco institucional y de trabajo por ciclos.

Dimensión físico-creativa

Este estudio muestra que en el 44.4% de los casos el ambiente promueve por completo, la dimensión físico-creativa. A continuación, los niveles encontrados:

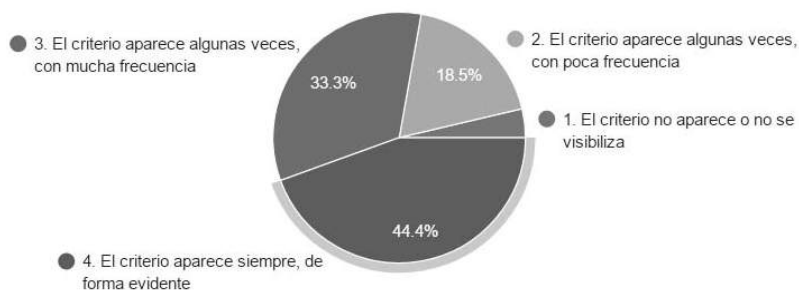


Ilustración 29. Porcentaje de la promoción de la dimensión físico-creativa.

Nivel 1

En este nivel se utilizan distintas estrategias para la promoción de esta dimensión, como:

33. Escritura.
34. Realización de textos conclusivos de una temática.
35. Creación, por parte de los estudiantes, de propuestas transformativas de la institución y sus familias.
36. Construcción de narraciones.
37. Creación corporal.
38. Dramatización.
39. Canto.
40. Baile.
41. Rimas.
42. Juego de roles.
43. Construcción de materiales.
44. Carteleras.
45. Creación de manillas.
46. Creación gráfica.
47. Uso de técnicas artísticas.
48. Generación de propuestas audiovisuales.
49. Solución creativa de problemas.
50. Pensamiento creativo.
51. Diseño de publicaciones.

52. Presentaciones literarias.
53. Formas novedosas de exponer contenidos.
54. Negociación y toma de decisiones.
55. Investigación.

El desarrollo de esta dimensión, al igual que con las anteriores dimensiones, depende de la planeación de las actividades y de la colaboración entre los pares. En este nivel se aprovecha la motivación para incentivar la creatividad.

Nivel 2

En este nivel son pocas las habilidades físico-creativas en las que se enfoca el proyecto, por concentrarse en otras dimensiones del desarrollo humano. Si bien, en algunos casos, se menciona que se interviene, son poco visibles, en la práctica, las acciones que promueven la creatividad. Este proceso se limita cuando lo que se le propone al estudiante está dado con antelación, como la selección de una respuesta de un conjunto de posibles opciones. En general, es poca la apreciación sobre el desarrollo de la corporalidad.

Confrontación de saberes

Este estudio muestra que en el 48.1% de los casos el ambiente promueve por completo, la confrontación de saberes disciplinares para formar significaciones que respondan a las dimensiones socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas.

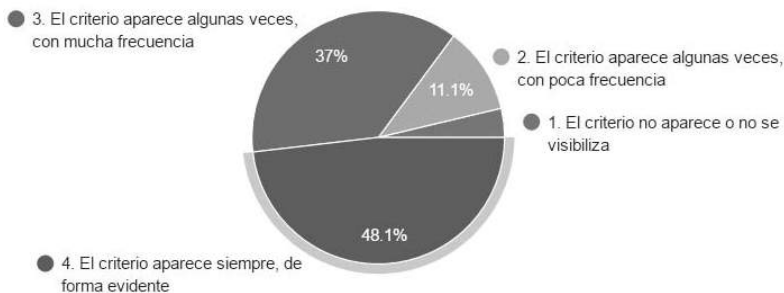


Ilustración 30. Confrontación de saberes.

Las características de esta confrontación dependen del proceso continuo de reflexión y de diálogo entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes y entre los mismos docentes. De igual forma, se torna dependiente de las retroalimentaciones respectivas.

La confrontación de saberes aparece en distintos momentos de las actividades de trabajo en el aula. Con ella, se busca romper con esquemas de trabajo de la escuela tradicional. Depende de las apuestas de integración curricular y de las herramientas pedagógicas y didácticas utilizadas. Está influenciada por la relación horizontal de los distintos actores y se basa en la reflexión profunda de las actividades, de las intenciones, de las propuestas pedagógicas y de la vida y contextos de los mismos estudiantes. A continuación, lo encontrado en cada nivel:

Nivel 1: *Alta confrontación*

En este nivel se encuentran momentos donde se hacen confrontaciones entre las habilidades de las dimensiones y los saberes disciplinares. Se evidencia, con mayor frecuencia, en los momentos de escritura y participación. También estas confrontaciones aparecen, especialmente, en los momentos de reflexión sobre el trabajo realizado. Se reconoce la importancia de los conocimientos abordados y se hacen explícitas las habilidades que se desean desarrollar y las acciones que se implementan para ello.

Las dimensiones del desarrollo se tornan transversales. Cuando se da pertinencia a los conocimientos disciplinares para la vida de los estudiantes, se da pie al trabajo por dimensiones del desarrollo. Se suelen aprovechar los momentos de cierre de la actividad para reconocer percepciones de los estudiantes de las habilidades que han desarrollado y de los saberes propios de la disciplina. En este nivel el docente propone actividades metacognitivas, reflexivas, durante las evaluaciones y trabajos de investigación. Se da la mediación en distintos campos de saberes, donde se propician situaciones pedagógicas que responden a dichas dimensiones y aparecen los debates sobre percepciones frente a las temáticas propuestas.

Nivel 2: Baja confrontación

En este nivel, al hacer la confrontación entre la práctica y la propuesta, se encuentra que no hay una diferenciación entre las dimensiones y los saberes disciplinares, por lo tanto, pareciera que los objetivos a cumplir en las dimensiones son objetivos metodológicos de los contenidos. Al concentrarse la actividad en una dimensión del desarrollo, la potenciación de saberes disciplinares no se torna relevante. Así, las disciplinas se abordan de forma independiente. Se considera que el llegar a la confrontación de saberes es un proceso que toma tiempo y que depende del estado de avance de la propuesta.

Componente 6. Secuencia

El componente de secuencia da cuenta de una serie de elementos importantes para el ambiente de aprendizaje. Aquí se recogen las respuestas asociadas a la contextualización de los aprendizajes, al aprovechamiento de las vivencias y acercamientos que han tenido los estudiantes con los aprendizajes que se proponen, a las condiciones que se crean en el ambiente para el desarrollo de los aprendizajes, a cómo se recogen y se orientan las experiencias de los estudiantes en el ambiente, a las evidencias que muestran el progreso de los estudiantes respecto a los aprendizajes propuestos y a las acciones complementarias que propone el ambiente para que el estudiante aplique sus aprendizajes en su cotidianidad.

Contextualización de los aprendizajes

Este estudio muestra que en el 66.7% de los casos es evidente por completo, por qué se debe aprender lo que se propone enseñar.

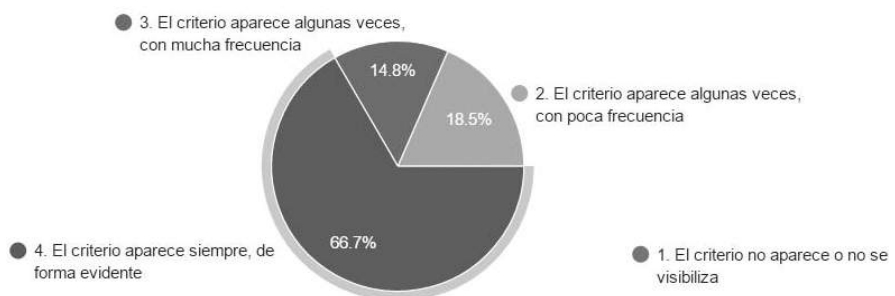


Ilustración 31. Contextualización de los aprendizajes.

Esta comprensión de los aprendizajes se consigue, especialmente, cuando el objetivo es explícito. Además, al tener un vínculo con la cotidianidad del estudiante, se facilita el entender el por qué se debe aprender la temática. Es decir, se torna relevante la articulación con la vida del niño. La articulación de los aprendizajes también depende de los momentos y de la secuencia pedagógica. Al inicio de la actividad, por ejemplo, se puede contextualizar al estudiante sobre los objetivos de aprendizaje y de su importancia y se pueden establecer relaciones entre los tópicos desarrollados previamente y los presentados como novedosos. Esta secuencia implica, al inicio de la actividad, la concientización por parte de los estudiantes, de la realidad de los contextos y del entorno en el que se encuentran, para que así logren darse cuenta de cómo los aprendizajes se vinculan con estos contextos. A continuación, los niveles encontrados:

Nivel 1: *Alta contextualización*

En este nivel la propuesta es el resultado del diálogo entre distintos actores. Estos, participan activamente para contextualizar la temática a trabajar en cada unidad didáctica. El aprendizaje adquiere sentido al ser un tema cotidiano, tanto para los estudiantes como para sus familias. A medida que se van viendo los cambios, se hace cada vez más evidente la importancia de dichos aprendizajes. En este nivel son claros los efectos sobre la vida en sociedad y se aprovechan los diálogos con las familias. Se suelen utilizar, como herramientas para esta contextualización, los relatos, cuentos y literatura en general, además de herramientas tecnológicas. La contextualización se da a partir del uso de tópicos generadores, de la organización de espacios comunes y de la construcción conjunta de los objetivos de aprendizaje y de los procesos de evaluación y retroalimentación. Se suele utilizar la exploración y observación de fenómenos y situaciones problemáticas y los mismos estudiantes tratan de establecer posibles soluciones. Así, se permite la opinión y reflexión de los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje propuestos. Por ello, los propósitos de aprendizaje llegan a ser co-construidos.

Nivel 2: *Baja contextualización*

En este nivel puede haber una intención en los aprendizajes, pero, en la práctica, esta intención no es muy clara para el estudiante. Así, no se

reconoce cuál es el propósito de la realización de la actividad. En algunos casos, las intenciones son claras desde las apuestas disciplinares y desde los propósitos de aprendizaje de las asignaturas, pero se tornan menos evidentes en términos del porqué de los aprendizajes de dichos contenidos. En otros casos, se mantiene la articulación con el plan de estudios, pero no se da la claridad de los aprendizajes en todas las sesiones. Es por ello que esta contextualización puede perder sostenibilidad durante el desarrollo de la propuesta. Este nivel requiere de un mejoramiento de la distribución y planeación de los tiempos para las actividades, para poder abordar, de manera distinta, las temáticas tratadas y, lograr así, una comprensión a profundidad.

Aprovechamiento de vivencias

Este estudio muestra que en el 66.7% de los casos es evidente por completo, que el ambiente aprovecha las vivencias y acercamientos que han tenido los estudiantes con los aprendizajes que se proponen.

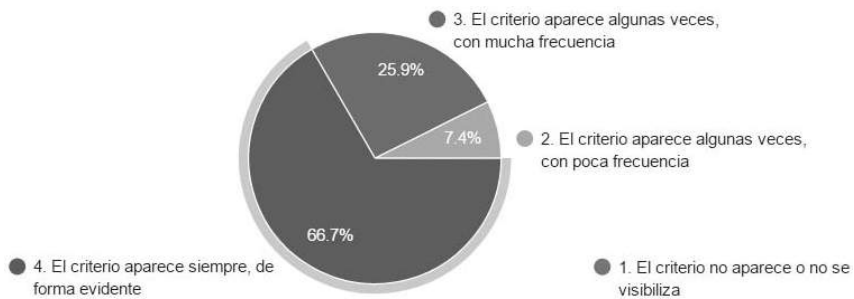


Ilustración 32. Aprovechamiento de vivencias.

El aprovechamiento de vivencias depende del tema a trabajar, pero, en muchos casos, este se da en los momentos de contextualización de la actividad.

Nivel 1: *Alto aprovechamiento de vivencias*

En este nivel se retoma constantemente la cotidianidad del estudiante, tanto dentro como fuera de la institución. Se utilizan distintos momentos de la dinámica escolar para ello. Es común el uso de la pregunta

reflexiva o de juegos que permitan la participación de un mayor número de estudiantes. Se suelen aprovechar los momentos de creación de preguntas que permiten a los estudiantes el partir de conocimientos previos. En este nivel el retomar conocimientos les permite a los estudiantes la comprensión de temas cada vez más complejos y establecer relaciones entre estos.

En este nivel puede pasar que se recuperan las historias de los estudiantes. Desde allí, se analizan los conflictos que han tenido y se buscan formas de cómo resolverlos. Estas evocaciones dependen de la temporalidad de la actividad propuesta. Es así que, para que exista un alto aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes, se requiere un diálogo constante entre estudiante y docente. También es común el aprovechamiento de diagnósticos iniciales de la situación del estudiante, de las evaluaciones y autoevaluaciones, las cuales, son claves para reconocer estas vivencias. Estas, se recuperan a través de actividades extracurriculares, de actividades con la familia y, en general, en los diferentes momentos de la secuencia didáctica. Los estudiantes, con sus vivencias, llegan a ser sujetos activos, co-constructores de saberes. Sus vivencias generan enseñanzas para los docentes. Dichas vivencias se suelen aprovechar a través del debate, de conversatorios, de mesas redondas, o dentro de las actividades que ellos mismos han contribuido a pensar y a elaborar.

El aprendizaje se basa en preguntas, en cuestionamientos desde la propia vida, en comparaciones, en resolver problemas, en terminar proyectos, en ejemplos. Así, las concepciones previas se convierten en insumos para el desarrollo de las actividades del ambiente y se convierten en base para la construcción de nuevas actividades y aprendizajes. Con estas, se unifican conceptos y se generan debates y diálogos. Además, estas vivencias permiten reconocer el mundo afectivo del estudiante, sus sentimientos y emociones y aumenta la empatía, al permitir reconocer las realidades de los demás.

Nivel 2: *Bajo aprovechamiento de vivencias*

En este nivel se suele seguir una secuencia muy lineal frente a lo que el estudiante adquiere; por lo tanto, no permite que se aprovechen las capacidades que este tiene.

Condiciones para el desarrollo de los aprendizajes

Este estudio muestra que en un 74.1% de los casos es evidente por completo, qué condiciones se crean en el ambiente para el desarrollo de los aprendizajes.

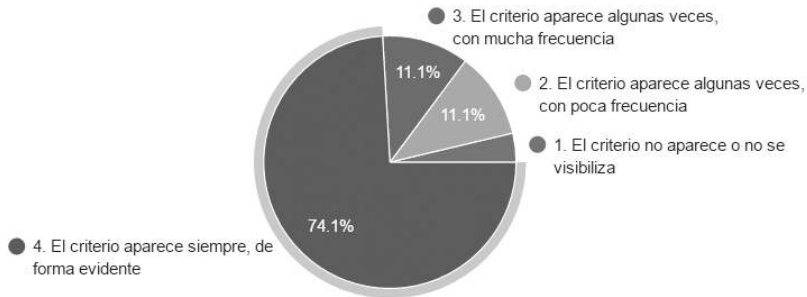


Ilustración 33. Condiciones para el desarrollo de los aprendizajes.

Cada ambiente permite crear unas condiciones diferentes. Para la identificación de qué elementos del ambiente tienen impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes, los docentes utilizan un sinnúmero de estrategias. Estas, dividen las condiciones en dos niveles:

Nivel 1: *Alto reconocimiento de condiciones*

En este nivel las condiciones se adaptan a las intenciones pedagógicas de la propuesta de ambiente de aprendizaje. Por ejemplo, se tiene la estrategia del cuadrante para identificar los aprendizajes que se van a desarrollar con cada unidad didáctica, esto permite reconocer qué tan alineada está la intención con la actividad. Las condiciones son flexibles, lo que permite, por ejemplo, la actividad en espacios por fuera del aula y el suficiente tiempo para que docentes y estudiantes planeen y ejecuten las actividades. Esta flexibilidad también se asume desde la modificación de la actividad a partir del ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Se reconoce la importancia de la reflexión constante para la generación de cambios en el estudiante. También se le da importancia a la creatividad e innovación de las dinámicas propuestas, de las estrategias didácticas, o de la modificación del espacio del aula. Se considera, como condiciones importantes, el trabajo en equipo, el currículo, el PEI, los recursos físicos

y tecnológicos, el acceso a esos recursos, la interacción entre maestro y estudiante y entre estudiantes, la motivación y los procedimientos propuestos para llevar a cabo el ambiente.

Nivel 2: Bajo reconocimiento de condiciones

En este nivel las actividades pueden ser pertinentes para el ambiente, pero, en la práctica, la estrategia utilizada no evoca en los estudiantes la adquisición de los aprendizajes que pretende. Las condiciones para generar los aprendizajes son muy variables y se hacen más evidentes en unas sesiones que en otras. Estas variaciones provienen de cambios importantes en las estrategias didácticas, en los materiales utilizados y en los procesos de interacción. En este nivel suele haber falta de organización de los roles y las metodologías.

Consolidación de experiencias

Los resultados encontrados muestran que en un 63% de los casos, es evidente, por completo, cómo se recogen y se orientan las experiencias de los estudiantes en el ambiente.

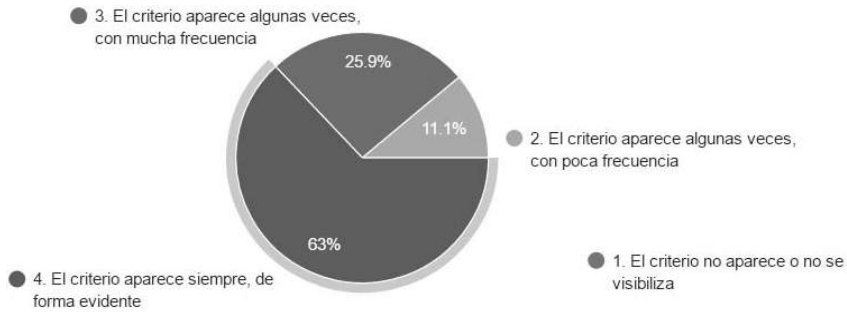


Ilustración 34. Consolidación de experiencias.

Las experiencias de aprendizaje suelen recogerse en distintos momentos de los ambientes de aprendizaje; sin embargo, existen variaciones en las riquezas de las experiencias recolectadas. A continuación, lo encontrado en cada nivel:

Nivel 1: *Alta consolidación*

En este nivel los estudiantes van señalando cómo van relacionando lo que van aprendiendo con sus vivencias. La consolidación de las experiencias se suele hacer a través de preguntas, pero pueden aparecer otras estrategias, como el uso de narraciones, actividades escritas u orales, o en distintos momentos de la dinámica del ambiente, especialmente en los momentos de planeación, o contextualización, o en los momentos de retroalimentación. También son importantes los momentos de cierre, donde se expresa lo vivido a través de diversos lenguajes.

Otras estrategias, como las guías, círculos de palabra o plataformas tecnológicas, resultan útiles para recoger dichas experiencias. Se tornan importantes, en este sentido, los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes, los debates sobre situaciones sociales y escolares y la construcción de conclusiones en conjunto. Resulta importante, en esta consolidación, la socialización y reflexión sobre la experiencia, las cuales, se pueden sistematizar y la orientación del maestro sobre lo vivido. En esta misma línea, es importante la escucha activa del maestro, retomar lo que el estudiante dice, indagar sobre lo comentado y sobre las acciones que dice realizar el estudiante. Es esencial la evaluación y retroalimentación para la consolidación de las experiencias. De igual forma, es importante el trabajo en grupo, ya que permite aprovechar el tiempo para recuperar las experiencias y permite el diálogo entre pares sobre las mismas.

Nivel 2: *Baja consolidación*

En este nivel no hay mucha retroalimentación frente a los avances de los estudiantes. Las experiencias se pueden presentar como una parte de una actividad, pero, sobre ellas, no hay discusión, ni tienen efecto en el enriquecimiento de la propuesta. Este nivel se ve afectado por el tamaño de los cursos. Cuando son muy grandes, se torna difícil la escucha, la recuperación de las experiencias y el trabajo con las mismas.

Evidencias del progreso

Los resultados encontrados muestran que en un 51.9% de los casos, es claro que existen evidencias que muestran el progreso de los

estudiantes respecto a los aprendizajes propuestos. A continuación, los niveles encontrados:

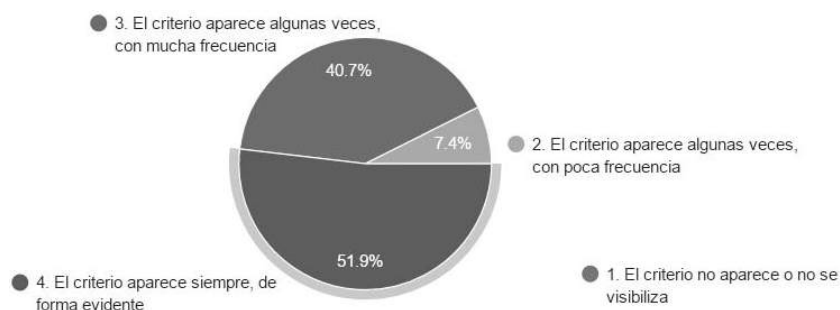


Ilustración 35. Evidencias del progreso.

Nivel 1: *Alta evidencia*

Existe alta evidencia cuando la actividad le propone al estudiante generar productos concretos a lo largo de las sesiones o talleres. En algunos casos, estas evidencias quedan soportadas en recursos tecnológicos, los cuales, facilitan el almacenamiento de las mismas.

La tipología de evidencias puede variar, así, encontramos las siguientes:

1. Carteleras.
2. Páginas web.
3. Escritos.
4. En la oralidad.
5. Registros fílmicos y fotográficos.
6. Guías.
7. Exámenes en el aula.
8. Evaluaciones institucionales.
9. Blogs.
10. Folletos.
11. Portafolios.
12. Observaciones.
13. Eventos institucionales.
14. Uso de la biblioteca.

15. Fichas de procesos.
16. Registros de avances.
17. Apreciaciones de las familias.

La evaluación de las evidencias se da, principalmente, a través del lenguaje y su uso, a través de las preguntas reflexivas y de las respuestas generadas durante las sesiones de trabajo. También por medio de la forma de uso los conceptos abordados, en la argumentación de las respuestas, en los análisis que hacen de las opciones que da el docente y sobre las reflexiones frente a los procesos propuestos. Es decir, son importantes las evidencias lingüísticas que se vinculan a los discursos argumentativos y reflexivos que aparecen en la oralidad. De igual forma, estos avances se ejemplifican en las tareas solicitadas por los docentes, en la participación de los estudiantes y en el desempeño del rol dentro de un grupo de trabajo. En este nivel son importantes las metas propuestas y el cumplimiento de las mismas. Los cambios principalmente mencionados, además de los lingüísticos, tienen que ver con una mayor conciencia para la resolución de los conflictos, aumento del manejo emocional, transformaciones comportamentales y mejoramiento del rendimiento académico.

Nivel 2: *Baja evidencia*

En este nivel se identifica que no todas las actividades cuentan con evidencia y no son claros los logros de las metas o la realización de las actividades propuestas. En algunos casos esto se da cuando el docente no tiene clara la intención de aprendizaje, por lo que las metas se tornan borrosas. Lo anterior parece correlacionar con el tiempo que lleva el docente en la institución, o con el tiempo de desarrollo de la propuesta de aprendizaje. En tiempos más cortos se tienen menores evidencias.

Acciones complementarias

Los resultados encontrados muestran que en un 51.9% de los casos, son evidentes, por completo, las acciones complementarias que propone el ambiente para que el estudiante aplique sus aprendizajes en su cotidianidad.

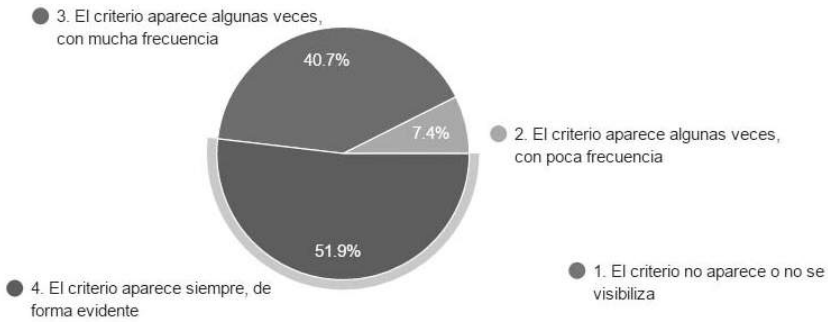


Ilustración 36. Acciones complementarias.

Se reconoce que existen acciones que son más pertinentes que otras. Estas acciones complementarias son importantes porque permiten la integración de conocimientos y porque ayudan a consolidar los aprendizajes de manera más contextualizada. A continuación, lo encontrado en cada nivel:

Nivel 1: *Alta complementariedad de la acción*

En este nivel se suelen hacer un mayor número de actividades extra-curriculares, actividades en espacios distintos al aula en el interior del colegio, o actividades por fuera de la institución. Algunas de estas finalizan con trabajos para la casa. Por ello, se cuenta con una mayor participación de las familias en las apuestas del ambiente y es común que los mismos estudiantes sean quienes proponen actividades adicionales. A pesar de su lugar, es también común que estas actividades se conviertan en el centro de transformaciones pedagógicas importantes. Estas acciones le permiten al estudiante trascender los aprendizajes desarrollados en el ambiente, a otros lugares y contextos, ya sea a nivel escolar, familiar y social.

Nivel 2: *Baja complementariedad de la acción*

En este nivel las acciones ya están preestablecidas y no se da lugar a modificaciones, lo que conduce a que las acciones complementarias no se hagan evidentes o no sean claras. Cuando existen, las actividades complementarias no guardan relación con los procesos de aprendizaje del estudiante, o no están relacionadas con la cotidianidad del mismo.

Componente 7. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son un campo amplio e importante para los ambientes de aprendizaje. Estas intervienen de forma directa en las propuestas, ya que a través de ellas se conduce el ambiente y se regulan sus procesos. Además, en este componente se manifiestan de forma clara las mediaciones que tienen lugar en dichos ambientes. Por eso aquí se listan los elementos relevantes de las estrategias didácticas, como el modelo pedagógico, la motivación, el soporte a la contextualización y proyección de los aprendizajes, la relación con la vida cotidiana del estudiante y el uso de mediaciones semióticas, pedagógicas y tecnológicas.

Modelo pedagógico

El análisis realizado revela que en un 42.3% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas responden a un modelo pedagógico. A continuación, lo encontrado en cada nivel:

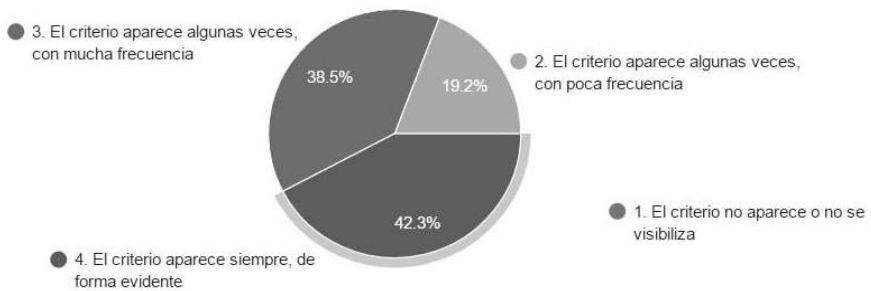


Ilustración 37. Modelo pedagógico.

Nivel 1: Alta alineación con el modelo institucional

En este nivel la propuesta de ambiente de aprendizaje acoge el modelo institucional desde un inicio. Las posibilidades de modelos que se mencionan son:

1. Enseñanza para la comprensión.
2. Modelo constructivista.
3. Modelo socio-crítico.

4. Modelo tradicional.
5. Modelo cognitivo-social.
6. Modelo autónomo.
7. Aprendizaje significativo.
8. Pedagogía dialogante.
9. Pedagogía conceptual.
10. Pedagogía crítica.
11. Pedagógico humanista.
12. Resolución de problemas.
13. Aprendizaje basado en problemas.
14. Pensamiento sistémico complejo.

Nivel 2: *Baja alineación con el modelo institucional*

En este nivel los modelos son creados por los docentes. Se pueden encontrar en una fase inicial, no terminada, de elaboración o construcción. Se encuentran así, “modelos confusos”, sin límites o definiciones claras. Aquí los modelos se van armando a partir de múltiples elementos de otros modelos, aunque suele predominar uno de ellos, como el modelo constructivista o el aprendizaje significativo. También es común en este nivel la suposición de la existencia de un modelo que en la práctica no se vislumbra, o que resulta siendo otro.

Motivación

El análisis realizado revela que en un 63% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas son motivadoras para los estudiantes.

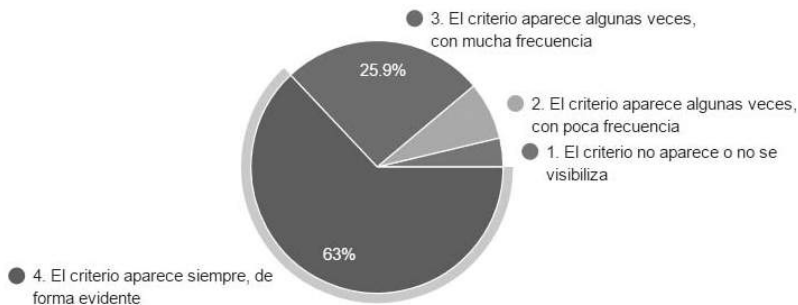


Ilustración 38. Motivación.

Nivel 1: *Alta motivación*

En este nivel las estrategias parten de los mismos estudiantes y, al ser ellos los actores principales, sus acciones se vuelven automotivantes. Esto aplica para distintas estrategias, como escritos, juegos, canciones o cuentos. El docente, en estos casos, se encarga de organizar las propuestas y de hacerlas posible. Se torna importante la claridad y precisión, por parte del docente, de las tareas a realizar.

Es importante para la motivación el apoyo de los compañeros en la realización de las actividades. También se torna estimulante el hecho de que se traten temas de interés y que se adecúen a sus necesidades y habilidades. El darse cuenta de los cambios, producto de los aprendizajes, se torna motivante para los estudiantes. De igual forma, los productos que se consiguen con los ejercicios propuestos, cuando son interesantes, se convierten en agentes motivadores, como, por ejemplo, cuando permiten recuperar una nota perdida. Aportan a esta motivación el uso de recursos innovadores y cambiantes, que brindan nuevas formas de presentar la información, o actividades que permiten la participación dinámica en diferentes momentos.

Nivel 2: *Motivación media*

En este nivel la motivación recae por completo en el docente. Es él quien empuja la actividad para que llegue a ser realizada. La motivación parece depender del tiempo que los estudiantes han convivido con el maestro. Así, cuando este tiempo ha sido más prolongado, los estudiantes comprenden rápidamente las dinámicas propuestas y se motivan más fácilmente a su realización; cuando no, el docente recurre a la aplicación de estrategias nuevas que estimulen al estudiante.

Nivel 3: *Poca motivación*

En este nivel los estudiantes no se encuentran motivados y al docente le cuesta encontrar estrategias para incentivar la motivación. En este nivel los docentes atribuyen la falta de motivación a la edad de los estudiantes.

Soporte

El análisis realizado revela que en un 63% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas ayudan a la contextualización y proyección de los aprendizajes. A continuación, lo encontrado en cada nivel:

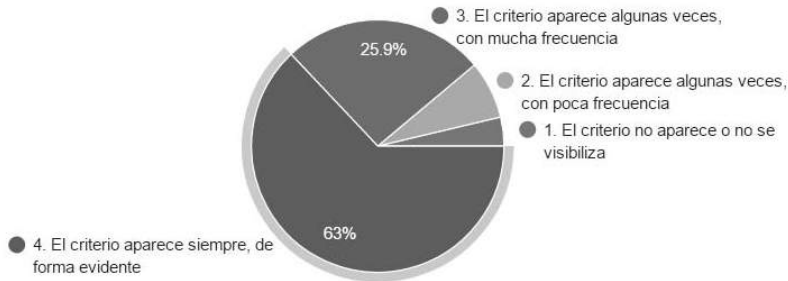


Ilustración 39. Soporte.

Nivel 1: Alta contextualización mediada por el estudiante

En este nivel los estudiantes comprenden, desde su mirada, las acciones que se realizan en clase. Acorde a esto tratan de cambiar hábitos y contagiar a su entorno. En esta misma línea, los estudiantes toman la iniciativa de hacer aportes, de manera autónoma, sin necesidad de que sea el docente quien proponga la tarea. Los estudiantes se empoderan de sus procesos y se muestran interesados por buscar más información sobre la temática abordada, generando procesos de liderazgo. Algunas de estas actividades se proyectan a la casa, lo que contribuye a la participación de la familia. Estas actividades luego son compartidas de forma autónoma y sin la dirección del docente. En estos casos, las estrategias son lo suficientemente concretas, claras y ayudan al estudiante a identificar qué se quiere lograr con cada actividad. En este nivel las tareas son propuestas mas no son todas obligatorias. También el logro de esta contextualización depende de la innovación en las prácticas, de la forma de presentación de la información y de la comunicación asertiva. Algunas estrategias que favorecen la contextualización son:

1. Trabajo en equipo.
2. Trabajo colaborativo.

3. Aprendizaje basado en problemas.
4. Solución de problemas.
5. Diálogo.
6. Relatos.
7. Uso de concepciones previas.

Nivel 2: *Baja contextualización, sin mediación del estudiante*

En este nivel las estrategias didácticas se plantean como tareas, mas no como proyección de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Articulación

El análisis realizado revela que en un 59.3% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas están relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.

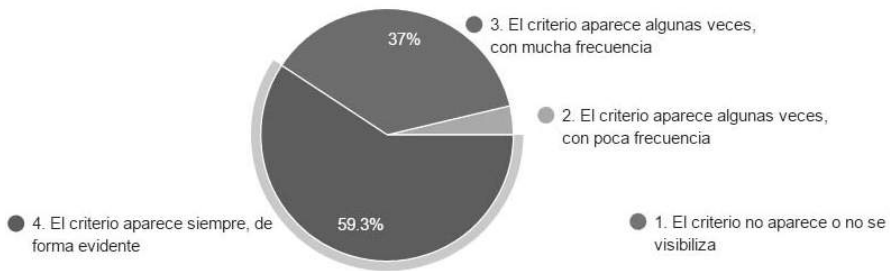


Ilustración 40. Articulación.

Las estrategias didácticas se instalan en el escenario de la escuela, el mismo en el que el estudiante construye su vida. A continuación, los niveles encontrados:

Nivel 1: *Alta articulación*

La articulación es alta cuando la estrategia le propone al estudiante aprovechar el contexto de la escuela y sus elementos para los aprendizajes. Estos elementos son cotidianos, de uso frecuente y aparecen constantemente en el entorno. El maestro trata de recuperar o reconocer estos elementos de la cotidianidad a través de los relatos o la exploración de

conocimientos previos. Es así que en este nivel el docente se muestra sensible al contexto del estudiante. Esta sensibilidad se vincula con el reconocimiento de las capacidades de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes con menos recursos. La ciudad, la comunidad, la cultura, el contexto social, la escuela y el aula, se convierten en pretextos para los aprendizajes.

Nivel 2: Baja articulación

En este nivel puede existir, en la estrategia, una relación con la cotidianidad, pero no es tan inmediata, especialmente cuando se trata de temáticas abstractas o que requieren una construcción en el ciclo vital. En algunas ocasiones, hace falta un trabajo más integrado entre distintas áreas. En otras, se requiere una mayor relación explícita con otro tipo de estrategias.

Mediación semiótica

El análisis realizado revela que en un 59.3% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones semióticas.

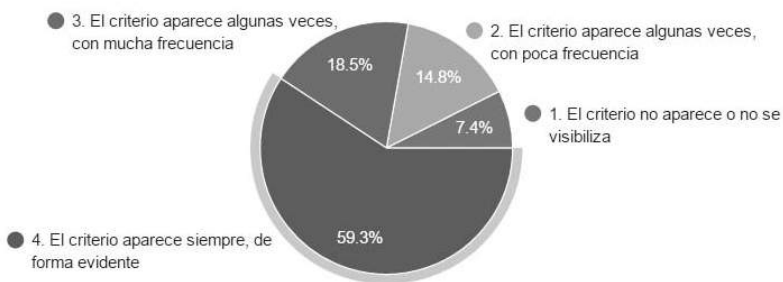


Ilustración 41. Mediación semiótica.

La mediación semiótica se vincula, estrechamente, con el uso del lenguaje, a través de distintas estrategias, como el diálogo, la interrogación, o la participación verbal y escrita. Así, se considera que las estrategias

didácticas permiten la mediación entre el lenguaje y el pensamiento. A continuación, los niveles encontrados en esta categoría:

Nivel 1: *Alta mediación semiótica*

La mediación con el uso del símbolo varía, dependiendo de las manifestaciones de la representación textual o simbólica: colores, tamaños, diseños, combinaciones, se mezclan para generar distintos significados. Así, el uso de estas mediaciones depende de los materiales y de las herramientas utilizadas. Algunas tienen un alto contenido semiótico como la literatura, los lenguajes expresivos diversos o las herramientas tecnológicas. La mediación aquí cumple distintas funciones, como indagar, instruir, retroalimentar. En general, se considera que favorece la construcción de los aprendizajes. El contexto también se convierte en un escenario simbólico importante, por cuanto permite el intercambio de significados, de experiencias previas para lograr transformaciones culturales.

Nivel 2: *Baja mediación semiótica*

En este nivel el ambiente de aprendizaje utiliza pocas estrategias didácticas que hagan uso de mediaciones semióticas. También puede darse que el uso de estas estrategias sea poco frecuente.

Mediación pedagógica

El análisis realizado revela que en un 63% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones pedagógicas.

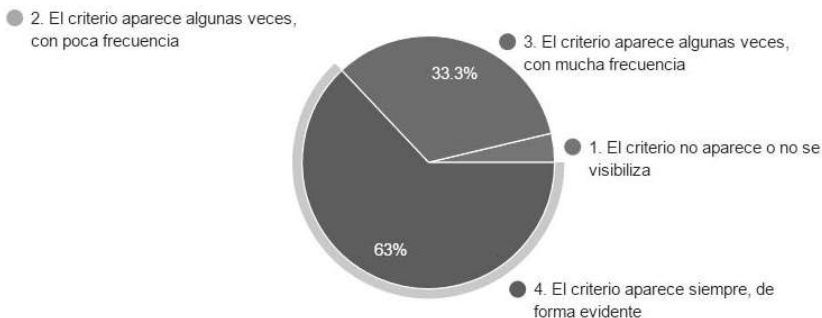


Ilustración 42. Mediación pedagógica.

La mediación pedagógica parece permear cualquier proceso de intervención en la escuela. Algunas estrategias de mediación pedagógica utilizadas son:

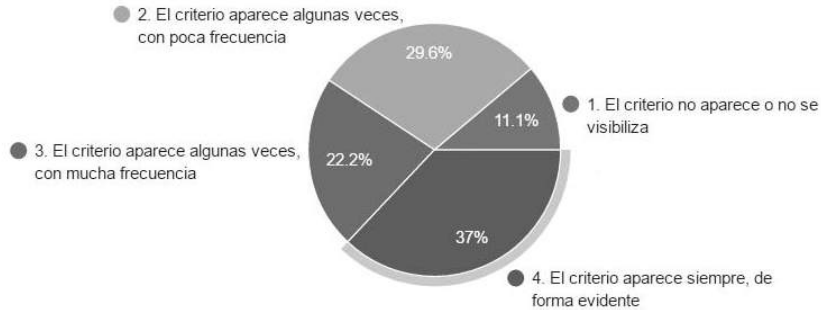
1. Uso del contexto.
2. Uso de explicaciones sencillas.
3. Retomar experiencias.
4. Uso de la anécdota.
5. Uso de relatos autobiográficos.
6. Uso de preguntas.
7. Uso de correlaciones.
8. Uso de ejemplos.
9. Uso de retroalimentaciones.
10. Uso de discusiones sobre lo aprendido.
11. Reflexión frente al aprendizaje.
12. Establecimiento de relaciones empáticas.
13. Uso de textos apropiados.
14. Uso de recursos didácticos.
15. Motivación hacia el autoaprendizaje.
16. Uso de guías para el desarrollo de las actividades.
17. Supervisión.
18. Uso de blogs.
19. Uso de herramientas interactivas.

En estas mediaciones, el docente es guía de los procesos, acompaña y aclara dudas, observa cómo se desenvuelve cada estudiante, invita al estudiante a la participación y asegura el éxito de las actividades.

Desde este nivel, las estrategias didácticas permiten el desarrollo constante de una adecuada comunicación entre el docente y el alumno, se proponen nuevas temáticas y se reflexiona acerca de lo aprendido. Las mediaciones pedagógicas dentro del ambiente de aprendizaje permiten el desarrollo de funciones psicosociales, la intercomunicación, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades culturales. También promueven los aprendizajes a través de la relación estudiante-familia-escuela.

Mediación tecnológica

El análisis realizado revela que en un 37% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones tecnológicas. En un 11.1% este criterio no aparece. A continuación, los niveles encontrados en esta categoría:



Nivel 1: *Alta mediación tecnológica*

Como es lógico, cuando la propuesta se basa en el uso de la tecnología, se encuentra un alto componente de esta mediación en dicha propuesta de ambiente de aprendizaje. En este nivel se reconoce el interés del estudiante por las nuevas tecnologías y se aprovecha en el ambiente.

Se suele utilizar esta mediación en los espacios extracurriculares, especialmente a través del uso de redes sociales. Se considera que estas mediaciones favorecen los procesos de aprendizaje y la realización de las actividades propuestas en los ambientes, propiciando, así, la autonomía y consolidando la construcción de reflexiones y saberes individuales y grupales. A su vez, se convierten en herramientas motivadoras para las actividades y, en algunas ocasiones, permiten el desarrollo de secuencias pedagógicas con las familias. Estas mediaciones incluyen:

1. Páginas o plataformas web.
2. Blogs.
3. Edmodo.
4. Presentaciones en PowerPoint.
5. Videos.
6. YouTube.

7. Canciones.
8. Redes sociales.
9. Fotografías.

Por lo anterior, se considera que las estrategias tecnológicas se convierten en herramientas significativas para el sujeto, ya que permiten el desarrollo de funciones socio-psicológicas en los procesos pedagógicos.

Nivel 2: *Mediación tecnológica media*

En este nivel en ocasiones las actividades en las propuestas de ambiente se complementan con mediaciones tecnológicas, pero no se reflexiona sobre su uso, ni se convierten en un elemento de importancia para el ambiente. En otras, incluso siendo la propuesta de ambiente tecnomediada, las condiciones institucionales pueden tornar poco evidente dicha mediación.

Nivel 3: *Baja mediación tecnológica*

En este nivel no se observa el uso de mediaciones tecnológicas, en parte porque se considera que lo tecnológico no es un área fundamental de trabajo en la propuesta, o porque no es del interés del docente, aunque sí de los estudiantes.

Componente 8. Interacción

Como se ha visto, la interacción permite comprender cuestiones cruciales del ambiente de aprendizaje. Aquí se presentan elementos asociados a la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante, a la interacción con la familia, al trabajo en grupo y al nivel de respuesta de los estudiantes a la intención del ambiente de aprendizaje.

Interacción docente-estudiante

Este estudio muestra que en un 77.8% de los casos es evidente por completo, que el docente interactúa constantemente con los estudiantes.

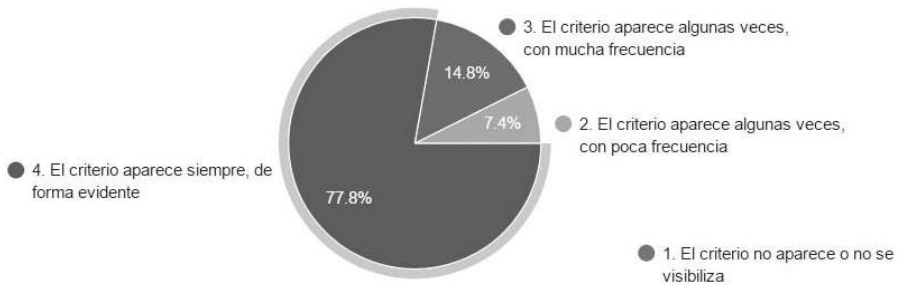


Ilustración 43. Interacción docente-estudiante.

Existen distintos niveles de interacción del docente con el estudiante, de un nivel alto a un nivel bajo. A continuación, cada uno de ellos:

Nivel 1: *Alta interacción*

En este nivel la interacción del docente con el estudiante es constante. Las relaciones son empáticas. Estas permiten una mayor participación de los estudiantes, los cuales sienten que sus opiniones son escuchadas. Se genera un ambiente de confianza que redundará en una mayor participación. Esta relación dialógica conduce a la creación de espacios que le permiten al estudiante hacer reflexiones autónomas y a expresar sus emociones. Se identifica que el docente interactúa constantemente con el grupo, ya sea en grupos pequeños o con cada estudiante, de manera individual. El docente realiza acciones instructivas, de alimentación y retroalimentación, explicativas y motivadoras. Genera aperturas cohesivas entre su discurso democrático y sus actuaciones. Problematisa y reflexiona sobre sus propias prácticas.

En este nivel el docente y el estudiante parecen trabajar en equipo. Hay una guía clara de los procesos a desarrollar, se refuerzan las actitudes positivas y se empodera al estudiante sobre su proceso, ya que, para el docente, el estudiante es el protagonista. Bajo estas interacciones, se potencian las acciones afectivas y comunicativas y se percibe mayor búsqueda de retroalimentación por parte del docente. Aquí se promueve el reconocimiento del docente como ser humano, con falencias, pero con expectativas de aprendizajes conjuntos, estableciendo límites de respeto. Lo anterior, se traduce en climas de aula más cálidos. El maestro se

convierte en un mediador, guía los aprendizajes, resuelve inquietudes, monitorea las actividades, jugando un papel transformador en el aula. Aparece en los diferentes momentos de implementación del ambiente, usando diferentes recursos y formas de expresión. La relación se plantea de forma horizontal, facilitando la participación y obteniéndose los propósitos planteados. La interacción también puede ubicarse en escenarios extracurriculares y virtuales.

Nivel 2: *Baja interacción*

En este nivel las relaciones de interacción del docente con el estudiante son solo instructivas. En ocasiones, la interacción es mínima. Las interacciones entre docentes y estudiantes se dan en momentos específicos de la actividad, cuando así se requiera, por ejemplo, en la mediación de un conflicto, pero no en otros momentos.

Interacción estudiante-estudiante

Este estudio muestra que en un 51.9% de los casos es evidente por completo, que los estudiantes interactúan constantemente entre ellos.

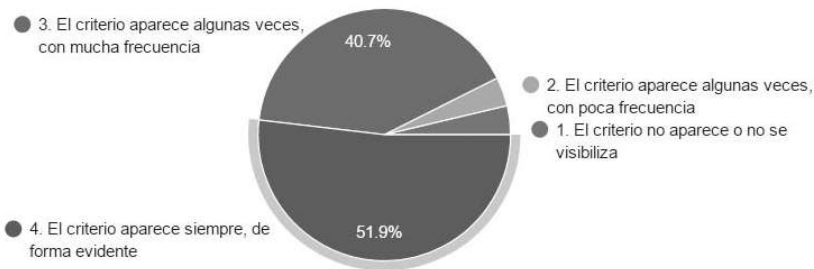


Ilustración 44. Interacción estudiante-estudiante.

La dinámica de interacción entre estudiantes varía, dependiendo de la apuesta pedagógica del docente a través del ambiente de aprendizaje. En algunas ocasiones, se promueve un trabajo individual, que permite la reflexión y el análisis del tema desde la comprensión de cada uno. En este escenario, los estudiantes tienen trabajos autónomos donde deben interactuar para llegar a acuerdos y alcanzar los objetivos que ellos mismos

se han planteado. En otras ocasiones, se realizan trabajos por mesas de estudiantes. Aquí las interacciones en grupo pequeño enriquecen las propuestas. Es clave en estos casos la distribución de funciones y roles. Esta distribución se puede asumir de manera distinta, algunos con más responsabilidad que otros, dependiendo de las características individuales. En estas circunstancias, hay más apoyo conjunto para la comprensión. Los estudiantes interactúan entre ellos en la construcción y en la ejecución de dichas actividades.

Para los mismos estudiantes estas interacciones facilitan el desarrollo de los aprendizajes. En general, se reconoce que, en muchas ocasiones, el proceso de interacción está marcado, en mayor medida, por la interacción con los amigos, con quienes se sienten más cómodos. Especialmente, con sus compañeros o amigos, mantienen una interacción verbal directa. Los estudiantes trabajan muy de la mano de sus compañeros. Se colaboran; se interpelan; se cuestionan. Así, es común ver que estos interactúan para ayudarse con los talleres; dialogan e intentan, conjuntamente, hallar una respuesta a las preguntas planteadas. Cuando hay mayor interacción, al aparecer el conflicto, suelen resolverlo rápidamente. Impacta en esta interacción la disposición del inmobiliario en el salón.

Interacción con la familia

Este estudio muestra que en un 18.5% de los casos es evidente por completo, que el ambiente promueve la interacción con la familia. Es importante mencionar que en un 22.2% nunca se da esta interacción. A continuación, lo encontrado en los niveles de esta categoría:



Ilustración 45. Interacción con la familia.

Nivel 1: *Alta participación familiar*

En algunas ocasiones, la familia es un eje principal del proyecto. Se invita a los padres a reuniones y a realizar acciones para el proyecto. En otros casos los estudiantes son quienes median en la participación de las familias, incentivando a los padres a dicha intervención. Así, las familias interactúan con los hijos para la comprensión de los temas y en escenarios de evaluación. Estas participaciones de las familias dependen de las estrategias utilizadas. Por ejemplo, se suele invitar a las familias a las salidas pedagógicas, como estrategia de participación. También cuando se cuenta con escenarios digitales, virtuales, los padres pueden acompañar a los hijos en la realización de las tareas desde la casa. Estas herramientas virtuales también se constituyen en mecanismos de monitoreo de los padres de las dinámicas de los hijos.

Nivel 2: *Baja participación familiar*

Como se muestra en las estadísticas, en la mayoría de los casos, las familias participan poco de los procesos de los colegios o de las apuestas de los ambientes de aprendizaje. En algunas situaciones, esta falta de participación se debe a las actividades mismas, las cuales, no permiten o posibilitan la participación directa de la familia. Así, la participación de este agente, depende de los objetivos e intenciones de las apuestas pedagógicas.

En este nivel puede suceder que, incluso invitando a los padres, la asistencia de estos sea esporádica. Estas dinámicas de interacción también dependen de las disposiciones de las instituciones educativas y de los tiempos de los docentes. Así, la interacción es distante. Se ubican estrategias comunicativas limitantes, como los boletines, o las agendas escolares, o se citan a estos cuando se requieren materiales o indumentarias. En este nivel se reporta mucho descuido por parte de los padres sobre sus hijos. Por ello, esta interacción depende del estado de avance de la implementación. Propuestas muy tempranas tendrán mayores dificultades para interactuar con las familias.

Trabajo en grupo

Este estudio muestra que en un 48.1% de los casos es evidente por completo, que el ambiente promueve el trabajo en grupo.

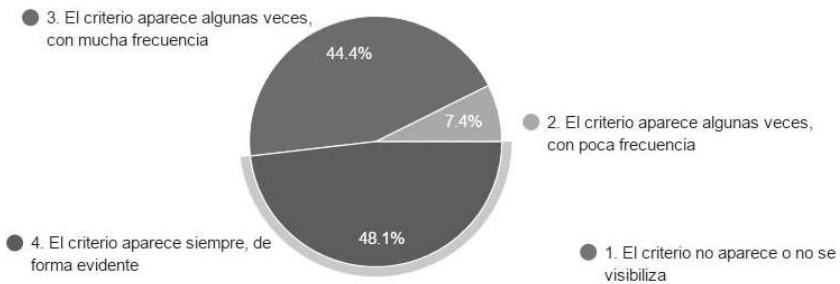


Ilustración 46. Trabajo en grupo.

Las actividades propuestas conducen a que la comunidad que hace parte del ambiente se involucre de forma completa en el mismo. En estas circunstancias, el docente permite que los estudiantes decidan si desean trabajar de manera individual o en grupo. Esto, también puede depender de cómo se ha planteado la actividad, por lo que estos planteamientos varían. Puede suceder que, siendo una actividad grupal, se permita la intervención y participación individual. En un nivel más bajo son pocas las actividades donde se trabaja en grupo. Por ejemplo, los estudiantes crean su propio cuadrante y lo van alimentando con lo que comprenden de las temáticas de cada área fundamental, sin interactuar entre ellos.

Respuesta a la intención del ambiente

Este estudio muestra que en un 59.3% de los casos es evidente por completo, que los estudiantes interactúan respondiendo a la intención de la propuesta del ambiente. A continuación, lo encontrado en cada nivel:



Ilustración 47. Repuesta a la intención del ambiente.

Nivel 1: *Alta respuesta a la intención*

En este nivel los estudiantes proponen, sobre la intención, alternativas para las actividades. Discuten sobre las actividades. Así, los estudiantes alimentan la intención del ambiente y, entre los grupos, se hacen discusiones que lo favorecen.

Nivel 2: *Baja respuesta a la intención*

En algunos casos los estudiantes pueden responder a las propuestas de los docentes. Sin embargo, es el docente quien propone todas las actividades e interacciones a realizarse dentro del aula. En algunas ocasiones, puede haber interacciones para responder a las actividades propuestas; sin embargo, estas acciones no se vinculan con la intención del ambiente.

Componente 9. Elementos asociados al ambiente

Los elementos que se consideran asociados al ambiente tienen que ver con la lúdica, la comunicación, la democracia y el afecto. A continuación, se relata lo encontrado en cada una de estas categorías.

Lúdica

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que en un 44.4% de los casos por completo, el ambiente promueve un escenario lúdico. Esto no se da en un 11.1% de los casos.

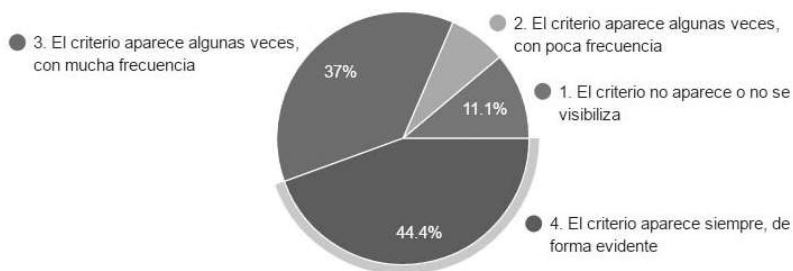


Ilustración 48. Lúdica.

Algunas de las propuestas son completamente lúdicas. Estas, favorecen la comprensión de las temáticas, permiten la expresión emocional, promueven el disfrute y la motivación, la creatividad, el desarrollo humano, el compartir experiencias y se afianzan procesos metalingüísticos.

Comunicación

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que en un 70.4% de los casos por completo, el ambiente promueve la comunicación.

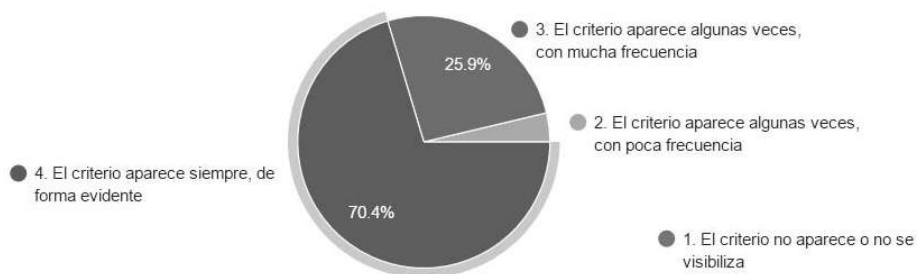


Ilustración 49. Comunicación.

La comunicación es una de las actividades más importantes al interior de los ambientes de aprendizaje examinados. En ellos, se promueve la comunicación escrita, al tener que resolver las guías y la comunicación oral, en la socialización. Las habilidades comunicativas, en general, son un punto importante que buscan desarrollar los docentes, con las que se quiere que los estudiantes sean críticos, propositivos, que interpreten y

argumenten. En este sentido ha sido relevante la lectura de textos científicos, de microrelatos, la creación de mapas mentales, la realización de debates, entre otras estrategias.

Democracia

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que en un 33.3% de los casos por completo, el ambiente promueve el ejercicio democrático. Esto no se da en un 18.5% de los casos.

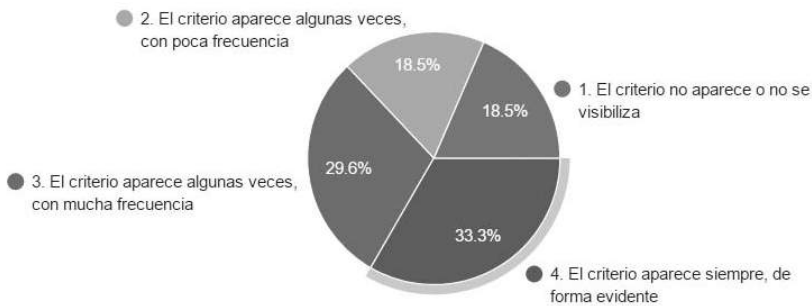


Ilustración 50. Democracia.

La democracia suele no hacer parte de los objetivos de los ambientes de aprendizaje. Las actividades pueden estar más enfocadas en la reflexión de acciones para la paz, pero lo democrático no es un eje fundamental planteado en el proyecto. Sin embargo, se hacen algunos ejercicios donde se tiene en cuenta el gobierno escolar. La promoción de la democracia se da, principalmente, a través del desarrollo de procesos de sana convivencia, de ejercicios participativos y de relaciones horizontales entre los participantes del ambiente.

Afecto

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que en un 63% de los casos por completo, el ambiente promueve el ejercicio afectivo.

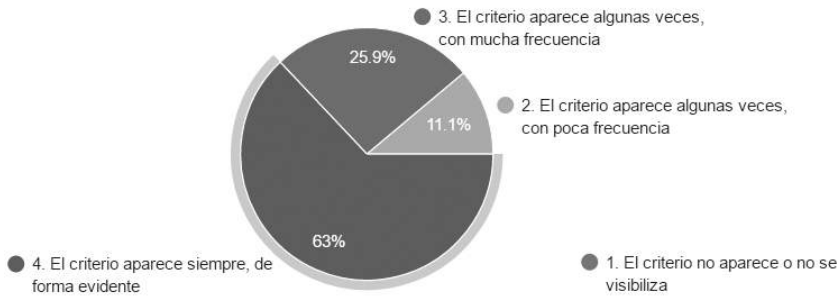


Ilustración 51. Afecto.

El afecto es otro componente importante para los ambientes de aprendizaje. Para el docente es valioso que las relaciones sean sólidas, para lograr así un trabajo en equipo y aportar al desarrollo de la autoestima y la convivencia.

El componente socio-afectivo tiene gran representación a partir del reconocimiento y apropiación de las multiculturalidades; por medio de ejercicios en aula y a través de las familias, se promueve el desarrollo integral y el fortalecimiento de vínculos en diferentes contextos. Por ello, las características afectivas cumplen un papel fundamental dentro del ambiente de aprendizaje, ya que permiten expresar emociones, sentimientos, reconocer su propia identidad y a la vez resolver problemas.

Componente 10. Recursos

Los recursos son importantes para el correcto desarrollo del ambiente de aprendizaje. Aquí se presentan las características de los recursos, la promoción de la interacción-mediación, la respuesta a las necesidades de la secuencia propuesta y su uso eficiente.

Características de los recursos

Este estudio señala que en un 63% de los casos por completo, los recursos son llamativos para los estudiantes.

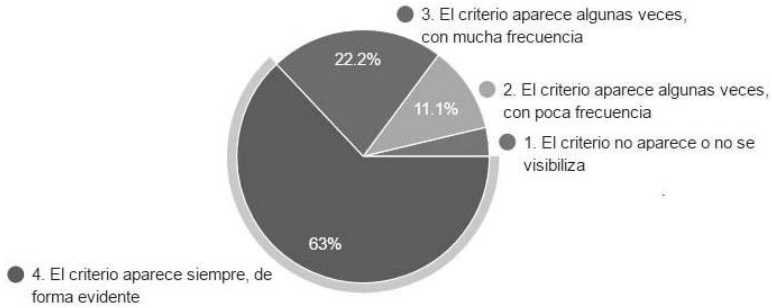


Ilustración 52. Características de los recursos.

Existen muchas formas en las cuales los recursos resultan llamativos para los estudiantes; a continuación, algunos de los encontrados:

1. Herramientas digitales.
2. Cajas sensoriales.
3. Recursos manuales.
4. Videos.
5. Música.
6. Textos cortos.
7. Mapas.
8. Recursos creados por los mismos estudiantes.
9. Tablets.
10. Computadores.
11. Libros.

Promoción de la interacción-mediación

Este estudio señala que en un 70.4% de los casos por completo, los recursos promueven la interacción entre actores del ambiente (estudiantes, docentes).

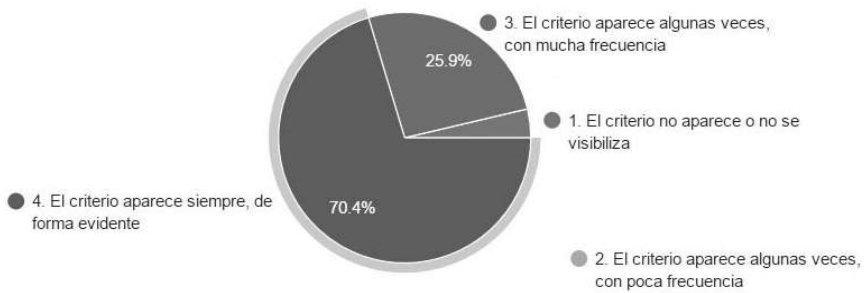


Ilustración 53. Promoción de la interacción-mediación.

Los recursos promueven que los estudiantes realicen trabajo cooperativo alrededor de una sola actividad y con un solo objetivo. Además, los recursos usados favorecen la interacción bajo la mediación del docente. En general, los recursos implementados en las planeaciones del ambiente, tienen diferentes grados de interacción y mediación; algunos recursos son de acceso permanente y otros dependen de su intencionalidad pedagógica; sin embargo, todos facilitan la interacción de los diferentes miembros del ambiente.

Respuesta a la secuencia

Este estudio señala que en un 66.7% de los casos por completo, los recursos responden a las necesidades de la secuencia propuesta.

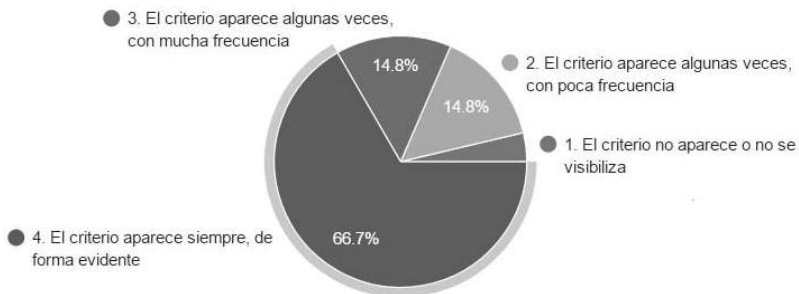


Ilustración 54. Respuesta a la secuencia.

El uso de estos recursos propicia la obtención de los objetivos propuestos por los docentes para el ambiente. Los recursos están diseñados

para cada fase del proyecto, pero podrían alimentarse con otros recursos y otras actividades que estén acordes con los intereses de los estudiantes y que puedan abarcar las necesidades que se proponen responder con el ambiente.

Uso y mediación

Este estudio señala que en un 70.4% de los casos por completo, los recursos se utilizan de forma eficiente.

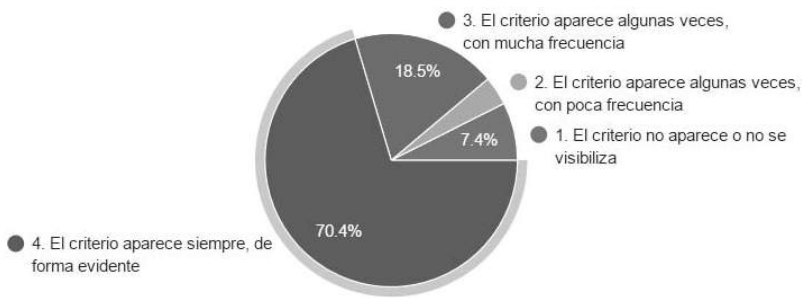


Ilustración 55. Uso y mediación.

Cuando el ambiente se planea para utilizar los recursos, normalmente se hace uso de estos de forma eficiente. Por ejemplo, se utilizan materiales reciclados, muchos con ayuda de los padres de familia; también se hace uso de los recursos que proporciona la institución con propósitos pedagógicos. En algunos casos, aunque se utilizan de manera eficiente los recursos, se observan pocos elementos presentes, permanentes en el aula, que garanticen interacciones continuas con estos y faciliten la consolidación de aprendizajes.

Componente 11. Uso de TIC

El uso de TIC, para algunos ambientes, es primordial. Se ha visto el impacto que tiene, como herramienta de mediación tecnológica, en los aprendizajes de los estudiantes. Aquí se presentan algunas características de este componente, como el uso y la articulación con áreas o ciclos y su uso para promover la participación.

Uso de TIC

Los datos descriptivos señalan que en un 59.3% de los casos, por completo, son claros los usos que se le dan a la tecnología en el ambiente de aprendizaje. Esto no se da en un 11.1% de los casos.

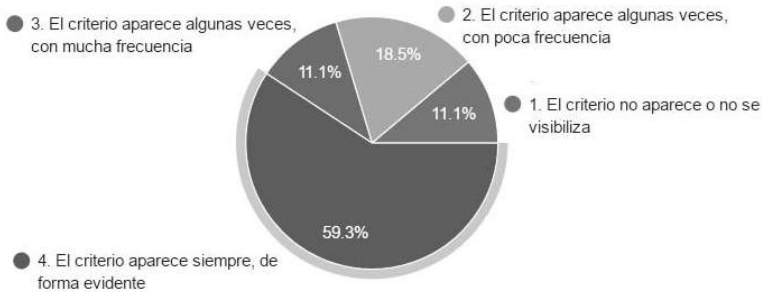


Ilustración 56. Uso de TIC.

Es común observar que la tecnología se utiliza para algunas actividades concretas, pero no es un eje fundamental en el ambiente; mientras que, en otros, la tecnología juega un papel primordial y se usa para lograr los propósitos del mismo. Esta, tiene usos importantes, como brindar oportunidades de comunicación entre los estudiantes y compartir las temáticas que se van trabajando. De esta forma, las herramientas encuentran, como función principal, el fortalecimiento de los aprendizajes alcanzados, la presentación de información de múltiples formas y la generación de motivación ante el trabajo con diferentes asignaturas. En algunos casos, las herramientas tecnológicas se convierten en objetos virtuales de aprendizaje, yendo más allá de las redes sociales y proporcionando estrategias lúdico-creativas importantes.

Uso de TIC y articulación con áreas

Los datos descriptivos señalan que en un 7.4% de los casos, por completo, es claro que los usos de las tecnologías permiten el trabajo articulado de distintas áreas, asignaturas, ciclos o grupos. Sorprende que en un 48.1% de los casos esto no se visualice.

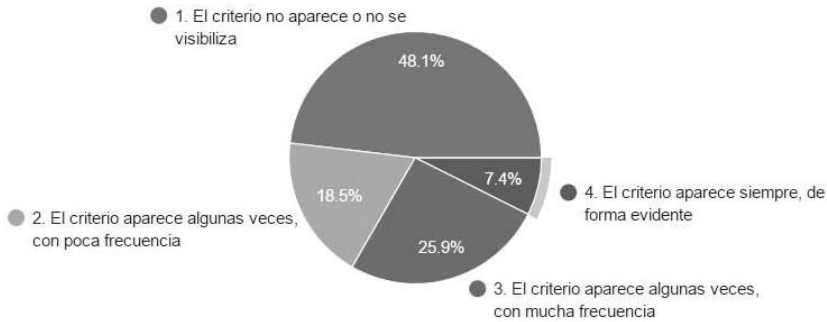


Ilustración 57. Uso de TIC y articulación con áreas.

En muchos casos, debido a que el ambiente no se enfoca directamente en la tecnología, no es un eje que permita la articulación. Por ello, la tecnología no se usa con el fin de articular áreas o grupos, sino más bien, como un instrumento didáctico.

Uso de TIC y promoción de la participación

Los datos descriptivos señalan que en un 18.5% de los casos, por completo, es claro que los usos de las tecnologías permiten la participación de los docentes, familia o la comunidad. Esto no sucede en un 37% de los casos.

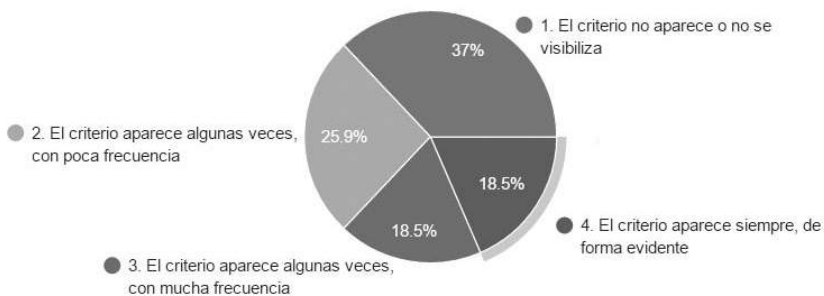


Ilustración 58. Uso de TIC y promoción de la participación.

Se denota que no se generan acciones que involucren la participación de la familia o la comunidad a través de la tecnología. En algunos casos, las herramientas tecnológicas sí permiten la interacción con familias y comunidades, mediante la actualización de blogs y redes sociales, con

las que se da cuenta de las actividades y avances propios del ambiente de aprendizaje; sin embargo, es mucho más común que no se brinden espacios activos para que interactúen estos agentes.

Componente 12. Participación

La participación implica la intervención de distintos actores educativos en el ambiente de aprendizaje. Aquí se rescatan varios agentes de participación, como el familiar, la comunidad, la creación de espacios de socialización y la creación de espacios de gestión.

Participación familiar

Este análisis muestra que en un 22.2% de los casos, por completo, el ambiente permite la participación de la familia. Esto no se da en un 18.5% de los casos.

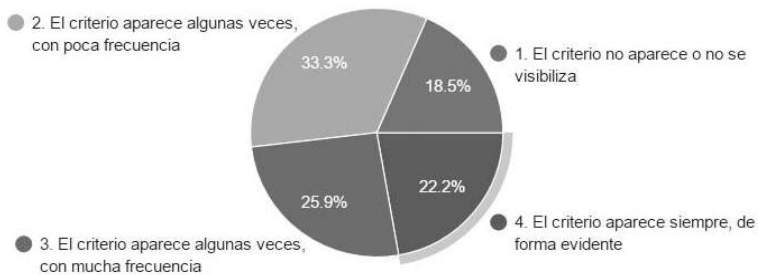


Ilustración 59. Participación familiar.

Como se ha mencionado en otros apartes, la participación de la familia en los escenarios educativos es parcial o nula. En otras ocasiones, la familia es un eje fundamental en el proyecto. Participa en la creación de carteleras, con los materiales para la siembra, en las reuniones o eventos donde se presenta el proyecto y en cualquier otra propuesta que surja de las reuniones de padres.

Participación de la comunidad

Este análisis muestra que en un 11.1% de los casos, por completo, el ambiente permite la participación de la comunidad. Esto no se da en un 33.3% de los casos.

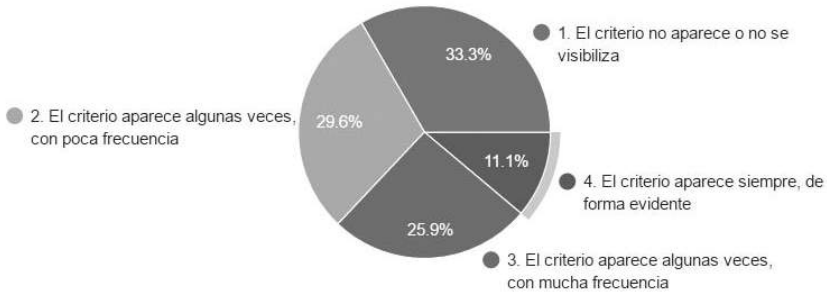


Ilustración 60. Participación de la comunidad.

Suele suceder que la participación de la comunidad no sea uno de los objetivos que pretende el ambiente, por lo que dicha participación puede ser nula. Así, las actividades están muy encaminadas al trabajo de aula más que al trabajo en comunidad. En algunos casos aislados, se integran procesos, desde la participación de la comunidad educativa, a través de actividades intencionadas, relacionadas con mitos y leyendas colombianas.

Espacios de socialización

Este análisis muestra que en un 22.2% de los casos, por completo, existen espacios de socialización de la gestión participativa.

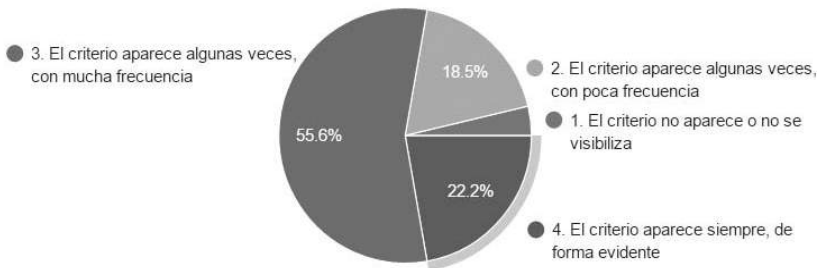


Ilustración 61. Espacios de socialización.

Los espacios de socialización se consideran importantes para el ambiente de aprendizaje, pero su realidad, en la práctica, se ve acortada. En varios casos se denota el esfuerzo del docente por buscar espacios nuevos para estos procesos, ya sea a través del trabajo con otros colegas, o convirtiéndose en gestor participativo. En otros casos, estos espacios de socialización son establecidos, permanentemente, a través de la retroalimentación de los procesos desarrollados. Son ejercidos por docentes, estudiantes y demás actores participantes.

Escenarios de gestión

Este análisis muestra que en un 63% de los casos, por completo, existen escenarios claros de gestión de recursos: tiempo y espacio para la planeación y ejecución de las propuestas del ambiente.

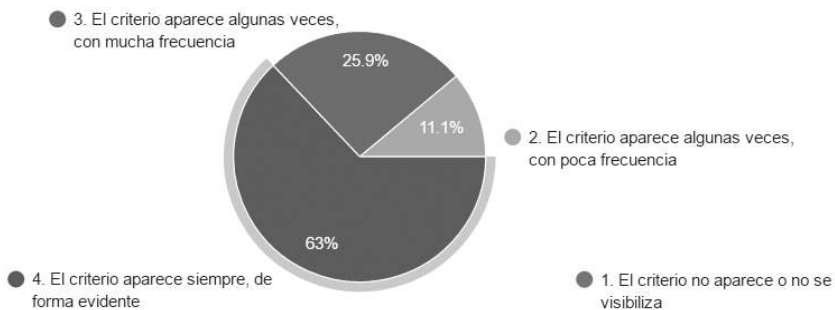


Ilustración 62. Escenarios de gestión.

La gestión de los recursos depende principalmente de la planeación. Aquí se torna importante la familia, el grupo de pares, el docente, o las redes sociales. Los docentes participantes del ambiente de aprendizaje, buscan espacios extra clase para planificar las actividades y dentro del horario académico se establecen días específicos para su respectiva implementación.

Componente 13. Evaluación

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la evaluación juega un papel importante en el desarrollo del ambiente de aprendizaje. Aquí se presentan las características de este componente, asociadas al uso de la evaluación,

los tipos de evaluación, los procesos de retroalimentación, los criterios de evaluación, la coherencia de la evaluación con los aprendizajes esenciales y la participación de la familia en los procesos evaluativos.

Uso de la evaluación

Se identifica que en un 40.7% de los casos, por completo, se utilizan, de manera intencionada y diferenciada, la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

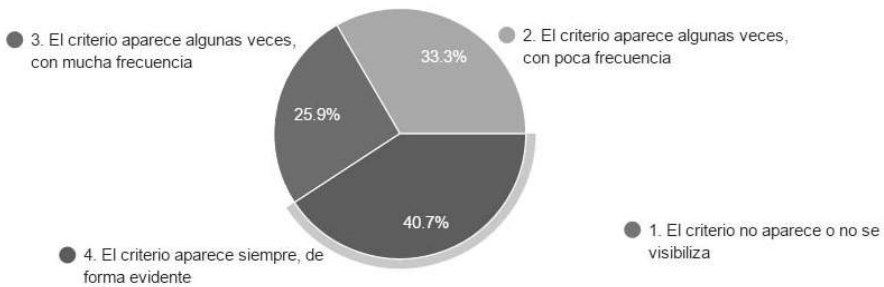


Ilustración 63. Uso de la evaluación.

Las estrategias de evaluación varían de un ambiente a otro. En algunos, son constantes los procesos de autoevaluación, mientras que, en otros, son mucho más persistentes los de heteroevaluación.

- **Heteroevaluación:** la heteroevaluación es quizá la más frecuente. Se realiza con retroalimentación por parte del docente. Se pueden utilizar rejillas desarrolladas por el maestro y apreciaciones dadas por las familias. Se suele presentar de manera intencionada.
- **Autoevaluación:** los estudiantes realizan autoevaluación junto con el docente. Se sientan y analizan los avances. Cada avance se presenta cuando el estudiante se siente listo de mostrarlo. En algunos casos se maneja como autocalificación. Es posible encontrar, en los procesos de autoevaluación, el diseño de instrumentos propios por parte de los docentes. La autoevaluación se genera de forma constante cuando cada estudiante presenta su guía y reflexiona a través de ella.

- **Coevaluación:** en general, los procesos de coevaluación son menos claros. Cuando se dan, son los mismos estudiantes los que hacen una revisión de lo que se está haciendo. En esta, los estudiantes dan opiniones frente a los cambios de actitud que han visto en sus compañeros y felicitan al grupo con aplausos y celebraciones.

Tipos de evaluación

Se identifica que en un 29.6% de los casos, por completo, se establecen diferentes tipos de evaluación: inicial, procesual y final.

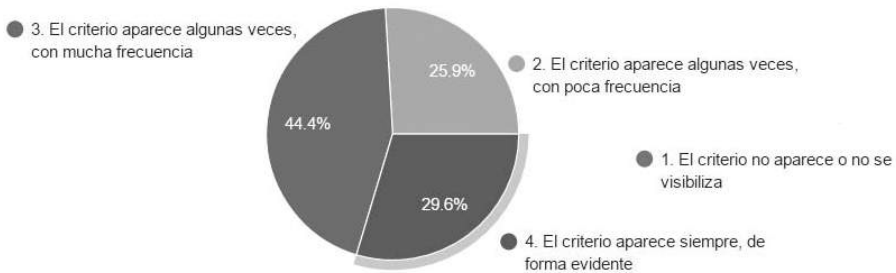


Ilustración 64. Tipos de evaluación.

El tipo de evaluación varía enormemente de un proyecto a otro, aunque suele ser más común la evaluación procesual, mayoritariamente cualitativa.

- **Evaluación inicial:** la evaluación inicial está dada por un instrumento diagnóstico que hace parte del método y con resultados en las pruebas Saber.
- **Evaluación procesual:** en la evaluación de proceso se está revisando la evolución de los estudiantes frente a los primeros cuadrantes que realizan y cuánto van aumentando, si van haciendo más preguntas y la complejidad de cada pregunta. En esta, se da cuenta de los aprendizajes, habilidades y actitudes que ganan los estudiantes con las actividades. En algunos proyectos se destaca la evaluación procesual y cualitativa, ya que el docente está revisando cómo se están componiendo los escritos, los aprueba y permite a los estudiantes proseguir en el siguiente paso del proceso.

- **Evaluación final:** la evaluación final se lleva a cabo con los productos que realizan los estudiantes. Es común que se hagan evaluaciones de cada taller, una vez se finaliza el mismo y por periodos, con el promedio de las notas.

Retroalimentación

Se identifica que en un 66.7% de los casos, por completo, existe retroalimentación al estudiante sobre el desarrollo de su aprendizaje.

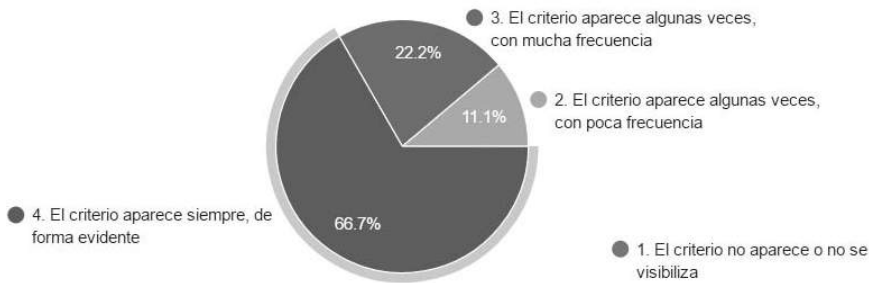


Ilustración 65. Retroalimentación.

La retroalimentación suele ser constante, diaria, de cada actividad y acción que sucede en el aula, ya sea propio del ambiente o a partir de algún conflicto presentado. Esta retroalimentación se realiza en medio de cada actividad, a través del monitoreo del desarrollo realizado por los docentes. Se presentan avances, felicitaciones, apoyos y recomendaciones ante debilidades.

La retroalimentación también puede ser permanente y personalizada. Aquí el docente observa no solo cómo avanza el estudiante en su proceso de aprendizaje de conocimientos disciplinares, o del componente de construcción, sino que también analiza la disposición que cada estudiante demuestra hacia el proceso. El ejemplo más claro de retroalimentación en el proyecto es en los exámenes. El docente realiza ejercicios antes del examen; una vez los estudiantes se sienten seguros, realiza el examen. Estos se revisan y se encuentran falencias. Con base en ello, se vuelve a explicar la temática y los estudiantes ayudan en la explicación. Cuando los estudiantes han comprendido las falencias del examen y las han podido superar, se vuelve a practicar el examen y se hace un contraste de los resultados.

Criterios de evaluación

Se identifica que en un 51.9% de los casos, por completo, se tiene claridad sobre los criterios con los que se evalúan los aprendizajes generados por el ambiente.

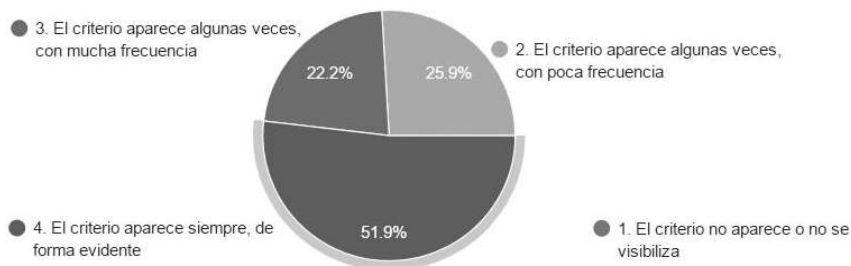


Ilustración 66. Criterios de evaluación.

En algunos casos, los criterios se visualizan de forma clara y puntual; en otros, los criterios son generados a partir del desarrollo de la sesión, dependiendo de lo que vaya ocurriendo. Dentro de los instructivos, se evidencia qué debe tener cada escrito y, así mismo, es como se da la retroalimentación. Se observa cuáles son los componentes que faltan, cuáles se deben fortalecer, cuáles son más potentes y, con base en esto, se continúa el proceso. Se tienen criterios de evaluación y, el principal, es la participación, pero se puede profundizar un poco más sobre los criterios que estén relacionados con los conocimientos disciplinares. A veces, los criterios no son realmente claros. No hay un documento específico que así lo presente, a manera de rúbrica. En esas situaciones los estudiantes no conocen los criterios a tener en cuenta, más allá de los productos o el trabajo desarrollado en clase.

Coherencia

Se identifica que en un 50% de los casos, por completo, los criterios de evaluación establecidos son coherentes con los aprendizajes esenciales.

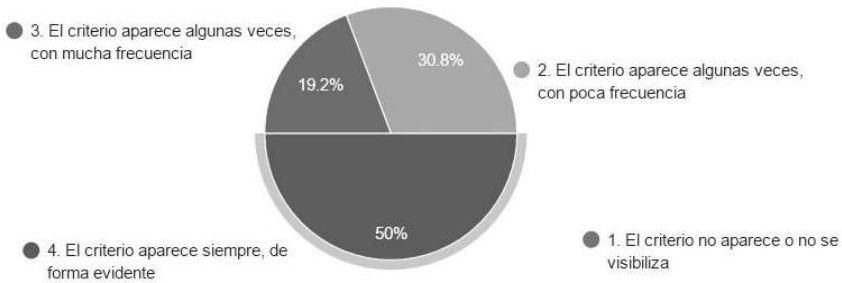


Ilustración 67. Coherencia.

Cada actividad tiene un objetivo con el que pretende alcanzar los aprendizajes esenciales en los estudiantes, por lo tanto, los criterios de evaluación dan pautas de cómo se están alcanzando dichos aprendizajes. Así, los criterios permiten enfatizar sobre los aprendizajes esenciales; además, se convierten en herramientas formativas para el estudiante. Puede suceder que los aprendizajes esenciales exijan una evaluación cualitativa, de proceso y de criterios que respondan a esta modalidad de evaluación, pero los criterios están establecidos con los logros del área y con expectativas comportamentales. En algunas ocasiones, los aprendizajes esperados en el ambiente se configuran conforme a la malla curricular, a la impronta institucional y a especificaciones en cuanto a capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes esperadas por ciclo.

Evaluación y participación familiar

Se identifica que en un 14.8% de los casos, por completo, son evidentes las formas en las cuales participa la familia en los procesos de evaluación. De forma sorprendente esto no se visualiza en un 59.3% de los casos.

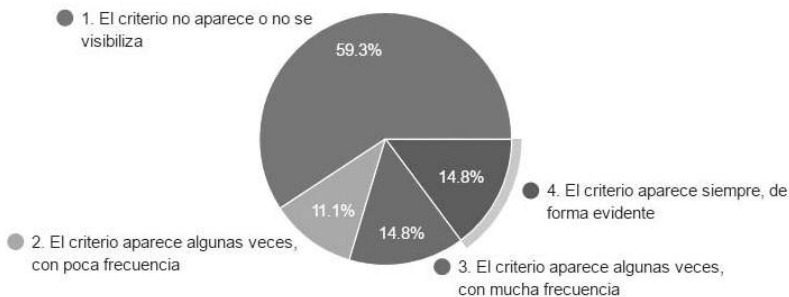


Ilustración 68. Evaluación y participación familiar.

Las familias no suelen involucrarse en los procesos evaluativos de sus hijos. En algunas ocasiones, las familias participan en actividades, como en las presentaciones, pero reconocen que la evaluación es un proceso interno del aula. En otros ambientes, las familias retroalimentan frente a los avances evidenciados en casa y frente al desarrollo de actividades de refuerzo y/o motivación, conforme a lo evidenciado en el ambiente.

Estos resultados señalan aspectos muy importantes del ambiente, por un lado, la importancia que tiene el reconocimiento de las características e intereses de los estudiantes y el empoderamiento de los mismos en los procesos y actividades planteadas en el ambiente; y la necesidad de trabajar, aún más en la participación de la familia y la comunidad en las apuestas de los ambientes y en el mayor uso y apropiación de las herramientas tecnológicas, como escenario de interacción entre la escuela, la familia y la comunidad.

Conclusiones y recomendaciones

RITA FLÓREZ ROMERO¹

JAIME ALBERTO CASTRO MARTÍNEZ²

LUISA FERNANDA ACUÑA³

A partir de los resultados del estudio sobre “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela”, a continuación, se presentan algunas conclusiones agrupadas desde las dimensiones que fueron propuestas en el estudio, para dar paso a recomendaciones que se considera, pueden ser tenidas en cuenta en la política educativa distrital.

-
- 1 Profesora titular del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina. Líder del Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Lingüística y Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: rflorezr@unal.edu.co
 - 2 Coordinador de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Bogotá, Colombia. Investigador del grupo Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia; Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Correo electrónico: jcastrom@poligran.edu.co
 - 3 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, Bogotá, Colombia. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lacuna@idep.edu.co

Sobre los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son apuestas de una comunidad académica por nuevas formas de relación con los aprendizajes. Surgen, principalmente, de una preocupación genuina de un docente o grupo docente por las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Estas apuestas se alimentan de reflexiones profundas de los docentes por su ejercicio profesional; por la forma en que configuran los espacios de aprendizaje, y por las maneras en las cuales estos proponen los procesos. En este sentido, los ambientes de aprendizaje se configuran como escenarios de interacción en los que se proponen otras formas posibles de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En estos ambientes son sumamente importantes los escenarios extracurriculares así como los digitales, ya que permiten ampliar el marco de los espacios de aprendizaje, abriendo los límites de los espacios geográficos presenciales como posibilidades exclusivas de ocurrencia del aprendizaje. También, se llega a identificar en el origen de estos ambientes una preocupación por las relaciones humanas entre el docente y los estudiantes, situaciones afectivas, empáticas, y de reconocimiento de los agentes en los diálogos de aprendizaje. De allí que de estas reflexiones el docente se descentra, convirtiéndose en un mediador, y permitiéndole al estudiante el agenciamiento sobre su propio proceso. Así las cosas, surge la potencia de los ambientes de aprendizaje como posibilidades de interacción entre los sujetos.

Son varios los elementos constantes de aprendizaje en los ambientes caracterizados. Este análisis señala con fuerza, cómo las competencias o habilidades lingüísticas, y las competencias ciudadanas, especialmente aquellas relacionadas con la convivencia, se convierten en temáticas centrales de aprendizaje.

Los ambientes además le apuestan a la creación de una comunidad educativa, en donde estudiantes y docentes, pero también padres de familia, intervienen sobre los procesos de aprender. Este importante hallazgo amplía la mirada sobre los actores y sobre las formas de participación que median en el aprendizaje.

Este estudio mostró que algunos tópicos de los ambientes se hacen más visibles que otros. Así, temas como el reconocimiento de las características de los estudiantes, el trabajo sobre una dimensión socio-afectiva, el abordaje de conocimientos disciplinares, el establecimiento de condiciones para el desarrollo de los aprendizajes, la relación docente-estudiante, la comunicación, o la evidencia de la intencionalidad pedagógica, son más frecuentes (mayores al 70%), que el trabajo desde una perspectiva interdisciplinar, la interacción del ambiente con la familia, la participación de esta o de la comunidad, o el uso de TIC, tanto para la articulación de distintas áreas como para la promoción de la participación (menores a 30%).

A continuación, se presenta, de forma resumida, lo encontrado en cada dimensión de análisis.

Sobre la articulación con el PEI y el currículo

Son varios los elementos importantes para que el ambiente se encuentre articulado con el PEI, con las distintas áreas, niveles, ciclos y, en general, con el currículo. Entre ellos, destaca el tiempo de la propuesta. Así, propuestas con mayor desarrollo en el tiempo, terminan siendo más reconocidas por la comunidad académica y, por tanto, adquieren mayor relevancia e impacto en distintas esferas de dicha comunidad.

El otro elemento importante es la comunicación entre los docentes. Cuando existe diálogo permanente, el reconocimiento de la propuesta en distintos escenarios se hace evidente, y es posible que este afecte, incluso, las apuestas curriculares o el proyecto institucional.

De igual forma, se torna esencial la participación de un número de docentes en la propuesta, preferiblemente un grupo interdisciplinario. De esta forma, se aprovechan las acciones de cada uno y el proyecto se enriquece con los conocimientos desde distintas áreas.

Por último, es esencial la “alineación de la intencionalidad”, es decir, la posibilidad de que los propósitos del ambiente de aprendizaje encuentren relación con las intencionalidades curriculares de aprendizaje de la institución. Los puntos de confluencia se hallan en el reconocimiento de

las necesidades de los estudiantes, y este reconocimiento, a su vez, depende de los diálogos que se hubiesen trazado con dichos estudiantes, y del reconocimiento del contexto en el que tanto el estudiante, como la institución, se ubican. Cuando alguno de los dos, apuesta curricular o intención institucional, desconoce estos elementos, se pierde dicha alineación, acarreando consecuencias importantes en la ejecución de los ambientes de aprendizaje.

Intencionalidad del ambiente

Las intencionalidades en los ambientes de aprendizaje parten, en mayor medida, de un interés de transformación de la práctica. Si bien, la intencionalidad surge del docente, a través de una lectura de las realidades de los estudiantes, es en diálogo con estos que adquiere sentido y real dimensión. Así, para que las apuestas intencionadas logren el impacto deseado, es muy importante ponerse en un juego explícito con los estudiantes y dichas intenciones.

En estos diálogos se ponen en común acuerdo los objetivos y estrategias para la realización efectiva de las acciones que el ambiente propone, lo que conduce a afianzar los lazos entre estudiantes y docentes. Como es evidente, lo anterior depende de la capacidad de empoderar al estudiante por parte del docente, y del nivel de agenciamiento generado a través del ambiente; lo que depende, a su vez, de las características de los docentes, quienes se tornan en actores líderes, que reconocen los pensamientos y emociones de sus estudiantes.

El ejercicio de llevar a cabo la intencionalidad propuesta, requiere de dos tipos de evaluaciones. Por un lado, de una inicial, que permita reconocer elementos propios del estudiante y de sus capacidades; y por otro, de un monitoreo constante (evaluación de proceso), que conduzca a revisar si se están cumpliendo las metas propuestas en estas intenciones.

En todo caso las intenciones deben ser explícitas y durante el desarrollo de las actividades, se debe recordar dicha intención, permitiéndose, así, mayor conciencia, por parte del estudiante, de las expectativas de aprendizaje. Estas intenciones se hacen visibles en las herramientas utilizadas, en el acompañamiento realizado, en los espacios de aprendizaje

propuestos, en las estrategias y secuencias pedagógicas, en la planeación y ejecución de las actividades, en los criterios de las asignaturas, y en los objetivos planteados.

Comprensión de las características del estudiante

Al igual que con la intencionalidad, la comprensión de las características del estudiante en los ambientes de aprendizaje, depende de los diálogos entre los docentes y los estudiantes. Esta comprensión permite una relación más empática, un mayor reconocimiento de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y se comprende mejor a las familias y sus características sociales. Este reconocimiento conduce, además, a diseñar y adaptar las actividades a las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante.

Cuando existe comprensión de las características de los estudiantes se consigue mayor participación de parte de estos. Este reconocimiento permite organizar la distribución de los estudiantes en grupos, lo que mejora el trabajo cooperativo. En los trabajos en grupo los estudiantes se sienten con mayor confianza y respaldo en su desempeño, se muestra un mayor interés por participar en las actividades, y se afianzan los lazos entre amigos y las relaciones interpersonales en general.

Además, cuando se comprenden las características de los estudiantes, se puede proponer actividades más atractivas para el estudiante, especialmente cuando estas actividades le confieren al estudiante una alta participación, mayor empoderamiento y agenciamiento. Al lograr esta motivación, los estudiantes reflexionan más sobre las temáticas propuestas y encuentran mayor sentido a la práctica pedagógica.

Otro elemento importante de la comprensión de las características del estudiante, tiene que ver con la capacidad de resolver pacíficamente los conflictos. Cuando existe tal comprensión, los docentes son capaces de proponer estrategias para que los estudiantes se empoderen de los procesos de mediación, y sean ellos mismos quienes intenten resolver los problemas de manera pacífica. La empatía construida se torna importante para dicha mediación.

Aprendizajes en el ambiente

Los aprendizajes típicos en los ambientes tienen que ver con temáticas curriculares, soportadas en áreas fundamentales, pero también en temáticas de vida. Son dos los elementos importantes para estos aprendizajes: por un lado, la planeación de las actividades, con la cual se reconocen los propósitos y las acciones para llegar a los mismos; y la segunda, la evaluación, la cual, permite monitorear que dichos propósitos de aprendizaje se cumplan.

Cuando se tiene en cuenta el aprendizaje, se presentan actividades retadoras a los estudiantes, permitiéndoles realizar acciones más complejas. La complejidad es mediada a través de procesos de interpretación y análisis establecidos en cada propuesta pedagógica. Se tienen en cuenta, para estas propuestas, políticas distritales y nacionales, y son importantes los acuerdos de aprendizaje previos de los ciclos o áreas.

Formas de promover el desarrollo

El desarrollo, en los contextos educativos examinados, tuvo una perspectiva de dimensiones, caracterizando así las dimensiones socio-afectiva, físico-creativa y cognitiva. En la dimensión socio-afectiva, por ejemplo, se observó una gran promoción de la autonomía y la autoestima, y mayor articulación de las emociones al uso de la palabra y de la conciencia de las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos y sus compañeros. Se denota una importante libertad de expresión y mayores reflexiones sobre los aprendizajes. En la dimensión cognitiva se torna relevante la construcción interactiva y dinámica del conocimiento, la planeación y estructuración de la actividad y el trabajo en grupo. Por su parte, en la dimensión físico-creativa, se aprovecha la motivación para incentivar la creatividad.

Sobre las secuencias de aprendizaje

La secuencia pedagógica en los ambientes parte de la contextualización de las apuestas de aprendizaje. Por ello, es clave hacer explícito los propósitos. En los momentos iniciales de la secuencia se pueden establecer relaciones entre los tópicos desarrollados previamente y los presentados como novedosos. En esta es importante la concientización por parte del

estudiante, de la realidad de los contextos y del entorno en el que se encuentra para que, así, logre darse cuenta de cómo los aprendizajes se vinculan con estos contextos.

De igual forma, es importante para la secuencia de aprendizaje, el aprovechamiento de las vivencias o experiencias de los estudiantes. Estas se suelen dar al principio de las actividades, a través de preguntas. De esta manera, es importante la consolidación de dichas experiencias, a través de procesos evaluativos-reflexivos y del trabajo en grupo.

El trabajo sobre la secuencia de aprendizaje también implica el dar cuenta de las evidencias del progreso. Este estudio muestra que las evidencias son principalmente lingüísticas, y se relacionan con el hacer explícitos los avances en el pensamiento del estudiante, especialmente en la argumentación, manifiesta a través de la oralidad. De igual forma, estas evidencias se hacen evidentes a través de una mayor conciencia para la resolución de los conflictos por parte del estudiante, en el aumento del manejo emocional, en transformaciones comportamentales y en el mejoramiento del rendimiento académico

Sobre las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas tienen que ver con los modelos pedagógicos utilizados, las formas de motivar a los estudiantes, la articulación con la cotidianidad del estudiante y con las estrategias de mediación que utiliza el docente. Este estudio encontró que los modelos pedagógicos más comunes tienen que ver con la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje significativo y los modelos constructivistas, socio-constructivistas y socio-críticos.

La forma de motivar que más impacto tuvo en los ambientes, tiene que ver con el permitir que sean los mismos estudiantes los actores principales de su proceso de aprendizaje. También es importante el trabajo cooperativo y el uso de recursos innovadores y cambiantes, que brindan nuevas formas de presentar la información.

Reconocer la cotidianidad del estudiante se torna importante porque con esto, se proponen estrategias didácticas que son reconocidas por los

estudiantes y se ajustan a sus intenciones. Es clave, en este caso, la sensibilidad del docente para reconocer estas formas de ser y habitar del estudiante. Por ello, la ciudad, la comunidad, la cultura, el contexto social, la escuela y el aula, se convierten en pretextos para los aprendizajes.

En términos de las mediaciones se reconoce la importancia de la mediación semiótica a través del uso del lenguaje y de las herramientas físicas o simbólicas utilizadas en el ambiente. En la mediación pedagógica aparece el docente como guía de los procesos, como aquel que acompaña y aclara dudas, observa cómo se desenvuelve cada estudiante, invita al estudiante a la participación, y asegura el éxito de las actividades, permitiendo el desarrollo de aspectos psicosociales, de la intercomunicación, de la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades culturales. Por su parte, la mediación tecnológica favorece los procesos de aprendizaje y la realización de las actividades propuestas en los ambientes, propicia la autonomía y consolida la construcción de reflexiones y saberes individuales y grupales.

Sobre las interacciones

Las interacciones son un elemento esencial para los ambientes de aprendizaje. En las interacciones docente-estudiante, por ejemplo, las relaciones son empáticas, permiten una mayor participación de los estudiantes, los cuales sienten que sus opiniones son escuchadas; así, se genera un ambiente de confianza que redundará en una mayor participación de estos. Cuando las interacciones docente-estudiante son efectivas, hay una guía clara de los procesos a desarrollar, se refuerzan las actitudes positivas, y se empodera al estudiante sobre su proceso, ya que, para el docente, el estudiante es el protagonista. Bajo estas interacciones, se potencian las acciones afectivas y comunicativas, y se percibe mayor búsqueda de retroalimentación por parte del docente. Las interacciones estudiante-estudiante, por su parte, permiten mayores actitudes colaborativas y mayores reflexiones, y conducen a la generación de mayores estrategias para la resolución de los conflictos.

Elementos asociados al ambiente

Fueron distintos los elementos, caracterizados en este estudio, como relacionados con el ambiente: la lúdica, la comunicación, la democracia, y

el afecto. Se encontró, por ejemplo, que las actividades lúdicas favorecen la comprensión de las temáticas, permiten la expresión emocional, promueven el disfrute y la motivación, la creatividad, el desarrollo humano, el compartir experiencias y con ellas, se afianzan procesos metalingüísticos. Las actividades comunicativas, por su parte, permiten que los estudiantes sean críticos, propositivos, que interpreten y argumenten con mayor frecuencia. Con la democracia se conduce a un mayor trabajo sobre la convivencia, y a mayores reflexiones sobre la paz y los escenarios sociales conflictivos en que habita el estudiante. Por último, con el afecto se trabaja la autoestima, la convivencia, la expresión de emociones y sentimientos, y la construcción de la propia identidad.

Recursos del ambiente

Los recursos del ambiente son variados y se ajustan a las características de las propuestas. Estos promueven el trabajo colaborativo y favorecen la interacción bajo la mediación del docente. Algunos recursos son de acceso permanente, mientras que otros dependen de la intencionalidad pedagógica. Su uso varía a razón de las dinámicas escolares, y de la eficiencia en la incorporación de los mismos a las apuestas de los ambientes.

Uso de TIC

Las tecnologías de la información y las comunicaciones tienen usos importantes en los ambientes, como brindar oportunidades de comunicación entre los estudiantes, compartir las temáticas que se van trabajando, el fortalecimiento de los aprendizajes alcanzados, la presentación de información de múltiples formas y la generación de motivación ante el trabajo con diferentes asignaturas. Las TIC incorporadas a los ambientes de aprendizaje, constituyen herramientas y estrategias mediadoras en estos procesos.

Participación de los distintos actores en el ambiente de aprendizaje

La participación de los distintos actores en los ambientes de aprendizaje varía de acuerdo a cada actor; sin embargo, este estudio muestra que es muy poco común el involucramiento de las familias y las comunidades

a las apuestas de los ambientes. Esta participación depende de la intencionalidad del ambiente y de la planeación. Desde la intencionalidad, se debe permitir el generar espacios de socialización de las actividades y sus resultados, y de la participación de los actores. Cuando dichos espacios de socialización no aparecen, es poco el reconocimiento y agenciamiento que pueden tener las familias sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos. El estudio realizado permitió analizar otras formas de relación, interacción y participación posibles de las familias en los procesos de aprendizaje y formación de sus hijos.

Sobre la evaluación en los ambientes de aprendizaje

Este estudio muestra cómo la evaluación es central a los ambientes de aprendizaje eficaces. Como es de esperar, es mucho más común la heteroevaluación que la coevaluación. La autoevaluación, por ejemplo, refleja un mayor empoderamiento de los estudiantes de los aprendizajes propuestos por los estudiantes. En término de las tipologías de evaluación, se encuentra, como común, la evaluación de proceso, la que permite medir el nivel de avance sobre los objetivos trazados. La retroalimentación, por su parte, permite identificar tanto avances como limitaciones encontradas en los procesos de aprendizaje. Permite reconocer aún más las características de los estudiantes o la disposición de cada estudiante hacia el proceso de aprendizaje propuesto. Vemos entonces que la evaluación es un elemento inherente y constitutivo de los ambientes de aprendizaje.

Presentadas estas conclusiones, procedemos con la exposición de las recomendaciones derivadas de este análisis.

Recomendaciones

Como hemos visto, pensar en ambientes de aprendizaje exitosos, implica un sinnúmero de factores clave. Aquí resumimos los más importantes:

1. Empoderar al estudiante de su proceso de aprendizaje. Este empoderamiento debe ser real. Es decir, el docente debe ser capaz de descentrarse en su labor y permitir que el estudiante proponga acciones pedagógicas, reconozca las intenciones y los contextos de aprendizaje, sea consciente de su lugar en

dicho proceso, y sea capaz de autoevaluarse y evaluar correctamente a sus compañeros.

2. Relacionado con lo anterior, se recomienda revisar el reconocimiento que tienen los proyectos educativos y los ambientes, de las condiciones de necesidad de aprendizaje y de los contextos de los estudiantes.
3. Es importante poner en diálogo las intenciones de los ambientes de aprendizaje con dichas necesidades. Se requiere un diálogo constante entre el docente y el estudiante, para que el docente verifique que tiene sentido, en la realidad del estudiante, su apuesta de aprendizaje; y para que, a su vez, el estudiante reconozca las intenciones de las propuestas de aprendizaje, de manera consciente, para así convertirse en un agente activo que busca llevar a cabo los objetivos de dicha propuesta.
4. Es recomendable la flexibilidad del ambiente, de manera que se ajuste a las condiciones de participación de los estudiantes, y que permita que estos se involucren en la planeación o modificación de las actividades. Dicha flexibilidad cobra sentido en los tiempos y espacios destinados para los aprendizajes.
5. Si bien es importante reconocer los desempeños y acciones individuales, se recomienda utilizar el trabajo en grupo como estrategia para el ambiente. Como se ha mencionado en las conclusiones, en los trabajos en grupo, los estudiantes se sienten más confiados y respaldados en su desempeño, se muestra un mayor interés por participar en las actividades sugeridas, se mejoran los lazos entre amigos y las relaciones interpersonales.
6. Se recomienda el trabajo sobre cuestiones referidas a la expresión de emociones, al desarrollo de la empatía y a la autorregulación, elementos clave para el trabajo sobre resolución de conflictos e interacciones eficaces en el aula.
7. Se torna relevante presentar, en los ambientes, actividades y situaciones retadoras a los estudiantes, reconociendo el nivel de complejidad de la actividad y las habilidades, destrezas y disposiciones del estudiante. Esto permite que se dé el desarrollo de las capacidades de aprendizaje esperadas.
8. Se recomienda trabajar sobre la concientización, en distintos niveles, del estudiante: por una parte, en el reconocimiento de las intenciones de apren-

dizaje; por otra, en el darse cuenta de las realidades que se habitan, tanto externas, manifiestas en los contextos sociales cotidianos y de aula, como en la realidad interna, especialmente en las emociones, en su expresión y manejo.

9. Se recomienda revisar el número de estudiantes por salón. En cursos con mayor número de estudiantes, la ejecución de los ambientes se torna difícil. Hay mayor dificultad para el reconocimiento de las características de los estudiantes, para el monitoreo de los logros de las intencionalidades del ambiente, para la evaluación reflexiva y para una participación que dé cuenta de todos los intereses de los estudiantes.
10. Se recomienda ampliar el marco de interacción con la familia y con la comunidad. Todos los componentes relacionados con la familia arrojaron bajos puntajes. La articulación de las apuestas de los ambientes con la familia, la participación de la familia en estos escenarios o la participación de la familia en los procesos evaluativos, son siempre bajos. Se deben modificar las estrategias para que esta participación aumente, y así el estudiante encuentre un mayor vínculo entre los aprendizajes propuestos y su contexto cercano.
11. Es fundamental que el maestro genere condiciones óptimas en el aula, respondiendo a las características, condiciones y contexto de los estudiantes, de manera que se propongan todas las herramientas e instrumentos necesarios para que el estudiante logre construir sus propios aprendizajes.
12. El lenguaje como herramienta de mediación por excelencia, debe constituir un aspecto central de abordaje pedagógico en el aula. En tal sentido, es importante priorizar un lenguaje claro y comprensivo que medie en la interacción docente- estudiantes, así como en el trabajo colaborativo entre pares.
13. Es importante que el maestro comprenda las mediaciones como aquellos puentes de interacción para que se logre la construcción de aprendizajes y saberes. En tal sentido, la acción pedagógica y el proceso de enseñanza debe ser pensado y planteado a partir de múltiples vivencias y experiencias en las que se involucren diferentes canales de representación que respondan a las múltiples formas de aprender.
14. La enseñanza y el aprendizaje son procesos sociales por excelencia, en tal sentido las mediaciones pedagógicas que se realicen en el aula deben pro-

mover el trabajo colaborativo y la interacción entre los sujetos que forman parte de estos procesos.

15. Las mediaciones como herramientas de interacción para el aprendizaje deben ser pertinentes, significativas y contextualizadas. Es fundamental que los recursos, metodologías y procesos que constituyan las mediaciones, se diseñen e implementen acorde con las características, intereses y contexto de los estudiantes.

Finalmente, es muy importante tener en cuenta el rol cada vez más importante de las TIC en la vida de los sujetos. En tal sentido, la mediación tecnológica cobra especial importancia y motivo de reflexión a fin de proponer estrategias para la incorporación pedagógica de tecnologías pertinentes para los aprendizajes. Las TIC no solo como herramientas en sí, sino también como “ambiente por sí mismo”, desde el reconocimiento de lo mediático, de lo que permite en términos de la integración de distintas áreas, y de la participación de la familia. Lo anterior requiere un conocimiento amplio en las tecnologías por parte de todos los actores, y no solo de los docentes del área de tecnología y sistemas. En esta línea se deben buscar estrategias para que las familias reconozcan que estos espacios digitales son esenciales para los procesos de aprendizaje de sus hijos.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones

En el contexto
educativo de Bogotá

El IDEP en alianza con el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia, realizó un estudio en el año 2016, orientado al análisis sobre los ambientes de aprendizaje comprendidos como espacios, interacciones, circunstancias y recursos desde donde ocurre el acto de aprender, así como de los tipos de mediaciones que se constituyen en herramientas para generar y/o transformar los aprendizajes. Los resultados de esta investigación se presentan en esta publicación, conformada por cinco capítulos que dan cuenta de diversas perspectivas conceptuales y metodológicas de los ambientes de aprendizaje en la escuela.

ISBN-13: 978-958-8780-66-5



9 789588 780665 >