Experiencias pedagógicas y formación docente en el municipio de Rionegro (Antioquia)

Compiladores:
Mateo Muñetones Rico
Andrés Ramírez Vásquez
Yovany Alberto Arroyave Rave
María Isabel Holguín Guisao

Universidad Pontificia Bolivariana
85 años
RIONEGRO juntos avanzamos más
Alcaldía de Rionegro
Departamento de Antioquia

Experiencias *pedagógicas* **y** *formación docente* en el municipio de **Rionegro** (Antioquia)

Secretaría de Educación de Rionegro

Universidad Pontificia Bolivariana

Compiladores:

Mateo Muñetones Rico
Andrés Ramírez Vásquez
Yovany Alberto Arroyave Rave
María Isabel Holguín Guisao

2021

Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación
85 años
RIONEGRO juntos avanzamos más
Alcaldía de Rionegro
Departamento de Antioquia
VASQUEZ EDITORES

Experiencias pedagógicas y formación docente en el municipio de Rionegro (Antioquia)

Secretaría de Educación de Rionegro
Juan Sebastián Castro Henao
Secretario de Educación
Nelson Agustín Vaca Martínez
Subsecretario Planeación Educativa
María Camila Henao Hernández
Líder Calidad Educativa
Catalina Álvarez Valencia
Líder Plan Territorial de Formación Docente

Universidad Pontificia Bolivariana
Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín
Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Rector General
Álvaro Gómez Fernández
Vicerrector Académico
Guillermo Echeverri Jiménez
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía
Astrid Elena Galeano Bedoya
Asesora Metodológica UPB

Editorial
Vásquez Editores
@_vasquez_editores_
vasquezeditores@gmail.com
vasquezeditores.com
Libro hecho a mano
Edición
Vásquez Editores
Diagramación
Pablo López Garnica
ISBN
978-958-49-4274-6

Versión
Noviembre de 2021
Medellín, Colombia

Índice

1. Prólogo ..... *Pág.* **9**

2. Introducción ..... *Pág.* **15**

3. Experiencias pedagógicas en el contexto municipal ..... *Pág.* **19**

4. Mesas de integración curricular ..... *Pág.* **25**
4.1. Integración curricular ..... *Pág.* **25**
4.2. De los aconteceres en las mesas de integración curricular de las instituciones educativas oficiales de Rionegro (Antioquia) ..... *Pág.* **35**

5. Formación docente ..... *Pág.* **41**
5.1. El concepto de formación: formar y dar forma ..... *Pág.* **41**
5.2. Seminarios de formación docente ..... *Pág.* **43**

6. Saberes pedagógicos y Foro Educativo Municipal ..... *Pág.* **53**
6.1. Saberes pedagógicos y saberes didácticos experienciales ..... *Pág.* **53**
6.2. Foro Educativo Municipal 2021: Rionegro Sostenible ..... *Pág.* **56**

7. Experiencias Pedagógicas Significativas ..... *Pág.* **61**
7.1. Avanzar desde los factores que dejan huellas de violencia en el aula ..... *Pág.* **61**
7.2. Anita la abejita: una cultura escolar del cuidado ..... *Pág.* **71**
7.3. ABP: propuesta metodológica en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra ..... *Pág.* **81**
7.4. Fomento de competencias STEM a través del juego de ajedrez, páginas interactivas y videos educativos ..... *Pág.* **91**
7.5. La formación de maestros formados: un reto para la calidad educativa ..... *Pág.* **101**
7.6. Prismas: transitar el tiempo, el arte y la paz. Una propuesta de sensibilización de la juventud sobre los efectos del conflicto armado en Colombia. ..... *Pág.* **111**

7.7. Educación en lenguaje: estrategia de aprendizaje basado en proyectos ..... *Pág.* **121**
7.8. El cuaderno del investigador viajero ..... *Pág.* **131**
7.9. La robótica educativa, un concepto para recuperar residuos ..... *Pág.* **139**
7.10. San José en línea: una idea que conectó a la comunidad ..... *Pág.* **149**
7.11. Estudio del río en el contexto escolar como principio de adopción del entorno ambiental ..... *Pág.* **157**
7.12. Aprendizaje de las matemáticas, ¡todo un arte invertido! ..... *Pág.* **167**
7.13. El conocimiento de la constitución política como semillero de líderes en la Institución Educativa Barro Blanco ..... *Pág.* **181**
7.14. La integración curricular: una mirada transversal como la oportunidad de flexibilizar el currículo a través de la guía integrada ..... *Pág.* **191**
7.15. Maestros a los micrófonos: la experiencia del programa radial El Abecedario ..... *Pág.* **199**
7.16. Feria científica escolar: un escenario para contextualizar el conocimiento ..... *Pág.* **207**
7.17. Aprendiendo al ritmo del corazón. Desarrollando aprendizajes y fortaleciendo competencias comunicativas a través de la canción infantil ..... *Pág.* **217**
7.18. Zapatito roto, el viernes te cuento otro: lectura, escritura y oralidad ..... *Pág.* **225**
7.19. Microproyectos ambientales de investigación presenciales y móviles ..... *Pág.* **235**
7.20. Construyendo un diálogo de aprendizajes ..... *Pág.* **241**
7.21. Fortalecimiento pedagógico en la educación media, una experiencia deextensión interinstitucional ..... *Pág.* **251**

Prólogo

Guillermo Echeverri Jiménez[1]

La escuela, en cualquiera de sus niveles, es el lugar de la experiencia formativa más relevante de una persona. Y lo es tanto que la escolaridad nos permite el contacto con los otros, con lo otro y con nosotros mismos por vía del conocimiento, de la formación. Podríamos decir que en la escuela pasamos la mayor parte de nuestra vida por lo que vivimos allí y por lo que luego recordamos como etapa fundacional de la existencia. En efecto, buena parte de nuestra memoria está cifrada en la vida escolar: la salida de casa para ir a la escuela, el ritmo frenético de las clases, los descansos, los juegos, las tareas, las amistades tiernas y el regreso a la morada.

En este sentido, la escuela siempre tiene que ser un lugar de acogida: es el espacio-tiempo para dar abrigo a quienes han salido de casa, para una serie de extraños que han partido del hogar en búsqueda del conocimiento, de la formación para el resto de la vida. Los extraños que se encuentran en la escuela ganan no solamente en conocimiento, sino que forman, sobre todo, una nueva comunidad, un hogar ampliado que alberga la diferencia, la diver-

1. Licenciado en Lingüística y Literatura de la UPB; Magíster en Desarrollo de la UPB; Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; con estudios en Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Experto en formación de docentes y en procesos de lectura y escritura para el contexto escolar en sus distintos niveles; asesor de secretarías de educación y Establecimientos Educativos en gestión educativa y pedagógica e integración curricular. Actualmente, Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

sidad. Por esto, la escuela es, naturalmente, lugar de acogida, de encuentro, de compañía, pues los que allí llegan son de origen familiar variado y, por lo mismo, requieren, en su diferencia, un espacio de confianza, de calidez, de afecto, perdidos en la misma salida del hogar.

Además de dar acogida, de recibir amorosamente a quienes salen de casa e ingresan a la formación, la escuela tiene la tarea de entregar a sus invitados la mejor herramienta para convertirse en ciudadanos y fortalecer la sociedad y la ciudadanía. Esta herramienta es el lenguaje, el útil de la cultura que nos habilita cada vez más en nuestra condición humana. La formación en el manejo adecuado de este útil es una tarea central de la escuela, pues la enseñanza de las diferentes áreas del currículo es un asunto que transita, fundamentalmente, por el lenguaje, por la palabra que nombra, que escucha otras palabras e intercambia conocimientos, afectos, sentidos.

Entre la acogida y el lenguaje, la escuela configura un escenario óptimo para la enseñanza, el aprendizaje y la formación, esto es, un ambiente educativo y pedagógico que potencia la condición educable de los aprendices y los apresta para aprender durante toda la vida. Esto último, el aprendizaje para toda la vida, es la mayor enseñanza, la mejor lección que la escuela les brinda a sus estudiantes; cuando un estudiante ama el estudio se logra, sin duda, el fruto más significativo de la tarea formativa de la escuela y de sus maestros.

Ahora bien, este logro no es azaroso, no es una casualidad. Este logro es posible por el trabajo de los docentes y los directivos docentes en cada contexto institucional. El trabajo formativo de docentes y directivos docentes, para lograr el fruto señalado, tiene que ver con tres asuntos fundamentales dentro de la gestión del conocimiento escolar: la *construcción social y colaborativa del conocimiento,* la *conformación de comunidad académica escolar*, y el *estudio permanente.*

La *construcción social y colaborativa del conocimiento* es un ejercicio que transita de las acciones individuales, asentadas en el esfuerzo personal, ha-

cia el trabajo en equipo, con base en la construcción de confianza colectiva. En esta tónica, es clave entender, en el marco de la escuela, que el aprendizaje significativo no se sustenta en las acciones solipsistas e inteligentes de unos cuantos individuos, que, por extraordinarias que sean, nunca son más ni mejores que las acciones mancomunadas y entretejidas por los grupos que logran acuerdos, e incluso disensos. En efecto, unos maestros que forman en la colaboración tienen que colaborar entre sí para configurar conocimiento interdisciplinar, intersubjetivo e interinstitucional en el contexto de su desempeño.

Para esta construcción, es menester que los docentes y directivos docentes se empleen a fondo en el diseño de *comunidad académica escolar*. Esta comunidad es la que permite, precisamente, que docentes y directivos docentes construyan conocimiento desde el interior de la escuela, en una relación constante entre las áreas escolares, los distintos niveles, los actores educativos y pedagógicos y los marcos institucionales. *La comunidad académica escolar* es una plataforma interna de cada escuela para que el conocimiento se mantenga como una materia viva, que se renueva en el diálogo académico entre quienes se ocupan de la enseñanza, la formación, y la evaluación de los estudiantes.

En esta misma lógica, resulta importante señalar que la escuela enseña porque está en permanente aprendizaje. Este aprendizaje permanente está directamente vinculado a la capacidad de estudio de los docentes y directivos docentes, pues con ello se pone en evidencia que el aprendizaje y el estudio no es una cuestión exclusiva que se les demanda a los niños y a los jóvenes, o sea, a los estudiantes, sino que la legitimidad de la demanda reside en que quienes la formulan la tienen como una práctica cotidiana, como un estilo de vida y una manera de la profesión misma.

Son estos tres asuntos, entonces, los que nos permiten afirmar que la escuela es sostenible, y que por ello cobra sentido para las familias y para los estu-

diantes. Por tanto, la sostenibilidad de la escuela y de los mismos maestros es una tarea de conocimiento que se teje internamente y que se replica con otros colegas y marcos institucionales. Es esto lo que ha construido Rionegro con su ejercicio académico y formativo de 2021: una red de aprendizajes entre actores educativos, que se amplía por medio del diálogo pedagógico permanente. En último término, es esto lo que le da forma a la calidad educativa de un territorio y lo torna cada vez más educado y educable.

Introducción

Este libro condensa los esfuerzos de la Secretaría de Educación de Rionegro, quienes, con el apoyo académico y operativo de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, han ejecutado el proyecto *Dinamización de las redes de aprendizaje de los docentes del municipio de Rionegro*, el cual, desarrollado entre los meses de junio y diciembre de 2021, fortalece algunas de las proyecciones municipales resumidas en el *Plan Decenal de Educación (2016-2025) Rionegro: Ciudad y Sociedad Sostenibles, el Plan de Desarrollo 2020-2023 Rionegro Juntos Avanzamos Más, y el Plan Territorial de Formación Docente (2020-2023)*, a partir de los cuales se visualiza la educación como una dimensión social de alcances innovadores, pertinentes y de calidad, capaz de hacerle frente a los retos digitales exigidos por las ciudadanías globales, promotora del cuidado (del cuidado de sí y de los otros) y la felicidad de quienes actúan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Surge entonces, no con poca complejidad, un reto ciudadano, abordable a partir de las interacciones educativas: recrear lineamientos y experiencias pedagógicas que posibiliten acciones transformadoras que protejan los recursos naturales, que consoliden la habitabilidad de los centros urbanos hasta perfilar comunidades integradas y competentes ante la necesidad de trabajo colaborativo, que potencien los índices de empleabilidad y, en materia administrativa, sirvan para la puesta en marcha de proyectos y movilización de recursos.

Se incluyen aquí reflexiones acerca de cómo se desarrollaron en el municipio las mesas de integración curricular, los espacios de formación docente, el foro educativo

municipal, y, con prioridad narrativa, quedan aquí ilustradas veintiún experiencias pedagógicas que, implementadas en las cotidianidades de las instituciones educativas oficiales, enseñan al lector las formas polivalentes del pensamiento, la práctica y la voz de los docentes del municipio de Rionegro.

En atención a ello, al menos tres categorías, si se quiere articuladoras, engranan las discusiones aquí dispuestas. Se trata de *sostenibilidad, dinamización e integración*. Entonces valdrán preguntas acerca de qué es aquello que se *dinamiza* en el sistema educativo rionegrero, qué es lo que se *integra*, qué es lo que se *sostiene*. Para disponer de una hipótesis, entre otras que serán señaladas en el tránsito de este libro, ha de reconocerse, en primer lugar, la condición sistémica del sistema educativo, pues al hacerlo se asumen las continuas activaciones del hacer humano (dinamización), los beneficios del diálogo de saberes y su consecuente transdisciplinariedad (integración), y la habilidad o capacidad humana asociada a la mentalidad de aprendizaje, resuelta también en el llamado *aprender a aprender* que, en gracia a identificar al maestro como sujeto aprendiz –tanto como sujeto enseñante-, sostiene las acciones de la estructura educativa.

Así mismo, estas tres categorías asumen la titularidad de un conjunto de iniciativas que, a la fecha, proyectan la educación del municipio de Rionegro. La sostenibilidad educativa, articulada a necesidades ciudadanas –para que la educación sea sostenible es preciso que los aprendizajes devenidos transfieran comportamientos encaminados a la prevalencia del interés general, la solidaridad, el trabajo y la protección del medio ambiente a partir de ciudadanías activas–, enmarca la ruta categorial y metodológica del *Plan Decenal de Educación 2016-2025. Rionegro: Ciudad y Sociedad Sostenibles*. Por su parte, la dinamización, concretamente de las redes de aprendizaje de los maestros, sirvió de orientación conceptual de cara al proyecto *Dinamización de las redes de aprendizaje de los docentes del municipio de Rionegro (Antioquia)*, y sirvió para el perfilamiento de principios rectores, a partir de los cuales se entiende que dinamizar es ofrecer garantías de continuidad, proyección común (integración) y activación de la práctica docente.

Experiencias pedagógicas en el contexto municipal

Juan Sebastián Castro Henao[1]

"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre
sobre el mundo para transformarlo"
Paulo Freire

De acuerdo con la UNESCO (2014), la educación es un derecho de todas las mujeres y los hombres, pues nos brinda «las capacidades y conocimientos críticos necesarios para convertirnos en ciudadanos empoderados, capaces de adaptarse al cambio y contribuir a la sociedad» (2014, p. 48). Consciente de esta declaración, el municipio de Rionegro formuló el Plan Decenal de Educación: Rionegro, ciudad y sociedad sostenibles plan decenal de educación 2016-2025, un instrumento que ha marcado y marcará la ruta de la educación hasta el año 2025 con una dimensión participativa, una mirada holística y proactiva.

Este plan ha definido 5 líneas estratégicas. **Educación y Sociedad Sostenible:** enfocada en posibilitar la relación entre cultura, educación y comu-

1. Secretario de educación del municipio de Rionegro. Licenciado en Inglés y Español, administrador público y Especialista en Alta Gerencia. Profesor en la Media, Universidad Católica de Oriente, Politécnico Jaime Isaza Cadavid y Concejal en 2 oportunidades (2012-2015; 2016-2019. Mejor concejal 2019).

nidad. **Educación y ambientes de aprendizaje:** orientada al desarrollo de ambientes de aprendizaje en el marco de una educación para la inclusión y la diversidad. **Educación y Sociedad Global:** enmarcada en una perspectiva de integración formativa para el favorecimiento de una educación pertinente y con participación en el contexto. **Educación y Ciudad Sostenible:** busca consolidar una cultura y aprendizaje en todos los niveles y modalidades de la educación hacia la sostenibilidad como práctica social. **Educación para la cultura y el cuidado:** busca una educación en la valoración de la vida, la cultura y el cuidado de la Casa Común para la contribución efectiva al propósito de una ciudad y sociedad sostenibles (Secretaría de Educación de Rionegro, 2017).

A través de las líneas estratégicas enunciadas, se busca alcanzar el reto definido:

> Al año 2025, la Ciudad Santiago de Arma de Rionegro se habrá proyectado al mundo con una educación innovadora, de calidad, en interacción con el desarrollo regional, con los criterios de una sociedad digital y en el contexto de la sostenibilidad social, cultural y ambiental. (Secretaría de Educación de Rionegro, 2017, p. 17)

Este reto invita a replantear las principales aspiraciones en materia de aprendizaje, para hacerlas más relevantes en esta nueva era y permite responder tanto a las demandas y exigencias del mundo actual, como a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, espacialmente al objetivo cuatro. Este tiene como fin garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Además, contribuye al desarrollo de competencias del siglo XXI, pues los estudiantes necesitan adquirir creatividad e iniciativa para resolver los problemas y mejorar las habilidades analíticas y comunicativas, de manera que puedan colaborar de manera constructiva y efectiva con los otros (Rivera, 2016).

De esta forma, el trabajo realizado por muchos maestros y maestras como agentes de cambio en el aula, y el trabajo de los directivos docentes desde la gestión, se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de la transformación del municipio y en uno de los elementos esenciales para alcanzar una educación de calidad.

Entender la calidad educativa desde las experiencias significativas implica reconocer la intimidad de la escuela, reflexionar acerca de los elementos que conforman una comunidad educativa, identificar sus valores más representativos y conocer sus narrativas. Esta perspectiva de la educación permite comprender la escuela como un espacio detonante de saberes para la vida desde lo cotidiano, además de que visibiliza y acerca las realidades en momentos, espacios y contenidos, y valora las posibilidades de transformar el mundo que hay en las historias contadas por el maestro, las cuales generan conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar el mundo con responsabilidad y conciencia social.

Todas las razones enunciadas justifican la importancia de reconocer, sistematizar y difundir las experiencias significativas de los maestros, las cuales fortalecen la construcción colectiva de conocimiento pedagógico y fomentan el diálogo permanente entre la comunidad educativa. Finalmente, las experiencias significativas son herramientas que visibilizan la labor diaria de los maestros y maestras, quienes procuran mejorar la calidad de la educación y, sobre todo, transformar la vida escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). Guía N°37 Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/guia_37.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Manual metodológico. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

Rivera, P. (17 de marzo de 2016). Las TIC y las Competencias del Siglo XXI. Colombia aprende. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/las-tic-y-las-competencias-del-siglo-xxi

Secretaría de Educación de Rionegro. (2017). Rionegro ciudad y sociedad sostenible. Plan Decenal de Educación 2016-2025. http://pruebas.rionegro.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/PLAN-DECENAL-RIONEGRO.pdf

Integración curricular

Yovany Alberto Arroyave Rave[1]

En la segunda mitad del siglo XX, la categoría *integración* ha sido objeto de conocimiento de la filosofía, la antropología, la sociología, la psicología, la pedagogía y, en general, de las ciencias humanas y sociales. Dichos campos muestran, con creces, la tensión implícita en las relaciones entre el todo y las partes. Así, la categoría *integración* señala y significa la unidad de las partes para generar un todo, por lo cual, la unidad y/o totalidad se condensan en las distintas partes o conceptos vertidos en las disciplinas y formas de conocimiento.

Tal tensión, históricamente, se ve reflejada desde finales del siglo XIX. En dicho momento, los seguidores de Herbart desarrollaron algunas ideas sobre la concatenación de los cursos, áreas, currículos y dichas ideas se denominaron «integración de los estudios». No obstante, hacia la mitad del siglo XX, dicha categoría adquirió una significación novedosa.

En este contexto de integración, dada la dispersión y fragmentación del saber, se precisa buscar en la cuarta revolución industrial, la era 4.0, una visión integradora y cada vez más completa de la realidad, de un enfoque al cual no le puede ser ajeno el panorama educativo. En este contexto aparece la categoría *integración curricular*, entendida como:

1. https://orcid.org/0000-0003-2613-1925

> Un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares. En la integración curricular, los temas organizadores se extraen de la vida tal como se vive y se experimenta. Usando estos temas, al joven se le abre el camino para investigar de forma crítica cuestiones reales y emprender la acción social donde se considere necesario (Beane, 2010, 17).

En el sentido clásico o, por decirlo de esta manera, en el sentido de Beane, la integración curricular abarca las dimensiones interpersonales, sociales, organizativas y metodológicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero tales dimensiones y metodologías no surgen de propuestas didácticas instrumentalistas, sino, más bien, del terreno mismo de la experiencia, de la realidad misma, condensada y aplicada por el sujeto pedagógico en unos saberes que generan una realidad pedagógica contextual. La *integración curricular*, también, desde la perspectiva de Beane, busca condensar:

> Los niveles de la resolución de problemas y otras formas de aplicación . . . es reubicación de los conocimientos exige también un uso flexible de los recursos obtenidos tanto de la cultura popular como de la alta cultura...[pone] énfasis en la planificación participativa, el conocimiento contextual, los temas de la vida real y la organización unificada (Beane, 2010, 17).

Desde la perspectiva de Beane, un clásico obligatorio en la construcción de la categoría, se dilucidan cuatro dimensiones: integración de las expe-

riencias, integración social, integración de los conocimientos e integración como diseño curricular. Dichas dimensiones configuran una teoría relevante e integrativa de las disciplinas.

- **La integración de las experiencias** o ideas que tienen las personas sobre sí mismas y sobre su mundo, las que se construyen a partir de la reflexión, convirtiéndose en un recurso para superar los problemas que surgen. Los esquemas de significados que se construyen a partir de estas experiencias, son fluidas y dinámicas, por lo que no sólo amplían y profundizan la actual comprensión que tenemos de nosotros mismos y de nuestro entorno, sino que además se pueden transferir y utilizar en situaciones nuevas.

- **La integración social** apunta a la idea de que las experiencias educativas, que comparten los estudiantes de diversas características y procedencias, posibilita la construcción de una sociedad democrática.

- **La integración de los conocimientos** que comparte la idea de comprender y usar los conocimientos, no desde una perspectiva que separa las asignaturas sino que, integrarlas en el contexto de los problemas y los asuntos reales.

- **La integración como diseño curricular** que apunta a organizar el currículum en torno a problemas y temas que tienen importancia personal y social. Las experiencias de aprendizaje se relacionan con lo que denomina centros organizadores, con el propósito de que el conocimiento se desarrolle para abordar este mismo y no una preparación para un examen (Beane como se citó en Azócar, Paz y Maturana, 2018, p. 24).

Y, justamente, al llegar aquí, a esa visión integrativa disciplinar, es necesario decir que la categoría *integración curricular* es sinónima de c*urrículum interdisciplinar y de currículum integrado*, entiéndase por esta categoría:

> El currículo integrado centra el plan de estudios en la vida misma más que en el dominio de información fragmentada dentro de los límites de las áreas temáticas. Tiene sus raíces en una visión del aprendizaje como la integración continua de nuevos conocimientos y experiencias para profundizar y ampliar nuestra comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo. Se centra en la vida tal como se vive ahora, más que en la preparación para una vida posterior o un nivel posterior de escolaridad. Sirve a los jóvenes a los que está destinado el plan de estudios y no a los intereses especializados de los adultos. Se trata de la construcción activa de significados más que de la asimilación pasiva de los significados de los demás (Beane, 1995, p. 622).

Descrita de esta forma, es claro que la categoría *integración curricular* constituye un giro pedagógico rotundo, un cambio de modelo real. Ese giro pedagógico y curricular centra su mirada en la base misma de la experiencia y no en una experiencia exclusiva de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos. Tal experiencia es epicentro de las ciencias humanas y/o ciencias del espíritu, llámese pedagogía, antropología, sociología, psicología, filosofía... Así pues, la mirada del sujeto pedagógico debe ser interdisciplinaria y, por lo tanto, implica la construcción y diseño de un *currículo integrador*. Esta mirada in situ desde las prácticas y experiencias es evidente con respecto a las disciplinas del conocimiento.

Con todo y lo anterior, podemos decir que el campo educativo se adentra en los procesos integrativos, en nuestro caso, curriculares, de ahí que su naturaleza y su estatuto epistemológico sugiera la consideración de muchos presupuestos.

Siguiendo a Torres (1998), existen tres tipologías de organización del conocimiento y, claro está, son presupuestos de la integración curricular. Para

él, son tres tipos de dinámicas integrativas:

> Una es la consecuencia lógica del trabajo científico e investigador que llevan a cabo las personas en el marco de una especialidad concreta, cayendo incluso en una superespecialización, a base de dividir y subdividir alguna de las áreas tradicionales de conocimiento; de este modo, cobran autonomía o, también, independencia parcelas o temáticas muy específicas de alguno de los campos de investigación dominantes en un momento histórico determinado.
>
> Otra dinámica tiene como motor aquellas disciplinas que comparten objetos de estudio, parcelas de un mismo tema o metodologías de investigación, llegando a comunicarse y coordinarse de tal manera que pueden alcanzar la conformación de nuevos e interdisciplinares ámbitos de conocimiento.
>
> Una última dinámica, que está surgiendo con bastante pujanza en las décadas más recientes, es el resultado de la aparición de equipos de investigación claramente interdisciplinares. En nuestros días son una realidad los institutos, centros y fundaciones de estudio e investigación interdisciplinares que tienen como fin tratar de comprender y solucionar problemas de candente actualidad, asuntos que para poder ser afrontados requieren del concurso de varios campos de conocimiento e investigación. (pp. 16-17).

A partir de estas dinámicas, que podríamos denominar, respectivamente, dinámica autónoma, dinámica compartida y dinámica investigativa, siempre bajo el común denominador de interdisciplinariedad, las propuestas curriculares integrativas reorganizan el conocimiento. De ellas surge un discurso que justifica la necesidad de reorganizar y reagrupar los ámbitos de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos puestos en escena en el hecho educativo.

El enfoque curricular integrativo o *enfoque curricular holístico*, como cara opuesta al enfoque curricular tradicional, representa «un cambio de la fragmentación por la integración del pensamiento, de la enseñanza y del aprendizaje» (Miller, 1994, como se citó en Mora, 1998, p. 146). La gran síntesis de la categoría *currículo integrado* no puede ser otra que el análisis de dos vías: «La manera en que está organizado y estructurado el contenido y la naturaleza del contenido mismo» (Miller, 1994, como se citó en Mora, 1998, p. 146).

A partir de los presupuestos anteriores, queda claro que en todo diseño de planificación curricular, sea a nivel macro, sea a nivel micro, se deben considerar por un lado, las fuentes del currículo –ser humano, sociedad y conocimiento/cultura/áreas de saber- y, por otro lado, la identificación de la naturaleza del currículo, a saber, la experiencia, los núcleos pedagógicos, temáticos y/o problémicos[2], problemas, proyectos y el propio arco ontológico educativo. Otros elementos del *currículo holístico* los considera Torres (1998):

> El curriculum puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc. (p. 29).

Por supuesto que a este abanico epistémico, histórico, espacial, humano, institucional, se le adiciona la mirada contextual problémica: la propuesta

2. López y Puentes lo definen como la estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría –práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias (2011, p. 109).

ABP. Este tipo de aprendizaje nutre al *currículo integrativo* en tanto bebe de la experiencia de aprendizaje, de la experiencia pedagógica, de la experiencia didáctica, de la experiencia ontológica y bebe, también, de los saberes pedagógicos, de los saberes didácticos, de las habilidades personales e interpersonales, de las habilidades sociales puestas en contexto.

> Precisamente de este tipo de pensamiento surge el caso de la integración curricular. La creación de un plan de estudios para y con los jóvenes comienza con un examen de los problemas, cuestiones y preocupaciones de la vida tal como se vive en el mundo real. Los temas organizativos se extraen de ese examen. Trabajar sobre estos temas, para ampliar y profundizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de nuestro mundo, y para comunicar esos significados, debemos necesariamente recurrir a las disciplinas del conocimiento. (Beane, 1995, p. 617).

Toda propuesta integrativa curricular debe tener como meta la amalgamación de las consideraciones teóricas y prácticas inherentes a los campos, disciplinas y saberes a partir de la puesta en escena de situaciones problémicas que, de un lado, habiliten a los actores pedagógicos a poner sus saberes y competencias in situ y, de otro lado, permitan a tales actores a poner en escena, también, los saberes interdisciplinares para solventar la problematización. De esta manera, tal propuesta integrativa curricular será significativa.

> Esta es una distinción muy importante, ya que la integración curricular, en teoría y práctica, trasciende las identificaciones disciplinarias y de áreas temáticas; el objetivo son actividades integradoras que utilizan el conocimiento sin tener en cuenta las materias o las líneas disciplinarias. Los pretendientes a este enfoque, como los arreglos «multidisciplinarios» o «interdisciplinarios», pueden no seguir un formato estricto

> centrado en la asignatura, pero, no obstante, conservan las distinciones disciplinarias y de áreas temáticas en torno a algún tema más o menos unificador. (Beane, 1995, p. 619).

En este sentido, podemos afirmar que en la *integración curricular*, el conocimiento de las disciplinas se reposiciona en el contexto del tema, las preguntas y las actividades en cuestión. Es aquí donde los saberes se robustecen, cobran vida. La *integración del currículo*, vista así, suscita respuestas a problemáticas interdisciplinarias puntuales que son significativas porque surgen en la vida misma, surgen en la experiencia misma, surgen en contexto. La *Integración curricular interdisciplinar* es perspectiva situada:

> La perspectiva situada se desarrolla vivenciando prácticas escolares de carácter sociocultural lo más similar a las de la comunidad misma, sin segregar en asignaturas, ya que, el mundo se desarrolla como un todo y en aquello recae la autenticidad de las prácticas para otorgarles la relevancia social que presentan. Por lo tanto, lo educativo-escolar consiste en un proceso en el cual los educandos descubren el conocimiento, desarrollan destrezas y adquieren actitudes desde sus vivencias en situaciones determinadas. (Azócar, Paz y Maturana, 2018, p. 23).

A esa vida fáctica, a esa experiencia, a ese contexto, Torres (1994) y Molina e Illán (2008, como se citó en Illán y Molina, 2011) le denominan *modalidades del currículo integrado*, veamos:

Integración Curricular relacionando varias disciplinas. Supone coordinar las programaciones de varias disciplinas afines

Integración Curricular a través de tópicos. Las áreas implicadas co-

ordinan sus programaciones alrededor de un centro de interés (tema). A partir de ese momento, no existe relación jerárquica entre ellas, sino que los intereses quedan subordinados a la propia interacción;

Integración Curricular a través de cuestiones de la vida cotidiana. Desarrollando temas transversales difícilmente abordables desde el tratamiento unipolar que ofrece una sola disciplina;

Integración Curricular a través de temas seleccionados por el alumnado. Organizando los contenidos alrededor de aquellos temas que los propios alumnos han seleccionado;

Integración Curricular a través de conceptos. Se utilizan en grupos de alumnos con edades avanzadas (final de la ESO, Bachillerato, etc.), pues requiere una cierta madurez y dominio del pensamiento abstracto asociado a los conceptos (modernidad, tecnología, espacio, marginación, etc.);

Integración Curricular a través de bloques históricos y/o geográficos. Se organizan los contenidos y las áreas a partir de acontecimientos históricos, espacios geográficos o periodos de la humanidad (la cultura egipcia, el Mar Mediterráneo, Afganistán, el imperialismo español, etc.);

Integración Curricular a través de culturas o instituciones. Se organiza el currículo tomando como referente algunos grupos humanos significativos o alguna institución, asociación, organismo o corporación creada por las personas (los árabes, las sectas, las asociaciones, las ONGs, las residencias para ancianos, las prisiones para menores, etc.);

Integración curricular a través de grandes descubrimientos o inventos. Se utilizan los descubrimientos e inventos como ejes vertebradores del currículo (la energía solar, el teléfono móvil, la electricidad, el autogiro, la vacuna, la pasteurización, el ordenador, Internet, etc.). (p. 21)

Referencias Bibliográficas

Azócar, F., Paz, A. y Maturana, R (2018). Nuevos caminos para la educación: pedagogía de la integración. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-6000/UCC6067_01.pdf

Beane, J. A. (1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. The Phi Delta Kappan, 76(8), 616–622. http://www.jstor.org/stable/20405413

Beane, J (2010). La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Morata.

López, N y Puentes, A (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinariedad. ENTORNOS, (24), 103-122.

Mora, A (1998). Enfoque curricular tradicional vs enfoque holístico. Revista educación, (22), 141-152.

Romeu, N & Molina, J (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. Educar em revista, curitiva, (41), 17-40.

Torres, J (1998). Las razones del currículum integrado. En Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado (pp. 29-95). Madrid: Morata,

De los aconteceres en las mesas de integración curricular de las instituciones educativas oficiales de Rionegro (Antioquia)

Yovany Alberto Arroyave Rave[1]

Mateo Muñetones Rico[2]

"Sobre una mesa se sirven los alimentos que se han preparado para el ágape... la mesa, además de contener los alimentos que se han de consumir, es el espacio para el acontecimiento".[3]

Pese a los espacios que nos han «robado» las redes sociales y la creciente digitalización del mundo, en la mesa –aquel lugar tradicional para el consumo de alimentos y, por antonomasia, para el encuentro con las familias y seres amados–, se digieren los sabores, también los saberes –sendos conceptos tienen la misma etimología– pedagógicos, didácticos, investigativos y curriculares.

Las Mesas de Integración Curricular (MIC) han sido y son el espacio de preparación y cocción de los alimentos pedagógicos. El objeto de conocimiento de la pedagogía –la formación– y el objeto de estudio de la didáctica –los

1. Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente universitario.

2. Antropólogo de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana.

3. Expresión usada por Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez, decano de la escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, en la lección inaugural de las Mesas de Integración Curricular (MIC) del municipio de Rionegro (Antioquia) en su versión 2021.

procesos de enseñanza y aprendizaje– reclaman hoy la creación de propuestas curriculares revitalizantes y no de aquellas que duermen y «están ahí», a la deriva, muertas, en estado de dejación, existentes pero inactivas. Los saberes pedagógicos y los saberes didácticos son progresivos, se dinamizan continuamente y, como los alimentos, el currículo ha de contemplar descomposiciones y putrefacciones.

Hoy se reclama para Colombia, su ciudadanía y los co-habitantes del globo, currículos frescos que se acomoden a las tendencias sociales, atendiendo, quizá, al necesario principio de contextualización que refieren los curriculistas. Indudablemente, así como los alimentos se cosifican, las tendencias se concretan en corrientes y teorías –alimentos frescos– que el acontecer, comandado por sujetos sentipensantes, precisan actuar.

Ahora bien, los alimentos no se cosifican por sí solos; las teorías, las que orientan los rumbos pedagógicos, tampoco. Si bien es cierto que la integración curricular se hace con base en las áreas escolares produciendo una mixtura limitada, también es cierto que la ejecutan los sujetos con todas sus pluralidades, venidas de su subjetividad, su pertinencia institucional, su procedencia geográfica, su trayectoria formativa, entre otras esferas que le identifican y que hacen ilimitada la composición antrópica que configura la mesa. De ahí que sean los directivos docentes y los docentes quienes articulen, en consonancia con pares académicos –en nuestro caso, con aliados de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) – los diversos y exuberantes campos del saber, el hacer, el pensar, el hablar acerca de la escuela.

De esta forma, es en la mesa donde empieza a tejerse la interlocución común, llamada a la paridad. Retomando el acontecimiento cristiano a partir del cual, en la última cena, Cristo anunció los actos de comer y beber como símbolo de su futuro advenimiento, así también, cada encuentro convocado por las mesas de integración curricular de los componentes directivo, ético, lógico y estético, termina siendo el lugar de la reflexión y el diálogo sobre el

qué, el cómo, el dónde, el para qué y el cuándo deben ser cosificadas las nuevas propuestas curriculares que reclama la tendencia contextual. De modo que juntarse en mesas de integración curricular, es metáfora del advenimiento de la acción pedagógica. Ante esta metáfora, los maestros serían considerados *magos o profetas* que, por supuesto, desarrollan un agudo sentido de previsión. *Magos*, porque esos saberes –pedagógicos, didácticos, investigativos o curriculares– deben transformarse, esos saberes implican –aunque no todas las veces– mixturas inéditas, esos saberes precisan reconfiguraciones complejas que sacuden, y no poco, las teorías y ontologías de los mismos sujetos inmersos en la caldera misma de la educación. *Profetas*, por su parte, pues deben adelantarse, por mucho, a los hechos didácticos, bien por experiencias pedagógicas pretéritas, bien por experiencias personales particulares y bien, por saberes de la cultura y de los libros. Estos últimos saberes nos habilitan también para actuar; lo que las grandes teorías pedagógicas alemanas denominan *pedagogía en y sobre la acción*.

Bien por a, por b, por c, los maestros se perfilan, quizá sospechosamente, en calidad de magos, profetas, chefs, hermeneutas, psicólogos, pedagogos, sociólogos, trabajadores sociales, entre otras integraciones posibles, pues surgen como contenedores de contenidos, de respuestas fácticas, oráculos de problemáticas venideras y por las cuales los aprendices ya indagan y atienden. En ese caso, la mesa, la Mesa de Integración Curricular, *donde converso con mis pares, es mi primer espacio de actualización*.

En síntesis, hasta ahora, las Mesas de Integración Curricular no sólo integran los alimentos –currículos–, sino también los saberes pedagógicos, los saberes didácticos, los saberes investigativos y, además, los sujetos pedagógicos. La integración integra lo complejo, pero también lo simple. En la perspectiva del marco escolar.

> Se busca vincular de manera coherente los saberes para producir un efecto de integralidad desde el cual los estudiantes no vean contenidos desarticulados, sino problematizaciones que permitan preguntas inteligentes y, de la mano con ello, procesos de indagación que desaten aprendizajes pertinentes y significativos (Vasco et al citado por Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez, lección Inaugural de las mesas de integración curricular, 2 de agosto de 2021).

Una vez integrados los saberes, las áreas, los sujetos pedagógicos, se integran los sujetos aprendices. No obstante, la primera etapa, esto es, la integración de los saberes, los sujetos pedagógicos y sus subjetividades, apenas ha comenzado. El primer acontecimiento ya pasó; aunque seguirá pasando; es y será cíclico, de otro modo, sería un proceso que se nombre incapaz de condiciones sistémicas.

De las reflexiones, pues, que se hicieron en el seno mismo de las Mesas de Integración Curricular, se cosificaron propuestas como:

- La creación de currículos integrales con enfoque eminentemente estético (MIC de estética).

- La creación de currículos integrales con enfoque en educación por proyectos (MIC de Lógica).

- La creación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y de los lineamientos curriculares de ética –no existen– (MIC de Ética).

- La puesta en marcha de estas propuestas curriculares en contemplación de la perspectiva de la gestión educativa asistida por directivos docentes.

- La articulación e integración de todas las propuestas con la Secretaría de Educación de Rionegro (SER).

Finalmente, como se puede ver, algunos alimentos están servidos. Los sujetos están en la mesa. Sin embargo, lo mejor está por venir, *digerir* los alimentos frescos: «Sobre una mesa se sirven los alimentos que se han preparado para el ágape... la mesa; además de contener los alimentos que se han de consumir, es el espacio para el acontecimiento»[4] (Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez, Lección inaugural, 2 de agosto de 2021).

4. Expresión usada por Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez, decano de la escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, en la lección inaugural de las Mesas de Integración Curricular (MIC) del municipio de Rionegro (Antioquia) en su versión 2021.

El concepto de formación: formar y dar forma

Yovany Alberto Arroyave Rave

Formabilidad

Todo proceso formativo, es, por naturaleza, cultural. Quizá, en este sentido, el objeto de conocimiento de la pedagogía es la formación. Ello se refrenda en los estudios antropológicos y pedagógicos. Al respecto, Rungue (2011; 17) planteará que el campo de reflexión y la esencia de los estudios pedagógicos se circunscribe al hombre en tanto *homo educandus, educabilits et formabilis*. Justamente, alrededor del concepto *bildsamkeit (formabilidad)*, Runge despliega el sustrato de su postura epistemológica al plantear que:

> Partiendo del presupuesto de formabilidad humana o educabilidad, la antropología pedagógica se abre a la interdisciplinariedad y a la crítica sociocultural que permite ver la dimensión social e histórica de la profesión docente, de la práctica educativa, de los contenidos, de los énfasis en ciertas capacidades, de los ideales de hombre y mujer, entre otros (2011; 18).

Del concepto *bildsamkeit*, con toda la potencia que éste implica, Runge partirá para establecer, por antonomasia, el entronque con el *saber didáctico*;

entronque, pues la invocación y despliegue de tal concepto reclama "la capacidad antropológica del hombre de transformarse internamente mediante acciones pedagógicas externas. Y, al llegar a dichas acciones, nos introducimos en el universo del saber didáctico" (íbid; 19). Con el concepto de *bildsamkeit* o de *formabilidad* invocaremos obligadamente:

> El campo temático de fundamental importancia para la pedagogía. Esto incluirá tanto reflexiones de corte filosófico centradas en conceptualizar lo que la formabilidad sería como reflexiones sobre las formas históricas y culturales de concreción de lo humano gracias a esa formabilidad (Rungue; 2011; 17).

Así, por convergencia disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, en tanto ciencias del espíritu, aquella antropología está enfocada al *saber pedagógico* y demandará un *saber didáctico reflexivo*. Recuérdese la tesis antropopedagógica, "Un saber didáctico cuyo acontecer antropológico, histórico y pedagógico del hombre, no podrá ser pensado al margen de las culturas y de los contextos... que permiten ver las realidades y tendencias sociales educativas" (2011; 17).

Referencias bibliográficas

Runge, A. K., Garcés, J. F., & Muñoz, D. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Guillermo de Ockam: Revista Científica, 9(2).

Seminarios de formación docente

Yovany Alberto Arroyave Rave[1]
Andrés Ramírez Vásquez[2]
Mateo Muñetones Rico[3]

Si el motivo que ha convocado a los docentes para su participación en el proyecto, cuyo producto final es este libro, fue en un principio la *integración curricular*, es preciso detenerse aquí para pensar, así sea por un momento breve, en el *cómo* de esa integración. Pensar en la integración curricular es también pensar, de soslayo, en una palabra que se encuentra en el título que recoge el movimiento general de este proyecto: **dinamización**.

La calidad de la educación en la escuela tiene un gran peso en la praxis docente. Son muchas las habilidades y competencias que el docente debe desarrollar y ejercitar para acometer la compleja tarea de lograr procesos de aprendizajes pertinentes y eficaces entre los estudiantes, al tiempo de propender a la configuración de ambientes escolares en los que todos los actores educativos se involucren –se integren- a la dinámica de las denominadas pe-

1. Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT. Candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Docente universitario.
2. Historiador y Magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Universidad Nacional.
3. Antropólogo de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana.

dagogías incluyentes e innovadores. Esto significa que el docente debe mantener una actitud que conlleve al desarrollo de procesos de reflexión crítica en el reconocimiento de problemas y en el replanteamiento permanente de los métodos y estrategias empleadas, de forma que pueda utilizarlas para mejorar y optimizar los procesos pedagógicos. Es así como la investigación, eje integrador de los seminarios desarrollados, se constituye en la herramienta epistémica que le posibilita al docente (desde su propia práctica cotidiana), desarrollar las capacidades para el empleo de estrategias de indagación, acopio y sistematización de evidencias sobre las vivencias y actuaciones cotidianas y, de esta manera, tomar decisiones que le permitan generar cambios significativos. A la luz de estas consideraciones, el propósito de los seminarios fue desarrollar capacidades humanas y competencias que permitieran el reconocimiento, profundización, actualización y usos de la investigación, la pedagogía o la administración educativa.

Los modelos tradicionales que conciben al docente como un «enseñante» han sido superados. Desde la década de los años 70 en el siglo XX, el autor Lawrence Stenhouse (1975, p. 10), acuñó el planteamiento del docente como investigador, como una forma de autoconocimiento, y de indagación en su aula a través de las ideas del trabajo de otros docentes. Hoy en día es posible afirmar que un investigador puede no ser docente, pero un docente debe desarrollar y ejercitar competencias de investigación como parte de su actuación reflexiva cotidiana que busca mejorar e innovar constantemente los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión. Tal como refiere Hernández Arteaga (2009)

> El docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas, los centros educativos deben promover la apertura de espacios académicos, donde la investigación sea la base de la docencia. (p. 6)

Sin embargo, la actuación del docente investigador y los consecuentes conocimientos generados estarán configurados por la postura epistemológica a través de la cual transite. De modo que se requiere el reconocimiento de las distintas miradas paradigmáticas al momento de emprender una investigación en, desde y con los sujetos del aula de clases, en tanto que las concepciones vinculadas a las preguntas ¿cuál es la naturaleza de la realidad educativa por conocer?, y ¿cuál es la relación entre quien investiga y quien es investigado?, indiscutiblemente determinan un tipo de conocimiento y las elecciones metodológicas y técnico-procedimentales implicadas en el acto de conocer el complejo fenómeno educativo. De allí que en estos seminarios se hayan provocado espacios reflexivos que dieron lugar a discusiones acerca del docente investigador (fuera de su disciplina, fuera de su práctica, fuera de sus modos de gestión administrativa, financiera o comunitaria), a fin de reconocer las distintas posibilidades epistemológicas, ontológicas y metodológicas de la producción de conocimiento por parte de los maestros y directivos docentes.

Todo proceso de integración tiene una dinámica a veces tácita e inercial, otras veces explícita y meditada. Parte de la dinamización del aprendizaje de los docentes del municipio de Rionegro, se encuentra —de manera meditada y explícita— reflejada en un conjunto de seminarios distintos entre sí pero, a su vez, complementarios, impartidos por la Universidad Pontificia Bolivariana a los docentes rionegreros. Esos seminarios respondieron a unas necesidades puntuales de los docentes y de las instituciones; necesidades que exigían, en virtud de su integración y dinamización, un despliegue de saberes prácticos que pusieran a esos docentes e instituciones en un movimiento de interacción con el otro y consigo mismos.

En consideración, se realizaron seminarios virtuales de 40 horas, de los cuales 32 horas fueron de acompañamiento directo y ocho horas de trabajo autónomo. Los encuentros se realizaron de manera virtual, con momentos sincrónicos y asincrónicos. Entre los temas abordados en cada seminario, se contempló la actualización disciplinar en estrategias discursivas para la en-

señanza de lectura y escritura, matemáticas, ciencias naturales, sociales, artística-cultural; la expresión oral y metodologías para el desarrollo de presentaciones efectivas, habilidades STEAM y pedagogía crítica; la escritura académica e investigativa, la sistematización de experiencias significativas y pedagógicas, la contemplación de la investigación–acción (pedagógica y participativa) como posibilidad de enseñanza; la gestión estratégica y financiera de instituciones educativas oficiales en el contexto colombiano, así como elementos asociados a la contratación estatal, el derecho laboral para no abogados y habilidades directivas en el sector educativo.Además, se les ofrecieron a los docentes cinco seminarios de formación (seminario de saberes administrativos, seminarios de saberes disciplinares, seminario de saberes pedagógicos y didácticos, seminario de saberes investigativos y seminario formador de formadores), que avanzaron en procura de estimular reflexiones, discusiones y pensamiento que acicateara la práctica docente.

El seminario de saberes administrativos y directivos estuvo dirigido a los rectores y coordinadores académicos y disciplinarios de las instituciones educativas oficiales. Se abordaron problemas asociados a la gestión del currículo y de la información, de cara a la creación de proyectos con mecenazgos privados o públicos, y también problemas en torno a la gestión del conocimiento institucional recogido de la experiencia docente, los criterios, posibilidades e imposibilidades de contratación, las dimensiones de la legalidad y el derecho educativo.

En cuanto al seminario de saberes disciplinares, se focalizó en la necesidad de que los docentes gozaran de una formación que transforme sus acciones y les permita asumir las demandas de la sociedad desde la permanente actualización de sus conocimientos en materia de organización, activación y dirección del proceso pedagógico. En otras palabras, estuvo en función de recrear aprendizajes y actitudes flexibles del docente frente a los retos inherentes de la enseñabilidad en el presente siglo y en la geografía local.

El seminario de saberes pedagógicos y didácticos tuvo como eje central el mejoramiento de la calidad educativa para que, cada vez más, haya un impacto positivo en el desarrollo de habilidades y destrezas de niños y jóvenes, procediendo a mínimos de proyección y, con ello, de intencionalidad y sistematicidad. En este sentido era clave producir en los docentes el interés por profundizar y actualizarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la planificación y ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje en consonancia con las características propias de los estudiantes, la institución y la comunidad, aprovechando al máximo estrategias de gamificación que beneficien el aprendizaje.

El seminario de saberes investigativos, que sirvió de plataforma para otros seminarios desarrollados en paralelo, hizo hincapié, en primer lugar, en la valía de la cotidianidad docente para identificar en ella sujetos, objetos y ambientes propicios para la indagación, incluso se consideraron ejercicios auto-etnográficos que invitaron a los maestros a pensarse como sujetos investigadores y sujetos investigados, si fuera el caso, por sí mismos; en segundo lugar, en las formas plurales en que la escritura investigativa puede difundirse, siguiendo, claro, las formas canónicas a partir de las cuales se estandariza la literacidad académica, pero, también, explorando escrituras desautomatizadas que, reforzadas por los mundos de la narrativa literaria, fuera el cuento, la novela, el drama, el relato, el diseño de fanzines, entre otros, posibilitaron la generación de archivos alternos que concretaron lo indagado.

En lo que se refiere al seminario formador de formadores, dirigido al cuerpo docente y directivo de la Institución Educativa Normal Superior de María, partió de la constatación de que el docente hoy debe no sólo interpretar y aplicar un currículo, sino, mucho más y con sentido de diseño, recrearlo y construirlo constantemente identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presenten. Era fundamental, entonces, fomentar y mantener una actitud por parte del docente que conllevara al desarrollo de procesos de reflexión crítica dentro del aula, que le permitieran entenderla

precisamente como un objeto de estudio que se reconfigura con cada generación de estudiantes y que, por lo tanto, exige al docente mismo nuevas herramientas, nuevas didácticas, nuevas estrategias, en últimas, nuevas respuestas para pensar el aula como un espacio de investigación pedagógica, esto es, como un espacio en el que co-habitan infinidad de problemas y alternativas.

Se entabló con los maestros asistentes (aprendices) una suerte de diálogo de saberes que otorgó paridad entre los maestros rionegreros y los formadores de cada uno de los seminarios (enseñantes), con el objetivo de recoger varias experiencias y aprendizajes que permitieran valorar la pertinencia de los seminarios y, todavía más importante, horizontalizar (principio de la integración) la contribución intelectual de quienes, en calidad de aprendices, asumen la categoría, mal llamada, de agentes receptivos.

Producto de este diálogo, se pudo extraer una percepción general de los docentes asistentes a los seminarios: *un nutrido intercambio de experiencias*. La mayoría de docentes manifiestaron como hecho altamente positivo el contacto con otros colegas, escuchar y ser escuchados en relación a problemas que en la escala individual todos padecen y sortean a diario, de donde resultan estrategias pedagógicas, investigativas, disciplinares y administrativas que se pueden replicar en otras instituciones. También expresaron los docentes que la participación en los seminarios ofrecidos representó un paso hacia adelante en la calidad educativa, pues adquirieron herramientas, conceptos y conocimientos nuevos a la vez que reforzaron y recordaron aquellos que ya poseían, todo ello motivado por las exigencias diarias de los estudiantes, las familias y las instituciones.

En cuanto a los aprendizajes, los docentes señalan que en los seminarios tuvieron la oportunidad de dislocar la manera acostumbrada de relacionarse con los estudiantes y con su quehacer como docentes. Compartir conocimientos, estrategias, aciertos y desaciertos con profesores de áreas distintas a la que cada uno en sus funciones normales está supeditado –integración

disciplinar-, hizo que los docentes aprendieran a transformar su propio saber, sus maneras propias de proceder en el aula, de encarar un currículo, de afrontar problemas de gestión, problemas disciplinares, problemas de convivencia, de planeación, de ejecución, entre otros.

Por el lado de los formadores, la percepción general de los seminarios estuvo marcada por reconocer la necesidad transformacional de los currículos de las instituciones educativas, lo que quiere decir, a su vez, transformación de los planes educativos, de manera que los currículos documentados no se distancien de los currículos actuados, y con ello, se transformen las estrategias de evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y docentes. Así pues, los formadores señalaron los seminarios como un esfuerzo inaplazable por perfilar al docente como un sujeto aprendiz y diseñador –de currículos-, de manera que responda y se adapte a los retos que propone el mundo actual en materia de diseño, tecnologías y distancia.

Los formadores de maestros en estos seminarios, en tanto maestros, tampoco estuvieron exentos de aprender algo de los docentes a quienes estaban enseñando. Todos coincidieron en que fue enriquecedor establecer un diálogo con un conjunto variado de docentes, en medio del cual se hizo un reconocimiento de la realidad de cada institución y se emprendió la construcción compleja de la realidad educativa del Municipio, aquella que una sola persona, que un solo docente, no podría construir. Los formadores rescataron positivamente el reconocimiento de los distintos estilos de aprendizaje, de la demanda de contextualizar el currículo así haya que flexibilizarlo en cada institución educativa, y de la necesidad de prestarnos fielmente oídos hasta que, con gallardía y firmeza, se valore el saber de los aprendices, sean estudiantes o maestros, como saber válido para la configuración curricular de Rionegro.

Referencias bibliográficas

Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 27, 1-21.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

Saberes pedagógicos y saberes didácticos experienciales

Yovany Alberto Arroyave Rave

La dinamización de los saberes pedagógicos y didácticos tiene su epicentro en la experiencia, una experiencia hecha por las prácticas docentes. Ambos saberes beben de la praxis en diversos sentidos.. Al respecto González (2016), en su tesis para optar al de título Doctor en Educación, señala:

> La génesis de la construcción del saber pedagógico se encuentra enraizada en el ánimo de los docentes por realizar transformaciones en su práctica pedagógica, experiencia en la que juegan elementos teóricos, prácticos, ontológicos, reflexivos determinados siempre por las especificidades propias de la cultura en la que la comunidad académica se encuentra inmersa. (p. 161).

Para que los saberes pedagógicos, didácticos e investigativos dinamicen la acción pedagógica, consideramos que la sistematización de experiencias es el vehículo que posibilitará el tránsito.

No obstante, el saber no solamente se desprende de la experiencia; precisa de una relación directa con ella, a través de los procesos dinámicos de formación docente y de los sentidos in situ de integración curricular, porque, justamente, en ella encontrará los eslabones que solventarán sus preguntas

y sentidos, "el saber que sostiene el hacer educativo (...) nace de lo vivido y lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer" (Suárez, 2011, 26). Igualmente Pereira plantea:

En la enseñanza, el docente tiene la oportunidad de replantear todo conocimiento de contenido, conocimiento y experiencia pedagógica, dándoles aplicación, legitimidad, su identidad, o incluso refutando, marginando a los mismos en un intento de construir su propia práctica pedagógica a través de conocimiento retraducido y sometido al proceso de validación construido por la práctica diaria (Pereira, A., & Abou, R., 2015, 213).

Con cada nuevo saber pedagógico y didáctico experiencial no podrá hacer otra cosa que entrar en una nueva situación. Por tanto, "la realidad de cada hombre es inagotable para el conocimiento" (Petersen, citado por Ulhe 1990; 18). Cada experiencia cognoscitiva, en determinada situación, será una nueva experiencia pedagógico-didáctica y a su vez histórica, hermenéutica, ontológica.

A partir del concepto situación-limite nos alejamos totalmente de una constitución de la realidad social con sentido para otros, significa acentuar las definiciones privadas y subjetivas de la situación que sólo se da en la vivencia de un ego, pero que no son racionalmente visibles para los demás (...) llegamos a ser nosotros mismos al ingresar a las situaciones-límite con los ojos abiertos (Íbid, 57).

La experiencia pedagógica y la experiencia didáctica in situ, se entronca en varias dimensiones del conocimiento. Allí, beben, también, la hermenéutica, la ontología, la histotoria, entre otros campos. Por supuesto, el círculo pedagógico y didáctico nunca se cierra; termina siendo, siempre, una experiencia en espiral.

Referencias bibliográficas

González, H. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales.

Pereira, A., & Abou, R. (2015). Ensino superior: saberes docentes e pratica pedagógica. Interfaces Da Educ., Paranaíba, 6 (18), 197-218.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. Revista Educación y Pedagogía, 23(61), 11-22.

Uhle, R. (1990). La investigación de la enseñanza: Entre la hermenéutica y la experiencia. La investigación pedagógica de los hechos en Peter y Elsa Petersen. Educación, 42, 42-63.

Foro Educativo Municipal 2021: Rionegro Sostenible

María Isabel Holguín Guisao[1]

Las metodologías de investigación inherentes al campo educativo han sido influenciadas por los procederes antropológicos y narrativos. La eclosión de la investigación acción participativa, la investigación acción pedagógica, los relatos de experiencia, las narrativas pedagógicas, la documentación narrativa y, por supuesto, la sistematización de experiencias nutre, con fuerza y vigor, las prácticas pedagógicas y de aula.

Así, en la posible proliferación de relatos, la experiencia se encuentra en ese espacio pedagógico donde lo vivido va acompañado de pensamiento, de razonabilidad, de lógica y de indagación. La pedagogía, como saber de experiencia, funda la acción del maestro, pues es producida por «la transformación de sus prácticas . . . , en donde, no serían los saberes de las disciplinas sino los saberes –experiencias, saberes– problemas, saberes de experimentación» (Martínez, 2004, p.180) los que lo constituyen. Esos saberes, vertidos en prácticas pedagógicas, de uno u otro modo deben visualizarse, desvelarse y, en este sentido, convocamos a las comunidades pedagógicas rionegreras, bien desde la investigación, bien desde la docencia, a superar la brecha que

1. Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia. Especialista en Gerencia Educativa. Especialista en Procesos de Interventoría en los Procesos de Primera Infancia. Magíster en Intervenciones Psicosociales. Asesora de primera infancia en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

existe entre la teoría y la práctica, hasta que tal superación se materialice en la sistematización del conocimiento pedagógico y la replicabilidad de experiencias pedagógicas significativas

Tal sistematización ha de pensarse, en sí misma, como una experiencia reflexiva y de naturaleza práctica, pues debe producir una conciencia en el maestro sobre la importancia de ampliar y fortalecer las conceptualizaciones en torno a la enseñanza, de modo que a través de ella sea posible, de un lado, establecer relaciones con otras disciplinas, saberes, ciencias o bien, con las líneas estratégicas del *Plan Decenal de Educación 2016-2025. Rionegro: ciudad y sociedad sostenible*; y, de otro lado, robustecer el aprendizaje significativo del colectivo estudiantil. La sincronía, pues, entre los dos frentes mencionados nos autoriza para que establezcamos el eje de reflexión y actuación de este Foro: las experiencias pedagógicas significativas narradas por los maestros y directivos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Rionegro.

La sistematización, según Humano (2003, p. 23), produce un nuevo conocimiento, permite abstraer lo que se está haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización es posible. Además, hace objetivar lo vivido, convierte la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación; ordena los conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgen en el transcurso de la experiencia, crea un espacio donde compartir, confrontar y discutir las opiniones, y mantiene la memoria de las prácticas pedagógicas que nos configuran. Así, el Foro se dispuso a generar un espacio académico y de interacción social para reconocer, dinamizar y visibilizar las experiencias pedagógicas que contribuyan a una educación sostenible, pertinente y de calidad para la comunidad educativa, en el contexto del Plan Decenal de Educación (2016-2025) y de la actual dinámica territorial y global del municipio de Rionegro.

Durante los meses de junio, julio y agosto de 2021, invitamos a maestros y directivos de las 16 instituciones educativas oficiales del municipio de Rionegro a escribir y postular sus experiencias pedagógicas en el *Foro Educativo Municipal 2021: Rionegro Sostenible*. Durante el período de convocatoria acompañamos cinco experiencias pedagógicas hasta que alcanzaran mínimos viables de escritura para ser postuladas. Al finalizar la convocatoria recibimos 25 postulaciones de 11 instituciones educativas distintas, y con ellas, asumimos el reto de seleccionar 21 experiencias (a propósito del año 2021), las cuales fueron acompañadas en materia editorial y escritural por el equipo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estas experiencias se presentaron en calidad de ponencia en el Foro y son las que dan forma y contenido a este libro.

El Foro se desarrolló el día 6 de octubre en modalidad virtual, y el día 7 de octubre en modalidad presencial-virtual en la Institución Educativa Josefina Muñoz González, sede Baldomero Sanín Cano. En el primer día del evento se compartió un enlace online para que los ponentes y participantes se integraran a las discusiones y actividades. El segundo día, atendiendo las disposiciones nacionales, departamentales y municipales que mitigan los efectos de la COVID-19, se habilitó un aforo máximo de 270 personas, entre las que se incluyeron ponentes y los demás maestros y directivos, pero fueron priorizados para la presencialidad los maestros que participaron activamente de los procesos formativos provocados por la Secretaría de Educación. Además, y con ánimo de ampliar la cobertura, las ponencias y actividades que sucedieron en modalidad presencial fueron transmitidas en vivo por el canal de YouTube de la Alcaldía de Rionegro.

En este marco de diálogo y exposición concretado en el Foro Educativo Municipal, las experiencias pedagógicas significativas podrán ser entendidas como formas de funcionamiento que permiten la apropiación de los saberes, la inserción en la producción científica y la investigación, la experimentación para apropiar conocimientos y la (re)conceptualización de los diferentes

frentes actuales de la investigación pedagógica (Zuluaga citada por Rodríguez, 2004). Hemos entonces de concebir la sistematización como aquella interpretación pedagógica y crítica de experiencias que circulan dentro y fuera del aula, y, a partir de su ordenamiento y reconstrucción posible en la exposición de la palabra, descubrimos o explicamos la lógica de las unidades vivenciales, los factores que han intervenido en dichas vivencias y las expresiones culturales –sociales– que las envuelven.

Referencias bibliográficas

Humano, P. D. (2003). Sistematización de experiencias de desarrollo humano.

Martínez, A (2004). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. Alternativas: espacio pedagógico, 9(35-36), 171-184.

Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. Pedagogía y saberes, (24), 19-25.

Avanzar desde los factores que dejan huellas de violencia en el aula

Laura Isabel Valencia Valencia[1]

Resumen:

De la observación directa en el aula de manifestaciones violentas en estudiantes de primer y segundo grado, nace una investigación documental para determinar si las causas probables de estas conductas son las ya detectadas en otros ambientes, como la ambigüedad en el concepto de autoridad, la poca alfabetización, el nivel socioeconómico, el consumo de licor, las diversas formas de violencia del ambiente, entre otros, y, así, establecer estrategias que ayuden a generar ambientes armónicos de convivencia y chicos pro sociales que contribuyan de manera eficaz al desarrollo ciudadano.

Como hay continuidad con el grado, se busca implementar estrategias que contribuyan a consolidar procesos de convivencia armónica y que permitan hacer conscientes las formas de violencia para elaborarlas, construir convivencia y desarrollar aprendizaje. Los espacios de diálogo, el acercamiento a las familias, la activación de redes de apoyo y la participación en espacios democráticos generan conciencia y aportes a la construcción de paz.

1. 12 años de experiencia en el sector educativo. Docente de básica primaria, normalista superior con énfasis en educación religiosa escolar, Normal de Copacabana Antioquia, licenciada en pedagogía infantil de la Universidad de la Rioja, pendiente por la ceremonia de graduación. Vinculada laboralmente con la Institución Educativa Baltazar Salazar.

Palabras clave:
Educación emocional, Violencia escolar, Convivencia, paz, grupos cooperativos.

El camino

El problema de donde surge la reflexión parte de las condiciones sociales de la comunidad, como pobreza, poco nivel de alfabetización, consumo de licor, características de la edad y conflictos familiares, los cuales contribuyen al origen de la violencia en las aulas, desde grados iniciales, como primero y segundo. El objetivo principal es identificar las causas de las manifestaciones recurrentes de violencia en el aula en primero y segundo grado, para implementar estrategias que contrarresten dichas formas de violencia. Los objetivos que le siguen a este propósito están encaminados a desarrollar un plan formativo de educación emocional que fortalezca el campo de las relaciones armónicas y cree un entorno de apoyo a la convivencia, en donde estén involucrados estudiantes y familias para una vivencia serena del proceso educativo.

La población inicial fue el grado Primero B-2020, que contaba con 30 estudiantes. Con este grupo se tuvo continuidad en el 2021. En la actualidad, es Segundo B y tiene 28 estudiantes: 17 niños y 11 niñas con edades que oscilan entre los 6 y 9 años. La población, en su mayoría, vive en zona rural. Allí es frecuente el traslado de estudiantes, porque los padres de familia, que en un alto porcentaje son mayordomos, cambian de lugar de trabajo.

A raíz de la observación, se perciben diferentes comportamientos y reacciones agresivas que tienen interferencia en los procesos de aprendizaje que se proponen. Por tal razón, surge la necesidad de analizar el fenómeno para establecer sus causas y determinar las estrategias que contribuyan a construir un ambiente de convivencia escolar sereno, que trabaje en mitigar las formas de violencia y que favorezca el desarrollo humano y cognitivo.

La violencia es un fenómeno latente en la sociedad, presente en la familia y activo en la escuela, y, por lo tanto, es necesario afrontar esta problemática al considerar que los estudiantes son capaces de mediar el conflicto con habilidades prosociales e incluyentes. Ellos son el cimiento de las nuevas generaciones familiares y de las nuevas células sociales.

En el marco de una educación sostenible, frente a la problemática abordada, lo sostenible apunta a la configuración de interacciones pacíficas entre agentes educativos, al hecho de tejer o construir habilidades que fortalezcan la educación emocional y, en palabras de Adela Cortina (2007, como se citó en Secretaría de Educación de Rionegro, 2017, p. 124), a la búsqueda más del BIEN-SER que del BIEN-ESTAR del sujeto en la escuela, quien al ser un humano diverso que respeta, se siente respetado y aporta a la construcción social. Este proceso busca impactar en las gestiones comunitarias y académicas.

Las huellas

Colombia es un territorio marcado históricamente por la violencia, y el ambiente escolar no escapa de ella. En este contexto ha surgido un marco normativo que busca garantizar más que el derecho a la educación, una educación en condiciones armónicas que favorezcan el aprendizaje. En 2013, el congreso aprobó la Ley 1620, por la cual se «creó el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y para la prevención y la mitigación de la violencia escolar». En 2015 se aprobó la Ley 1732 y el Decreto 1038, por los cuales la cátedra de paz debe ser obligatoria y estar articulada con la enseñanza de ciencias sociales (Trucco e Inostroza, 2017). Los manuales de convivencia en las instituciones son los instrumentos para mediar en estos procesos y deberían pensarse en función de si favorecen o no los ambientes democráticos.

En la escuela es frecuente el rechazo entre niños de los primeros grados por múltiples causas, como los prejuicios, los estereotipos, la discriminación, entre otros. En este rango de edades, «el niño descubre que hay otras maneras de ver el mundo, además de la propia, pero él solo puede expresar y tratar de satisfacer sus propios deseos, lo que puede explicar por qué la agresión directa es tan frecuente» (García Bacete, Musitu Ochoa y Llopis Llueca, 2019, p. 40).

El conflicto, desde la perspectiva de Santana Cabrera (2018), pasa por la influencia de situaciones que se presencian, se viven y se realizan. Hay conflictos personales al interior del grupo, que son los intragrupales, y entre grupos, que son los intergrupales. Dentro del contexto escolar, «la violencia escolar es un hecho transversal que no solo afecta a la comunidad educativa, sino que es perjudicial para la sociedad en general, afectando a los estudiantes en todos sus ámbitos» (Santana Cabrera, 2018, p. 45). Según el autor, el conflicto tiene tres fases: la primera es la oposición potencial o escalada donde surge el conflicto; la segunda es la cognición y la personalización donde el conflicto se agrava, y la tercera es el estancamiento o punto muerto donde se dan caminos de solución.

Sobre las prácticas educativas parentales, Gallego (2010) entiende que la concepción de autoridad desarrollada por el niño puede repercutir en la manifestación de conductas agresivas, y, además, referencia dos modelos de autoridad: un prototipo autoritario y otro donde hay ausencia de jerarquía.

La convivencia empieza en la casa. En ocasiones los niños son observadores de situaciones violentas y malos tratos que a veces reproducen. Mostrar enfado o retirar el cariño puede ser punitivo: «el empleo de una disciplina inadecuada potencia que el niño emplee la agresividad como un medio relacional con otras personas, no debe olvidarse que la agresividad es una forma de interacción aprendida» (Gallego, 2010, p. 264).

Hay violencias que son directas y otras que vienen desde el entorno. En la escuela, en ocasiones, se legitiman prácticas violentas como el castigo, la burla, la discriminación, las prácticas autoritarias, entre otras. La violencia puede generar estrés, desmotivación, ausentismo. Hay mayor tendencia a la violencia física entre hombres y a las burlas entre mujeres. En la escuela se puede dar violencia entre pares, de docentes a estudiantes, de padres y estudiantes a docentes (Trucco et al., 2017). Se pueden abordar diferentes tipos de agresiones: la física; la verbal; la emocional, que se enfoca en la autoestima, y la relacional, que tiene que ver con los chismes. El bullying es otra forma de violencia que se caracteriza por ser sistemática. La violencia de género está amparada en los imaginarios colectivos de la masculinidad. La exclusión, el acoso sexual, el daño en propiedad, la violencia antisocial que se da por otros grupos al margen de la ley, son todas formas que pueden presentarse en el contexto escolar.

La sociedad y la escuela necesitan asimilar la diferencia para favorecer la convivencia. Al respecto, Fernando Savater (1995, como se citó en Parra Santiago y Garzón Ariza, 2019), plantea que «sin duda los hombres somos semejantes, sin duda sería estupendo que llegásemos a ser iguales (en cuanto oportunidades al nacer y luego ante las leyes), pero desde luego no somos ni tenemos por qué empeñarnos en ser idénticos» (p. 42). Si este planteamiento fuera una realidad, los conflictos, lejos de evitarse, podrían ser oportunidades de crecimiento humano.

La escuela debe apostar por erradicar las formas de discriminación, trabajar en la prevención de la deserción escolar, luchar contra el trabajo infantil, activar redes de apoyo y acompañamiento para los estudiantes que muestran comportamientos violentos. Es fundamental realizar un diálogo cultural sobre la violencia de género que ayude a reelaborar el concepto de la masculinidad.

En las estrategias de intervención se recomienda que el agresor y el agredido sean tratados como víctimas y que el grupo asuma el papel de protector frente a las víctimas cuando se es testigo (Trucco et al., 2017). Hay que favorecer los grupos de trabajo mixto y promover el liderazgo y la autonomía. La escuela debe propiciar escenarios que favorezcan la familiaridad y el contacto con actitudes inclusivas (García Bacete et al., 2019). En esta línea, el trabajo cooperativo funciona como una herramienta que privilegia la sana convivencia, pues favorece las interacciones y la comunicación, y es aquí donde el sujeto puede socializar y socializarse (Parra Santiago y Garzón Ariza, 2019).

El reconocimiento de emociones y la formación de la inteligencia emocional es fundamental para lograr avances positivos en la convivencia. El maestro debe ser garante de derechos, debe ser mediador entre el saber y el estudiante para la construcción de relaciones de convivencia armónicas. Para ello debe tener tacto en el trato con los estudiantes, pues este influye en que «el niño lo visualice de manera positiva y se desarrolle la confianza necesaria para una relación satisfactoria entre niño/adulto» (Ramírez-Carmona, Ríos-Cepeda, y Guevara-Araiza, 2016. p. 66).

El maestro puede trabajar en el modelado de habilidades socioemocionales, contrarrestar prejuicios, estimular la inclusión, reflexionar sobre las relaciones que construye con el estudiante, generar lazos con las familias y crear entornos para el disfrute sano y la socialización en la adecuada vivencia del ocio (García Bacete et al., 2019).

La meta

En lo que a la violencia de aula se refiere, este entramado de huellas permite poner en práctica acciones que ayuden a entender, mitigar y transformar estas realidades. Tres líneas hacen que esta experiencia sea significativa: el diagnóstico de la realidad para determinar cuáles de los factores expuestos

afectan el contexto; un plan de formación emocional, el cual tiene que ver con la manera en que se interviene un conflicto, con la comunicación asertiva y con el respeto por la diferencia; y, por último, el favorecimiento de espacios democráticos en la escuela, de encuentros que permiten la escucha, la participación en eventos formativos para la erradicación de la violencia y la consolidación de la paz.

Uno de los eventos más destacados fue la participación en la clausura de la semana por la paz del presente año en el colegio María Auxiliadora de La Ceja, que contó con la presencia del alto comisionado para la paz nacional, el doctor Juan Camilo Restrepo. Una experiencia que se propone bajo el lema: defender la vida digna es construir paz con el trasfondo de los derechos humanos. Esta es una oportunidad que rescata el arte, la cultura y otros caminos hacia la paz.

Se ha desarrollado consciencia entre los estudiantes en torno a la resolución de conflictos, a la erradicación de la violencia y a la construcción de paz. Los conversatorios grupales posibilitan activar redes de apoyo hacia familias que lo requieren. Se han vinculado las familias en la reflexión, preparación y socialización de experiencias cercanas de violencia y de las maneras en que se afrontan tales sucesos. Estos han sido espacios de escucha, de reivindicación y de sensibilidad frente al respeto que implica la vivencia del otro.

La palabra construye y sana. Compartir estos espacios y visualizar cómo en los grados de primer ciclo de la institución se generan diálogos, intereses y aportes para construir estrategias de convivencia, hace pensar que estos escenarios son replicables en la apuesta del Plan Decenal de Educación de Rionegro por la formación de un ciudadano sostenible. Si bien la consciencia que se genera se puede palpar en los hechos de la cotidianidad, es necesario evaluar el impacto de la reflexión-acción, que sólo podrá verse a largo plazo, y para el cual se proyecta un aporte al mejoramiento de la escuela, la familia y la sociedad.

Las múltiples formas de violencia son componentes arraigados en la historia a nivel nacional, a nivel regional y, por lo tanto, sería conveniente analizarlas a nivel local. Es una deuda con la escuela y con la impronta implícita de la educación, que es construir tejido social. En este sentido, hay que seguir generando espacios en la escuela y entre instituciones que permitan construir diálogos y redes de convivencia.

Se da difusión a la reflexión a través de la postulación y socialización en el Foro Educativo Nacional 2021 y en el Foro Educativo Municipal Rionegro Sostenible, octubre 2021.

Atreverse a reflexionar sobre las problemáticas cotidianas que se encuentran en el aula de clases permite pensar en una educación contextualizada y, además, motiva e invita a direccionar estrategias que pueden implementarse año tras año, pero que, en el marco de una realidad evidenciada, adquieren sentido y les imprimen a las acciones un renovado vigor para atender aquello que se vive en la particularidad del aula, de la escuela y de los sujetos.

Hablar de violencia, paz, conflictos, familia, valores, educación, emocional, trabajo cooperativo o de convivencia en la escuela, no es nuevo. Es probable que se haya escrito mucho y hablado aún más al respecto. No obstante, la realidad del día a día en la sociedad, en la familia y en la escuela, convoca a que sean aspectos a los que cada vez se les otorgue más importancia para que la persona, la escuela, la familia y la sociedad misma lleguen a ser sostenibles.

Referencias bibliográficas:

Gallego, M. M. Á. (2010). Prácticas educativas parentales: autoridad familiar, incidencia en el comportamiento agresivo infantil. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (31), 253-273.

García Bacete, F., Musitu Ochoa, G., y Llopis Llueca, A. (2019). ¿Por qué no nos gustan algunos compañeros? Razones de los escolares de primero y

segundo curso de educación primaria. INFAD Revista de Psicología, 1(2), 33-50. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1667

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013

Parra Santiago, J. P., y Garzón Ariza, D. A. (2019) Proyecto juntos, pero no revueltos. Cooperando y Creando para una convivencia armónica en el aula. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25029

Ramírez-Carmona, L. A., Ríos-Cepeda, V. L., y Guevara-Araiza, A. (2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. Ra Ximhai, 12(6), 51-69.

Santana Cabrera, E. A., (2018). El conflicto en niños y niñas de educación primaria. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds, 11(10), 43-54.

Secretaría de educación de Rionegro. (2017). Plan Decenal de Educación 2016 – 2025: Rionegro ciudad y sociedad sostenibles.

Inostroza, P y Trucco, D. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Santiago: CEPAL

Valencia, I. (2020, 27 de noviembre). Cuestionario 2020 para reflexión pedagógica [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/fBkdXma7sRc

Valencia, I. (2021,12 de septiembre). Avanzar, desde los factores que dejan huellas de violencia en el aula [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/RUQKeBzpKEo

Anita la abejita: una cultura escolar del cuidado

Rosibel Viviana Quintero Vergara[1]
Alexander Medina Rojas[2]

Resumen:

Anita la abejita es un símbolo de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, la cual está ubicada en un contexto multicultural y de nueva ruralidad. Por ello, se convierte en un pretexto para dinamizar el proyecto educativo alrededor de la interacción de los proyectos pedagógicos y los diferentes actores educativos: maestros/as, directivos, estudiantes y familias. La estrategia pedagógica busca mejorar las relaciones, la comunicación y, en especial, impactar positivamente en la cultura escolar que promocione el cuidado entre los miembros de la comunidad educativa. La estrategia es dinámica y, por lo tanto, se transforma en la medida que las condiciones del contexto lo hagan.

Palabras clave

Cultura escolar, Buen trato, Proyectos pedagógicos, Comunicación institucional, Nueva ruralidad.

---

1. Docente orientadora. Psicóloga, especialista en pedagogía y didáctica y magíster en educación, cuenta con seis años de experiencia como docente orientadora, tres de ellos en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra.
2. Rector. Ingeniero Electrónico, Especialista en Educación con NTIC, Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación. Experiencia docente de quince años, experiencia de rector de cinco años, mismo que llevo en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra.

Introducción

La experiencia pedagógica inició en el año 2019 con la intención de darle forma a un símbolo institucional con el que se pudieran generar campañas en torno a los valores institucionales. Se eligió el personaje de «Anita la abejita» como símbolo representativo, dado que la abeja está presente en el escudo institucional como representación de la laboriosidad de nuestra comunidad y se le dio el nombre de Anita alusivo al nombre de nuestra institución. Así, *Anita la abejita* empezó a aparecer en carteleras institucionales, en cuadros de honor y en algunas actividades pedagógicas.

En el año 2020, tomó forma la primera campaña institucional con articulación de los proyectos pedagógicos, la cual se denominó «cuido y doy buen trato, a mí mismo, a los demás y al entorno», con actividades que se incluyeron en el plan operativo anual. En el año 2021 se continúa con la estrategia institucional bajo la nueva premisa de «Cultivemos el valor de cuidarnos en familia».

A propósito, conviene decir aquí que esta experiencia se vive en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro, Antioquia, una institución de carácter oficial y rural, que ofrece los grados desde transición hasta undécimo. Tiene 987 estudiantes y 50 docentes distribuidos en tres sedes (La Playa, La Laja y Mampuesto). Los estudiantes son, principalmente, de Rionegro. Ssin embargo, también hay población de municipios aledaños (Guarne, Marinilla, El Santuario, etc.). Entre la diversidad de la población se tienen estudiantes migrantes, desplazados y desmovilizados, lo que lo hace un contexto particular. A pesar de los valores que caracterizan a nuestros estudiantes, ellos están inmersos en situaciones de riesgo que generan afectaciones emocionales y comportamentales, que obedecen a causas personales, familiares, contextuales y sociales y que afectan sus relaciones, desempeño académico y convivencia escolar.

La prevención y atención de estas problemáticas juegan un papel decisivo en las acciones de abordaje pedagógico individual y grupal dentro de la organización escolar, a la vez que las prácticas de acompañamiento por parte de las familias y el potencial de comunicación entre éstas y la Institución Educativa. A partir de la identificación de esta necesidad, nació el proyecto *Anita la abejita* como posibilidad de promoción y prevención en torno a una estrategia comunicativa institucional, la cual propicia el diálogo entre todos los integrantes de la comunidad educativa con la articulación de los proyectos pedagógicos como pretexto. En este sentido, el objetivo general de la experiencia es impactar en la cultura escolar por medio de estrategias que promocionen una cultura del cuidado y el buen trato, mediadas por la comunicación asertiva y la empatía entre todos los miembros de la comunidad educativa

La experiencia se viene desarrollando con todos los estudiantes y familias de la Institución Educativa, desde el grado transición hasta once, e intervienen de manera articulada diez proyectos pedagógicos institucionales. Esto nos permite fortalecer el trabajo en equipo y también vivenciar el modelo pedagógico de la Institución Educativa: «holístico transformador». Las diferentes áreas de gestión que intervienen (directiva y comunitaria) se interrelacionan para generar una propuesta que, desde la gestión estratégica, impacte en la cultura institucional, en las relaciones con el entorno y en la proyección de la comunidad. Por supuesto, los diferentes actores educativos contribuyen para que, de una manera holística y sistémica, se pueda consolidar una propuesta orientada a una estrategia comunicativa, la cual se adapta y evoluciona de acuerdo con las diferentes contingencias que se van presentando.

Discusión

Para plantear la experiencia pedagógica se debe tener una visión compleja de la organización educativa y de su sistema de relaciones. En la Institución Educativa se pueden encontrar varias redes que interactúan entre ellas, tanto a nivel interno como a nivel externo. Esas redes están inmersas en pequeños y múltiples sistemas (Figura 1) a los que Arroyave Giraldo (2003) los llama «polisistemas». Estos son algunos: el subsistema pedagógico, el relacional, el curricular y el organizacional. Cada uno de ellos se caracteriza por componentes que cambian y se adaptan. El reto en estos tiempos de pandemia es que el sistema evolucione y se adapte, se ajuste a un interés particular con «la posibilidad de contextualizar y responder a las transformaciones y cambios de las realidades educativas» (Arroyave Giraldo, 2003, p. 361), en otras palabras, transitar a una escuela autorregulada, con características que le permitan transformarse a sí misma. De acuerdo con López (2019), esto es posible por la temporalidad, característica esencial de los sistemas complejos:

> En primer lugar, porque sus partes se mueven y sus propiedades pueden cambiar con el tiempo. En segundo lugar, porque gracias a esto el sistema puede adaptarse, aprender o evolucionar, dando lugar a nuevas estructuras o patrones de comportamiento. La capacidad de un sistema de cambiar su configuración a lo largo del tiempo podría denominarse, en general, dinamismo. Gracias a este dinamismo y a las emergencias que surgen de él, el sistema puede mantenerse en ciertos estados sin necesidad de una ayuda externa, es decir, se autorregula. (p. 181).

En este sentido, se hace vívido el interés de querer generar dinamismo por medio de los proyectos pedagógicos institucionales con cada uno de los miembros que hacen parte de estos equipos de trabajo, para intentar hacerle

frente a la contingencia y a la emergencia de diferentes características propias del contexto.

Figura 1. Diagrama de relaciones subsistemas.

Cabe agregar que, de manera particular, la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra -que se encuentra en un contexto de nueva ruralidad- se ha visto enfrentada a cambios y retos que el mundo moderno ha puesto en escena, así como a las diferentes problemáticas psicosociales que atraviesan las familias. Lo que ocurre actualmente en el contexto de las nuevas ruralidades emerge de un proyecto hegemónico, globalizado y homogéneo para el mundo, en el cual las escuelas rurales no escapan de esta concepción. Precisamente en este espacio, la nueva ruralidad entra en tensión, ya que se debe desprender del discurso hegemónico. Así, surge una nueva área rural, «entendida como una construcción social y cultural, la noción de 'rural' se aborda como un dispositivo metodológico para revelar el carácter heterogéneo, móvil y dinámico de los procesos sociales» (Carneiro, 2005, como se citó en de Souza, de Pinho y de Meireles, 2012, p. 358)

Por lo anterior, Anita la abejita trata asuntos relacionados con la identidad institucional. En ese sentido, busca promover los valores que hacen parte del componente teleológico del horizonte institucional, lo que implica ver la cultura escolar desde una perspectiva compleja. De hecho, para Helsper , citado por Runge-Peña (2019), «la cultura escolar debe ser concebida como el

orden simbólico de las escuelas individuales en una tensión de lo real, lo simbólico y lo imaginario» (p. 68). Esto es, la cultura escolar particular de una institución educativa representa la variante estructural o, en otras palabras, la adaptación a las prescripciones político-educativas que a nivel macro —contextuales, regionales, territoriales y nacionales— son determinadas para la escuela. Ante esto, las/os maestras/os y, en especial, las directivas, cooperan y se confrontan en un campo lleno de tensiones. Mediante este actuar instituyente, se genera, reproduce y transforma la cultura escolar.

Una primera estrategía formal se llamó «Cuido y doy buen trato, a mí mismo, a los demás y a mi entorno». La base del proyecto fue el trabajo en equipo, donde se relacionan diferentes partes del sistema escolar, en este caso, nos centramos en la interacción de los proyectos pedagógicos institucionales. En la Figura 2 se tiene el diagrama de relaciones desde un punto de vista sistémico que nos permite centrarnos en la propuesta.

Figura 2. Relaciones de la estrategía Cuido y doy buen trato.

«Cuido y doy buen trato a mí mismo» hace referencia al autocuidado como manifestación de amor propio y de responsabilidad, del autoconocimiento y de autonomía, elementos favorecedores de la toma de decisiones, el

pensamiento crítico y el pensamiento creativo; habilidades para la vida que fortalecen la personalidad, el carácter y el sentido de ser individual y social. «Cuido y doy buen trato a los demás» pretende la reflexión y acción con empatía y respeto hacia los otros, sean docentes, padres de familia, compañeros o comunidad en general, para fortalecer el liderazgo y como reconocimiento del sujeto social y comunitario que todos representamos en la Institución Educativa. Finalmente, «Cuido y doy buen trato a mi entorno» promueve una cultura del cuidado y el sentido de pertenencia hacia la Institución Educativa para que se ayude a su conservación y a generar conciencia en las prácticas para favorecer el cuidado del medio ambiente.

El seguimiento se hacía directamente a través del liderazgo de la docente orientadora, quien establecía los encuentros sincrónicos que se programaban con los diferentes integrantes de los proyectos institucionales, antes y después de cada actividad propuesta. En cada encuentro se realizaba una lluvia de ideas con los miembros del equipo de trabajo y se establecía la metodología para la aplicación de la actividad. Luego,se daban responsabilidades con tiempos y plazos. Para la ejecución de la actividad, se contaba con el apoyo de todos/as los maestros/as directores de grupos. Finalizada la actividad, se recogían las evidencias y se evaluaban de acuerdo con la naturaleza de la actividad. Si eran retos, se evaluaba usando una matriz de evaluación diseñada previamente, si era alguna publicación se usaban los medidores de actividad e interacción de las redes sociales usadas. Todas las evidencias de las actividades se almacenaban en la nube, usando el drive institucional en una unidad compartida llamada «Proyectos institucionales», en este caso, se delegaba en un integrante del equipo esta tarea.

El trabajo colaborativo fue una de las principales competencias que se fortalecieron en el equipo docente. Esto permitió que se generara una capacidad instalada en la Institución Educativa, dado que influyó directa y positivamente en el proceso de planeación que impacta en la gestión académica y comunitaria. Así mismo, el uso de herramientas TIC para el diseño del material

(Canva, programas de edición de videos y elaboración de podcast), permitió que en los diferentes equipos de trabajo (Proyectos institucionales) se fortaleciera esta competencia. Adicionalmente, la sistematización de las mismas experiencias a través del drive institucional permitió que se pudiera acceder a la información en tiempo real, así como facilitar el trabajo colaborativo. Finalmente, hacer partícipes a las familias de estas actividades, las motivó a que hicieran uso de herramientas TIC en el acompañamiento de los estudiantes, lo que favoreció los procesos de aprendizaje.

La variedad de actividades, de las que participaban las familias la mayoría de las veces, generó a nivel institucional una cultura de la interacción donde, de manera holística, se buscó proponer actividades que atendieran al cuidado, dada la naturaleza de la pandemia. La participación, a pesar de las dificultades de conectividad, nos permitió mantener a los estudiantes y las familias en constante comunicación con la Institución. Gracias a esto, la deserción escolar no aumentó como se esperaba. Las familias se sintieron identificadas con el símbolo institucional de *Anita la abejita*, quien estuvo presente en cada uno de los espacios de interacción que se plantearon.

Para el año 2021 se propone la segunda campaña institucional denominada «Cultivemos el valor de cuidarnos en familia», lema que tiene como objetivo el volver a reconocernos como una institución que acoge y educa desde el respeto y el afecto. La campaña hace énfasis en nuestros valores institucionales: honestidad, liderazgo, sentido de pertenencia y responsabilidad. Así, este año se ha convertido en un nuevo reto de articulación entre proyectos pedagógicos y fortalecimiento del plan de comunicación institucional con acciones tendientes a motivar e informar a los estudiantes y a sus familias sobre el proceso de alternancia, los protocolos de bioseguridad y las diversas estrategias pedagógicas de prevención y participación de los integrantes de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Arroyave Giraldo, D. I. (2003). La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía. En UNESCO (Ed.), Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo (pp. 358-400). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131357

de Souza, E., de Pinho, A. y de Meireles, M. (2012). Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. Educação (UFSM), 37(2), 351-364. https://doi.org/10.5902/198464444128

López Mezo, P. (2019). Un análisis ontológico de la complejidad. Revista de Filosofía, 17, 169-198. https://bit.ly/2J3g8hg

Runge-Peña, A. K. (2019). Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica. Centro de pensamiento pedagógico.

ABP: propuesta metodológica en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra[1]

Gladis Stella Osorio Gutiérrez [2]
Sandra Yamile Ramírez García [3]
Yudy Alexandra Páez García [4]

Resumen:

Este artículo presenta la estrategia implementada en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP. Todo se dio como respuesta al aislamiento generado por la pandemia y a la necesidad de adaptarse al proceso de educación y trabajo desde casa. Sin duda, es

1. Carlos Valencia, Clara Cardona Olarte, Diana Arbeláez Moreno, Héctor Buitrago Correa, Jayson Mejía Montoya, Jorge Bustamante Valencia, Juan Felipe Martínez Ramírez, Liz Johana Castaño Zapata, Luis Oswaldo Velásquez Jiménez, María Teresa Areiza Vásquez, Mónica María Serna Suárez, Nelcy Giraldo Buitrago, Rita Estela Mesa Zapata, Rubiela del Socorro Rojas Alzate, Shirley Arcila Ramírez. Los docentes vinculados a la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP asumieron diferentes roles acordes a las necesidades de cada proyecto. Los roles esenciales fueron: propuestas de actividades para los educandos; comunicación semanal de las actividades generales y diarias de las particulares; recepción, registro y catalogación semanal de los productos realizados por los educandos; evaluación de dichos productos y registro en el sistema institucional.

2. Ingeniera de Sistemas de la Universidad Católica de Oriente, vinculada al magisterio desde el 2010 como docente de Tecnología e informática en Básica Secundaria y Media en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra. E-mail: glosorio@ieanagomezdesierra.edu.co

3. Normalista Superior, licenciada en educación artística y cultural de la universidad San Buenaventura, Magíster en TIC de la universidad Pontificia Bolivariana. Vinculada al magisterio desde el 2010 como docente de básica primaria y desde el 2018 como docente de la asignatura de educación artística (artes plásticas) en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra. E-mail: saramirez@ieanagomezdesierra.edu.co

4. Bachiller Pedagógica. Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia. Vinculada al magisterio desde 2013 como docente del área de matemática en básica secundaria y media en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra. E-mail: ypaezg@ieanagomezdesierra.edu.co

una estrategia que diversifica y responde apropiadamente a esta modalidad de estudio. Dicha estrategia es una forma de aprendizaje basada en la resolución de problemas y que en nuestra institución, en la línea de un proyecto general e interdisciplinar, todas las áreas confluyen. Los resultados fueron satisfactorios, se logró un impacto positivo en estudiantes y familias, lo cual favoreció la continuación del aprendizaje, y jugó un rol importante en la lucha contra el ausentismo y la deserción escolar. Finalmente, el trabajo en equipo por toda la comunidad educativa nos llevó a otra forma de pensar y sentir la escuela.

Palabras clave:

Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP, Estrategias didácticas, Innovación educativa.

Introducción

La Institución Educativa Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro-Antioquia se caracteriza por *«**Construi[r] región, con calidad, inclusión y democracia**»*. En el horizonte institucional subyace el fundamento de nuestro quehacer pedagógico: respeto, responsabilidad, trabajo en equipo, honestidad y sentido de pertenencia. Así hemos propiciado y promovido espacios de desarrollo integral para nuestros estudiantes.

La pandemia ocasionada por el COVID-19 puso a toda la comunidad educativa en una situación compleja y sin precedentes en la historia de la Institución Educativa, de la región y del país. En la búsqueda de estrategias que nos permitieran cautivar y estimular el aprendizaje en casa, los docentes de secundaria nos dimos a la tarea de abordar un currículo flexible y adaptado a las dinámicas propias de nuestro contexto y, por supuesto, a las restricciones impuestas por la pandemia.

En este sentido, al identificar los recursos disponibles, el conocimiento y la disposición del equipo docente, nos embarcamos en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-, en la cual se integraron las áreas de gestión escolar académica y posibilitaron que, con una sinergia no vista en la Institución Educativa, las asignaturas se vincularan a los proyectos mediante una temática transversal y acorde con cada ciclo: sexto-séptimo, octavo-noveno y educación media.

La tarea no fue fácil, en el camino encontramos algunas dificultades propias de la experiencia que se abordaba, especialmente por la forma en que íbamos a llegar nuestros estudiantes. Y es que las dinámicas escolares de la presencialidad se vieron afectadas significativamente por las decisiones gubernamentales en torno a la prevención de altas cifras de contagio de COVID. Esto llevó a cada miembro de la Institución Educativa a adoptar modalidades de aprendizaje a distancia mediante la utilización de diversos formatos y plataformas. Sin embargo, como la transición fue demasiado rápida, no se atendieron las evidentes desigualdades y limitaciones de los educandos para acceder a los recursos de conectividad y adecuarse a un trabajo dirigido.

En la marcha, y tras evaluar el desempeño de los estudiantes periódicamente, se fueron ajustando los métodos y medios, logrando que la presencia de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje siguieran vivos, fueran asertivos y amigables para nuestros estudiantes.

En el momento en que innovamos nuestras prácticas, metodologías y estrategias pedagógicas y didácticas, se fortalecieron y potenciaron las múltiples competencias en la comunidad educativa, se generó un impacto positivo con relación a lo educativo y formativo, principalmente, en estudiantes y familias. Estos elementos circunscriben la experiencia en la línea estratégica del Plan Decenal de Educación: Educación y ambientes de aprendizaje.

La escuela sigue viva: gestionando cambios

El año 2020, en el ámbito académico, estuvo marcado por la palabra desafío. Una pregunta que marcó el inicio de este reto fue: ¿cómo mantener a los estudiantes en el sistema educativo al tiempo que se generan aprendizajes significativos? En la estrategia ABP encontramos la respuesta, pues es un método que fortalece la gestión educativa al convertir a cada miembro de la Institución en agente activo del proceso educativo. Parafraseando a Miguel Betancourt (2015), se trata de una forma de abordar la educación a partir de la resolución de problemas inherentes al contexto y vinculando los múltiples conocimientos que se brindan al estudiante. En este modelo el centro está en el educando, pero no como actor pasivo, todo lo contrario, como un agente activo que planea, implementa y evalúa con autonomía.

Aunque ya se tenía clara la estrategia a seguir, ¿cómo podía lograrse la puesta en práctica? La respuesta estuvo en el equipo Anagomista, un cuerpo de docentes que desarrolló una experiencia de manera secuencial y sistemática en un lapso de seis meses. Sí, así como lo leen: ¡sólo 6 meses! Tiempo en el que las condiciones de la mayoría de estudiantes no se perdió de vista (acceso a computador, tablet o celular; acceso a internet, datos o WhatsApp), por el contrario, fueron un factor fundamental en la toma de las decisiones adoptadas en cada paso del camino.

Dada la estrategia de aprendizaje a distancia, implementamos la metodología fuera de línea mediante comunicación asincrónica y con planeaciones para cada 15 días con devoluciones semanales por WhatsApp para su valoración y retroalimentación. Además, se implementaron dos modelos de trabajo ABP con temáticas acordes a las necesidades de los estudiantes según el ciclo al que pertenecieran y que, claramente, hacía posible la vinculación de las diferentes asignaturas, ¡qué tarea!

El primer modelo estuvo diferenciado en ciclos: para la básica, el eje central fue la asignatura de ciencias sociales, y las demás se vincularon al proyecto que buscaba el reconocimiento de países o civilizaciones, claro está, desde el quehacer objetivo de cada asignatura: en sexto y séptimo desarrollamos «La vuelta al mundo en cinco civilizaciones e imperios» y en octavo y noveno la temática fue «La vuelta al mundo en cinco países». En la educación media se pensaron dos propuestas, una para las áreas exactas: «Si te mueves te cuidas» (el eje central fue la educación física y cuidado del cuerpo); la segunda, de las áreas humanas: «¿Y si el mundo es una nave de los locos?», (el punto de partida fue la lectura del autor colombiano Pedro Gómez Valderrama y su cuento «La nave de los locos»).

El segundo modelo también se separó por ciclos así: en sexto-séptimo, octavo–noveno se abordó la «Cultura deportiva y hábitos de vida saludable», proyecto en el que, centrados en la educación física, la recreación y el deporte y en las ciencias naturales, buscamos que los estudiantes se concientizaran sobre la necesidad de crear hábitos apropiados en sus vidas, máxime durante el tiempo de aislamiento obligatorio al que nos vimos sometidos. Respecto a décimo y once, se desarrolló una estrategia sobre la «Tecnología, ficción y realidad». El motor de este modelo fue la lectura de textos narrativos de ciencia ficción y, además, nos limitamos a uno de los principales exponentes en este campo: Isaac Asimov (1920-1992).

En cada paso de cada proyecto siempre se dio un componente de promoción y motivación donde se usaron videos cortos que contenían la información necesaria para que los estudiantes se prepararan, vincularan y participaran adecuadamente en la experiencia. A esto le seguía la presentación, día a día, de las guías de trabajo, las cuales fueron entregadas en formato PDF y usando como canal de comunicación el WhatsApp.

Como la inexperiencia en este tipo de trabajos siempre se hace visible, cada

duda suscitada en los estudiantes respecto a las condiciones generales del proyecto o al uso de los medios digitales, fomentaron la creación de videos de apoyo para una orientación audiovisual que brindara las soluciones requeridas por los educandos, por ejemplo: cómo entregar las fotos de los trabajos en formato PDF, cómo crear y organizar una bitácora, cómo acceder al máster a consultar sus notas, etc.

Este tipo de actividades nos llevó a tener un contacto más estrecho y diario con la comunidad educativa: desde las primeras horas de la jornada académica, cada director de grupo compartía con las familias el reto del día y, cada viernes, finalizada la jornada, los estudiantes hacían devolución vía WhatsApp de las evidencias del desarrollo de las actividades de la semana; los docentes, en su rol de guías, registraban dichas entregas en el drive institucional para su posterior valoración individual.

¿Y qué se logró con todo esto? Podemos asegurar que toda la comunidad educativa se benefició de cada uno de los proyectos: en primer lugar tenemos a los docentes y administrativos, quienes asumieron el reto de incorporar esta metodología y ver en ella una oportunidad de trabajar como equipo, de aprender y reflexionar sobre su práctica en medio de la contingencia; ni hablar del acierto inesperado en el que los docentes, sin darse cuenta, empezaron a planear a la luz del Diseño Universal del Aprendizaje -DUA-, beneficiando así a todos los estudiantes de la Institución Educativa.

En segundo lugar, están los estudiantes, para quienes la estrategia tuvo un alto impacto y a los que benefició en tanto contribuyó al fortalecimiento de la autonomía y la responsabilidad, pues ejecutaron trabajos sin supervisión directa del docente, se involucraron activamente en un proceso que implicaba indagación, toma de decisiones, profundización en los conceptos abordados, y, finalmente, asumieron un rol que los convirtió en protagonistas de la construcción del conocimiento. Al hacerse partícipes de la estrategia, los educandos abordaron temas transversales traduciendo los contenidos en te-

mas que eran de su interés y deleite. En consecuencia, mejoraron los desempeños académicos de quienes participaron activamente y recordaron mucho más fácil los conceptos abordados en comparación al uso de metodologías tradicionales.

En tercer lugar, encontramos a las familias, para las que la estrategia representó una experiencia significativa que los acercaba al proceso formativo de sus hijos e hijas. ¡Como se ve, este proyecto dio sus frutos para toda la comunidad educativa!

Como el objetivo de la experiencia era lograr que los estudiantes se motivaran a trabajar en casa y así evitar la deserción escolar generada por la pandemia, la evaluación final de la estrategia se pudo medir por los índices reales de deserción presentados por los estudiantes de la Institución Educativa en el año 2020. El resultado fue que, gracias a esta metodología, se redujo el porcentaje de cancelaciones y deserciones que para el 2019 representaban el 15%, proyección que podía incrementarse al inicio de la pandemia de no tomarse acciones pertinentes. Por último, se logró una reducción significativa, pues se finalizó el 2020 con un 9% de deserción, lo cual muestra que los esfuerzos realizados por la Institución alrededor del ABP generaron un impacto positivo en la comunidad educativa.

Ahora bien, al consultarle a los estudiantes sobre lo que pensaban de la estrategia ABP, los comentarios en general fueron muy alentadores, ya que resaltaron lo innovador de la idea y el esfuerzo y el compromiso por parte de los docentes para poner a conversar los saberes alrededor de un tema que, además, dejó muchos aprendizajes significativos en ellos. Lo anterior se puede consultar en las publicaciones entre el 3 y el 10 de noviembre de 2020 en la página de la Institución en Facebook, donde se pueden observar varios testimonios de estudiantes mostrando con orgullo sus bitácoras y narrando algunas de sus experiencias. (I.E. Ana Gómez de Sierra - Experiencias ABP - 7-1 | Facebook).

Consideraciones finales

Aunque ahora reflexionamos en torno a la experiencia de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, sin duda es un reto que pueden asumir otros entornos educativos. ¿Y por qué se afirma esto con tanta seguridad? Pues bien, podríamos mencionar varios motivos. El primero, el talento humano, el insumo principal para el desarrollo de la propuesta, pues los docentes asumieron un total compromiso con su quehacer. Como equipo se evidenció la necesidad de «motivar» el proceso educativo teniendo en cuenta las condiciones que la pandemia iba imponiendo. En un momento tan crucial, los saberes no podían continuar siendo los mismos, se necesitaba descubrir nuevos universos donde cada actor aportara en la construcción de un aprendizaje con sentido. En segundo lugar, están las familias, quienes se comprometieron y asumieron su rol dentro del proceso, pues para que la estrategia ABP funcionara, cada persona debía cumplir a cabalidad con el perfil que le correspondiese. En tercer lugar, la transversalidad. En el transcurso de 5 meses se desarrollaron varias estrategias ABP en la Institución Educativa. ¡Es decir que sí es posible! En ellas, los saberes no estaban en función de una sola asignatura, sino que todo el currículo se conectó para tejerlos alrededor de una idea, demostrando que la transversalización de saberes que involucran a todas las asignaturas sí es posible. Sin duda alguna esta experiencia fue la transformación de la pedagogía tradicional a una activa donde se vinculó a los estudiantes, convirtiéndolos en los protagonistas de su proceso. Y, en cuarto lugar, el juego como pretexto para aprender y el uso de las tecnologías en este reto. Así, tenemos las guías construidas de forma conjunta, las cuales también servían de excusa para reflexionar sobre la práctica pedagógica.

Por todo lo anterior, destacamos la valía de estos proyectos por el sinnúmero de beneficios que este brinda a las personas que constituyen la escuela. El

ABP apresta a los estudiantes para afrontar escenarios retadores que vivirán en su futuro al tiempo que adquieren las habilidades que requieren en el siglo XXI. Aspectos que fijan un nuevo norte, el de implementar en el año 2022 nuevos proyectos ABP a partir de los gustos e intereses de los estudiantes, es decir que el tema transversal parta de ellos y de ahí los docentes trabajen de forma colaborativa para redireccionar los saberes desde cada una de las asignaturas. Adicional a esto, se suma el nuevo escenario de plantearlos para la presencialidad, lo cual agrega nuevos retos que, sin duda, serán resueltos de la mejor forma por la comunidad educativa, ya que se tiene por base la experiencia adquirida, la cual, dicho sea de paso, nos enseñó a flexibilizar el acto de enseñanza-aprendizaje y a ver en los educandos fortalezas no evidenciadas hasta el momento, ¿Y por qué no? Que la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra sea reconocida como referente en el desarrollo de proyectos ABP innovadores en Rionegro y sus alrededores.

Esa capacidad de generar conocimiento, aprendizaje, desarrollo, interés, vocación, etc., se reduce en el éxito que estas estrategias nos han permitido tener en este tiempo coyuntural que enfrentamos. Esta experiencia nos deja entonces el mayor reconocimiento para con toda nuestra comunidad educativa: familias, estudiantes y docentes. La escuela sigue viva mientras haya conocimiento que sobreviva a las dificultades y persista en su empeño de llegar a los educandos.

Bibliografía:

Betancourt, M. (2015). Un proceder mestizo en el devenir del ser. Trayectos mestizos en educación superior: una didàctica para articular las funciones misionales de la universidad [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Antioquia.

Fomento de competencias STEM a través del juego de ajedrez, páginas interactivas y videos educativos

Juan Humberto Cataño Londoño [1]

Oveimar Muñoz Collazos[2]

Resumen:

En varios grados de educación básica secundaria de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho se ha observado la necesidad de una enseñanza de las matemáticas que integre la gamificación y el juego como parte del proceso de aprendizaje, pues lo hace más ameno y significativo. Es por ello que, con estrategias pedagógicas y recursos educativos innovadores de la práctica pedagógica, se pretende fomentar las competencias STEM (siglas en inglés de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas) a través del juego de ajedrez, de páginas interactivas y de videos educativos para el aprendizaje de las matemáticas. Para esto, se han implementado recursos didácticos que le apuntan a la gamificación del aula, como el ajedrez online y offline, el uso de páginas interactivas (Geogebra.org, simuladores Phet, y juegos interactivos en Flippity.net y PowerPoint) y de videos educativos, requeridos para gestionar nuevos horizontes de enseñanza a través del aula invertida.

1. Docente de matemáticas de los grados 8° y 9° de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho del municipio de Rionegro, con más de 15 años de experiencia en el sector educativo, estudios de pregrado en Ingeniería y de postgrado en Gerencia de Instituciones Educativas.

2. Docente de matemáticas de los grados 6° y 7° de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho del municipio de Rionegro ,con más de 15 años de experiencia en el sector educativo, estudios de pregrado en Ingeniería.

Palabras clave

Aula Invertida, Ajedrez, Interactivo, Gamificación.

Introducción

La experiencia pedagógica se enmarca dentro del área de gestión académica y en la línea estratégica del Plan Decenal de Educación 2016-2025 denominada «Educación y Ambientes de Aprendizaje», toda vez que se establecen acuerdos formativos que permiten el desarrollo pleno de las capacidades y habilidades de los estudiantes de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno de la Institución Educativa Rural Antonio Donado Camacho. Estos grupos están integrados por jóvenes de género masculino y femenino que, en su mayoría, viven en la vereda El Tablazo y son de estrato socioeconómico tres. Sus competencias STEM deben ser fortalecidas mediante ejercicios de razonamiento a través del ajedrez online y offline, uso de páginas interactivas y videos educativos, con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje y pensamiento crítico no sólo en el área de matemáticas, sino en todas las áreas del conocimiento.

En la experiencia se pretende responder a la pregunta: ¿cómo desarrollar y evaluar clases de matemáticas en educación básica secundaria de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho, para el trabajo educativo híbrido y favorecer en los estudiantes el desarrollo de competencias STEM? Para responder la pregunta es conveniente hacer acompañamiento pedagógico a las clases de matemáticas que promueva los aprendizajes significativos de los estudiantes de dichos grados. Por esta razón se persigue, específicamente, usar recursos didácticos online y offline pertinentes propuestos por el docente que promuevan la gamificación, la exploración de videos y el uso del ajedrez para favorecer las competencias del siglo XXI, como el pensamiento lógico. Además, es necesario incluir a los estudiantes de dichos grados con

discapacidades reportados en SIMAT para que participen del proceso enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de las competencias STEM. También hay que articular el proyecto con otras áreas del conocimiento (tecnología, ciencias sociales, ética y valores, educación física, educación artística) a través del juego de ajedrez.

Aproximación pedagógica y epistemológica

Las competencias STEM son un desafío para la nueva educación del siglo XXI, pues se consideran una fórmula clave para fomentar economías competitivas en el futuro. En particular, las matemáticas son consideradas como «un monstruo» que aterroriza a algunos estudiantes. De ahí la importancia de implementar estrategias para la enseñanza de las mismas que minimicen estos riesgos y que se conviertan en fortalezas para favorecer el aprendizaje significativo, no sólo de las matemáticas, sino de todas las demás áreas del conocimiento.

La gamificación en el aula contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas porque las hace más atractivas. A la hora de introducir las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula es muy importante considerar la premisa básica de que siempre el docente se conectará mejor con los discentes si se hace jugando (La Universidad en Internet [UNIR], 2020).

La gamificación emplea técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos, como la educación. Ducuara (2020) expresa que ésta se ha convertido «en una tendencia creciente en ambientes formales como la industria y la educación al reconocer que los juegos son atractivos, adictivos y motivacionales» (p. 50). Por consiguiente, es importante destacar que con el empleo del ajedrez como elemento didáctico, se favorece el proceso de aprendizaje y pensamiento crítico no sólo en el área de matemáticas sino en todas las áreas

del conocimiento, puesto que los estudiantes desarrollan con este juego «diferentes habilidades intelectuales (como ser el razonamiento, la concentración, la elaboración de estrategias, la resolución de problemas y la memoria) que le son útiles para lograr un rendimiento superior en todas las áreas curriculares» (de León, s.f., párr. 8). Según Nortes y Nortes (2015), el ajedrez es un recurso didáctico incuestionable:

> La influencia del ajedrez tanto a nivel cognitivo (atención, memoria, concentración, percepción, razonamiento lógico, orientación espacial, creatividad, imaginación...) como a nivel personal (responsabilidad, control, tenacidad, análisis, planificación, autonomía, discusión, control, tenacidad...) avala su importancia en los sistemas educativos de muchos países del mundo (p. 10).

De igual forma, con el juego de ajedrez, en el aspecto actitudinal se busca que el estudiante desarrolle la independencia, la confianza en sí mismo, el espíritu de superación, la aceptación de la derrota y la victoria y la disposición para jugar con todos, tal y como lo indica Leontxo García en su videoconferencia el «ajedrez es el mejor gimnasio para la mente».

Cuando se usan recursos didácticos interactivos en el área de matemáticas se estimula el razonamiento, porque, según Chancusig Chisag, Flores Lagla, Venegas Alvarez, Cadena Moreano, Guaypatin Pico, y Izurieta Chicaiza (2017), los educandos tienen la «oportunidad de hacer sintiéndose actores de lo que ocurre, mientras construyen sus propios conocimientos concretos, con base en las experiencias previas, los mismos que sirvan de herramientas para aplicar en el aula de clase relacionando con su vida práctica» (p. 3). Algunos ejemplos de herramientas son: Geogebra.org, los simuladores Phet, Flippity.net, el programa Power Point, entre otros.

También, se sugieren los videos educativos (tanto los disponibles en inter-

net como los elaborados por el docente), ya que sirven para gestionar nuevos horizontes de enseñanza de las matemáticas a través del aula invertida. La ventaja de este método es que permite que cada estudiante pueda adquirir conocimientos y revisar contenidos a su propio ritmo, tantas veces como quiera y en el lugar que prefiera. Como lo expresa Mujica (2019):

> El Aula Invertida o Flipped Classroom es una estrategia de enseñanza que surgió en 2007 de la mano de Aarom Sams y Jonathan Bergmann, ambos docentes estadounidenses. Este enfoque envuelve técnicas como la sustitución de la clase magistral por experiencias activas de aprendizaje, el aporte de problemas abiertos que requieren de un pensamiento crítico y creativo. (p. 1).

Discusión

La experiencia inicia a mediados del año 2020, año en el cual los estudiantes estuvieron en confinamiento debido a la crisis generada por la pandemia del COVID-19. Como las clases se desarrollaron de forma virtual, se aprovechó la mayoría de recursos didácticos definidos en la caja de herramientas (Secretaría de Educación de Rionegro [SER], 2020), en concordancia con el Plan Decenal de Educación 2016-2025 Rionegro: Ciudad y Sociedad Sostenibles (Secretaría de Educación de Rionegro, 2017) y su línea estratégica denominada «Educación y Ambientes de Aprendizaje». Del aprovechamiento de lo anterior se cuenta con evidencias de la estrategia de enseñanza-aprendizaje a través de videos en la nube en la modalidad de estudio en casa para el fomento de competencias matemáticas con participación activa, la cual fue ganadora por línea temática en el Foro Educativo Municipio de Rionegro 2020.

En el año 2021 se continúa la experiencia pedagógica bajo la modalidad de alternancia. A partir del segundo semestre de dicho año, se propicia en

algunas clases el uso de las herramientas de ajedrez online a través de la plataforma ChessKid.com y del ajedrez offline con software descargado en computador del docente y proyectado con videobeam en las aulas. Además de los veinte ajedreces físicos disponibles en la Institución Educativa.

La estrategia para replicar la experiencia en otras comunidades educativas consiste en gestionar nuevos horizontes de enseñanza a través del «aula invertida», cuyo objetivo es permitir al estudiante adquirir conocimientos y revisar contenidos a su propio ritmo, tantas veces como quiera y en el lugar que prefiera. A su vez, la enseñanza con páginas interactivas como flippity.net y diseño de diapositivas interactivas con el programa Power Point permite gamificar el aula. De igual forma, el uso de la página de ajedrez para niños ChessKid.com permite el uso de diferentes habilidades intelectuales (como ser el razonamiento, la concentración, la elaboración de estrategias, la resolución de problemas y la memoria) que le son útiles a los estudiantes para lograr un rendimiento superior en todas las áreas curriculares.

Otra estrategia de replicación de la experiencia pedagógica consiste en hacer de las semanas de desarrollo institucional espacios para la capacitación y elaboración de repositorios de contenido de las clases bajo el enfoque de aula invertida, con el fin mejorar procesos de enseñanza y garantizar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Cuando existen dificultades en la conectividad al interior de la Institución Educativa o al interior de las familias, se puede plantear la estrategia con recursos offline, tales como el programa Power Point, el cual permite generar ruletas de la suerte, máquinas cuentacuentos, juegos de concentración, entre otros. También se pueden descargar programas para jugar ajedrez offline, tal como DreamChess, que permite proyectar el tablero y las piezas a través del videobeam y, así, explicar los movimientos o jugar con los estudiantes.

Consideraciones finales

Como uno de los principales resultados, se observa un porcentaje de reprobación del área de matemáticas por debajo del 5% en los grupos mencionados. Además, se evidencia un adecuado nivel de satisfacción por parte de padres de familia y de estudiantes. Es por ello que el fomento de las competencias STEM se debe extender al resto de la comunidad educativa y/o a otros contextos educativos, toda vez que se empleen herramientas físicas disponibles en las instituciones educativas (tales como equipos de cómputo y software libre), además de otras herramientas disponibles en la web y páginas educativas, como Colombia Aprende.

El fomento de dicha estrategia requiere procesos de capacitación sencillos para asegurar la apropiación de la práctica pedagógica en otros docentes. También con esta experiencia pedagógica se pretende gestionar el apoyo del Instituto Municipal de Educación Física, Deporte y Recreación de Rionegro (IMER) para actividades de ajedrez, además de la participación en eventos por parte de la comunidad estudiantil que representen a la Institución Educativa.

Referencias bibliográficas

Chancusig Chisag, J.C., Flores Lagla, G. A., Venegas Alvarez, G. S., Cadena Moreano, J. A., Guaypatin Pico, O. A. y Izurieta Chicaiza, E. M. (2017). Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las TIC's en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemática. Boletín Virtual, 6(4), 112-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119349

Ducuara, Lydy (2020). Desarrollo de una estrategia didáctica gamificada mediada por tic para la enseñanza de conceptos de ecología a través de la lectura grado décimo de la educación media en Colombia. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. https://repositorio.

uptc.edu.co/bitstream/001/3208/1/Desarrollo_estrategia_didactica.pdf

García, Leontxo, [Aprendemos Juntos]. (3 de septiembre de 2018). El ajedrez es el mejor gimnasio para la mente. [Archivo de Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=jIYF9wg1fZU

La Universidad en Internet (13 de octubre de 2020). La gamificación en aula: qué es y cómo aplicarla. https://www.unir.net/educacion/revista/gamificacion-en-el-aula/?cv=1

Mujica, Ruth. (2019). ¿Qué es el Aula Invertida? Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 5(1). https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/66/98

Nortes, R. y Nortes, A. (2015). El ajedrez como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de

las matemáticas. Números, 89(4), 9-31. http://www.sinewton.org/numeros/numeros/89/Articulos_01.pdf

Secretaria de Educación de Rionegro (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2025. Rionegro: Ciudad y Sociedad Sostenibles. http://pruebas.rionegro.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/PLAN-DECENAL-RIONEGRO.pdf

Secretaría de Educación de Rionegro [SER], (30 de octubre de 2020). Caja de herramientas https://cutt.ly/SERCajadeHerramientas

La formación de maestros formados: un reto para la calidad educativa

Maria Eugenia Patiño Atehortúa[1]

Resumen:

Esta experiencia pedagógica evidencia, a través de la documentación, una propuesta formativa y de acompañamiento que deriva del Programa Todos a Aprender (PTA), e implica, en la Escuela Normal Superior de María (IENS) como institución focalizada, el reconocimiento de una cultura de formación continua y permanente con los y las docentes.

La experiencia pedagógica formativa surge de la pregunta: ¿por qué la formación de maestros formados se convierte en un reto para la calidad educativa? En este sentido, el objetivo nuclear estriba en mantener el deseo y la motivación por la formación continua y permanente para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula y más allá de ella.

La población objeto de estudio con la que se desarrolla la experiencia son docentes de transición, básica primaria y algunos de secundaria. La experiencia pedagógica formativa consiste en no enunciar el ciclo de profesionalización docente como un cierre del proceso educativo, sino, más bien, como configuración en espiral que le permite avanzar hacia su propia transformación, y, así, mejorar ostensiblemente la calidad educativa.

1. Licenciada en Educación Infantil UCC. Especialista en Gestión de Currículo U. de Medellín. Especialista en Pedagogía y Didáctica UCO. Magister en Educación UCO. Doctoranda en Educación UNAM Docente de Cátedra UCO. Docente de Cátedra Universidad de Antioquia. Tutora del Programa PTA Escuela Normal Superior de María

Palabras Clave

Formación docente, Calidad educativa, Práctica docente, Transformación.

Dando forma a la formación de maestras y maestros formados

La experiencia se ubica puntualmente, desde el campo de la pedagogía, en el maestro como constructor de saber pedagógico. Valga señalar que la primera persona transformada por la experiencia soy yo como docente en el rol de tutora, docente que ha tenido que exponerse ante sus colegas, pares, compañeros al liderar procesos formativos que no han sido solicitados, deseados o requeridos. Es por ello que la experiencia formativa se convierte en un reto.

Formar maestros y maestras formados es un desafío que más adelante transfiero a la calidad educativa, pues allí subyace el implícito de que la profesionalización docente deriva en la mejoría de los procesos de aprendizaje, en el fortalecimiento de competencias niveles de desempeño y en los medidores internos y externos.

De esta manera, pensar en dar forma a la formación tiene implicaciones sobre el profesional de la educación, pues el sujeto maestro se sabe formado pero incompleto, imperfecto pero perfectible. Habermas (1997) habla de «la formación como un proceso en el que se conjugan teoría y práctica con el propósito de transformar su práctica pedagógica» (p. 174).

De otro lado, es evidente el esfuerzo y empeño que coloca la entidad territorial al considerar dentro de su Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) el eje orientador para direccionar «acciones de formación, capacitación e innovación para directivos docentes y docentes, con el propósito de cualificar su labor pedagógica y educativa» (Alcaldía de Rionegro, 2021).

El área de gestión en la que se inscribe la experiencia es la académica, entendida ésta como la posibilidad de mejorar los procesos formativos y de

cualificación que se dan en la Institución Educativa para generar así la oportunidad de determinar el mejoramiento continuo a nivel personal y a nivel institucional. De esta forma, se garantiza una educación acorde a las demandas sociales, culturales, políticas, locales y globales que exige el actual mundo globalizado.

Desde el Plan de Desarrollo Territorial, la experiencia se ubica en la línea estratégica tres, denominada «Ciudad cultural y educada», cuyo objetivo se orienta a la promoción de la educación integral, enfocada en el desarrollo sostenible y en la transformación social y cultural del municipio. Y, a su vez, la experiencia se ubica en el componente número dos, llamado «Educación con calidad», el cual posibilita la transformación educativa, toda vez que se ofrecen programas relacionados con el mejoramiento de la pertinencia y la calidad educativa (Alcaldía de Rionegro, 2021).

Es claro entonces que los esfuerzos latentes de la Entidad Territorial (ET) por cualificar el personal al servicio de la profesión docente, ponen de manifiesto la necesidad de emprender planes, programas y proyectos que enmarquen procesos formativos pertinentes, coherentes y eficaces, y que les permitan a las y los docentes estar actualizados en términos de conocimientos, teorías didácticas y pedagógicas, para así fortalecer los conocimientos disciplinares y proyectar una profesión cualificada de cara a los problemas y contingencias que presenta la sociedad actual del mundo globalizado y a las demandas culturales, ambientales y científicas que emergen a pasos agigantados, y que no por ello tenemos que estar en una carrera contra el tiempo.

En este sentido, se busca potencializar la capacidad y la habilidad humana de ralentizar los procesos para poder comprenderlos y aprehenderlos. Como lo sugiere Zavalloni (2011) en su libro *La pedagogía del caracol*, «Vivimos en una época del tiempo sin espera, y ello tiene increíbles repercusiones en nuestra forma de vivir» (p. 3).

Formación docente VS Calidad educativa

El avance de la calidad educativa, como un propósito fundamental en el logro de los objetivos del milenio y de las metas del programa de gobierno, gestiona espacios para la formación continua y para la retroalimentación de los procesos educativos en el marco del mejoramiento continuo. Este hecho tiene en cuenta la participación de instituciones que, a través de programas e iniciativas de formación y capacitación, pretenden vincular a las y los maestros para que continúen formándose.

Este es el caso del Programa Todos a Aprender (PTA), iniciativa del Ministerio de Educación en instituciones focalizadas por la Secretaría de Educación de Rionegro (SER). En sus componentes de formación y acompañamiento intenciona la continuidad y permanencia en procesos de formación incesante que deberían verse reflejados en la transformación de las prácticas pedagógicas y didácticas y, como consecuencia, en aprendizajes significativos en los niños y niñas con el pretexto de mejorar la calidad educativa.

Empero, es un encargo difícil de lograr debido a las circunstancias ya descritas: enfrentarse a un grupo de docentes que están sometidos al cumplimiento de sus funciones y múltiples demandas institucionales, y pensar en dedicar tiempo a su formación constante como un deseo y una motivación intrínseca que lleve a la metamotivación, se asume como un certamen personal que trasciende, por un lado, los límites y las deferencias institucionales y profesionales adheridas al cargo, y, por otro lado, los deberes del docente. La formación continua ha demostrado que actúa como valor agregado y que termina por trastocar la calidad educativa, sobre todo en lo relacionado a las prácticas pedagógicas y didácticas del maestro, quien se configura no sólo desde su profesión, sino desde lo que piensa de sí y lo que se hace en el aula.

De esta manera, la necesidad de que las y los maestros se motiven por aprender para aprender más y enseñar mejor, bajo el precepto de que el placer

por la enseñanza, el gusto por el estudio, el dulce sabor del saber, la dicha de saberse aprendido, como maestros y en relación con la escuela, no debería radicar en cómo se debe ser, ni en cómo tener cultura o institucionalidad obligado por la sociedad, sino más bien en el poder que encarna el maestro como gestor de su propia historia.

Es bien sabido que la docencia como empeño laboral y profesional está determinada por factores adyacentes, entre ellos, la formación que permite avanzar, no sólo en logros profesionales, sino también en los laborales. Todo esto ha implicado que cada vez más docentes ostenten títulos de pregrado, posgrado, maestrías y doctorados. Tal profesionalización es esperanzadora para mejorar los índices de calidad. Sin embargo, también muestra que, a mayor profesionalización docente, es menor el deseo de seguir aprendiendo, formándose, capacitándose o, peor aún, de seguir actualizando sus conocimientos.

Todo esto tiene una implicación mayor en la responsabilidad de asumir el aprendizaje como un constante devenir, situación que debería tener efectos positivos en las aulas de clase y que, asimismo, trastoque la institución a nivel local y global. Empero, el evidente detrimento al logro de los objetivos y fines de la educación expuestos bellamente en la Ley General de Educación de 1994, muestra otra realidad, ya que son evidentes los bajos niveles de desempeño de los y las estudiantes

La explicación de lo anterior es que no es suficiente con amar a los niños y niñas y tener una vocación con un alto sentido de responsabilidad. Eso no basta. Es necesario emprender la tarea de la formación permanente, continua, eficaz, eficiente y efectiva, que lleve a la realización de una práctica pedagogía cada vez más profesional, fundada en la premisa de que la educación con calidad que se brinda a los niños y niñas se dibuje como oportunidad transformadora de la sociedad, que debe ser cada día más equitativa, justa, liberadora y que permita el desarrollo a escala humana en el logro de propósitos y metas individuales que redundan en beneficios comunes.

Preceptos e ideales de formación

Lo que significó emprender el camino de la formación se evidencia en los avances de apropiación en el aula de estrategias que generan aprendizajes de cada docente con su grupo, al aplicar y demostrar las ventajas e impactos del PTA con toda la comunidad educativa. Desde la retroalimentación constante se permite evidenciar el posicionamiento del PTA en la institución educativa, pero que, aún por las diferentes modalidades de intervención pedagógica, se ha tenido que adaptar a las nuevas realidades y exigencias del contexto.

Las competencias pedagógicas y didácticas de los y las maestras formados profesionalmente se reflejan en la documentación sistémica de su práctica pedagógica y didáctica. Esto genera procesos de calidad educativa sustentable, sostenible y de proyección en la institución educativa desde la trasposición que implica colectivizar saberes, construir conocimiento, compartir experiencias y deconstruir las prácticas pedagógicas para resignificarlas, comprenderlas y transformarlas con el propósito de hacer del ejercicio docente en el aula un acto de amor, corresponsabilidad y empatía, no sólo por los niños y niñas, sino también por su profesión (Derrida, 1997).

Como se nos hace imposible la espera, se sugiere entonces emprender un itinerario educativo que permita el disfrute de la observación lenta de los fenómenos acaecidos en el aula, que encamine reflexiones sobre el sentido del tiempo educativo y de la necesidad de adoptar y adaptar estrategias didácticas que coadyuven al empoderamiento de los procesos y tiempos escolares. Es por ello que se enfatiza en la importancia de la formación docente que le permita ser un sujeto integral, actuante, transformador, competente para asumir situaciones emergentes en una sociedad que cambia continuamente sus dinámicas y capaz de abordar la condición humana como potencial que no se agota en las aulas.

Así mismo, La formación de maestros formados. Un reto para la calidad educativa constituye una experiencia que ofrece múltiples posibilidades de réplica o, mejor aún, de recontextualización acorde a la institución y sus docentes. Inicialmente, es recomendable establecer los deseos, las motivaciones y las necesidades formativas de los y las maestras, para trazar una ruta de formación que satisfaga sus expectativas. Esto lo refiere Maquilón (2011) en su texto Formación del profesorado en el siglo XXI cuando destaca que la formación del docente supone transformaciones que permitan entender los profundos cambios sociales, económicos y culturales; además de la forma como se produce el conocimiento inscrito en las últimas décadas y las metamorfosis que han sufrido o han tenido que hacer las instituciones y sistemas educativos. Esta situación crítica que como docentes es imposible ignorar, pues todo los esfuerzos confluyen en aportar propuestas y soluciones que permitan desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas, que consientan aprender a aprender al reflexionar, comprender, y analizar la práctica cotidiana de la enseñanza.

La propuesta puede establecerse desde lo que ofrece el PTA como referente nacional, enmarcado en el logro de la calidad educativa hacia la denominación de la formación continua, con procesos focalizados que insten a rectores y a equipos de calidad en las instituciones a que generen espacios y motiven, apoyen y convoquen a la participación en las rutas de formación orientadas al reconocimiento de las prácticas pedagógicas. Las instituciones son los máximos escenarios enriquecidos de experiencias, las cuales al ser intersubjetivas desde la reflexión sistémica, pueden ser documentadas a través de la escritura pedagógica orientada a la construcción de saber y a la capacidad instalada que posee cada institución educativa, con el fin de articular el engranaje que impulse el desarrollo del territorio consolidado en las metas propuestas en el PTFD.

Para concluir, la formación asumida como proceso cultural y desde la experiencia puede darse en las instituciones educativas si hay voluntad de los

directivos para generar los espacios, y si los y las docentes sienten deseo y motivación de formarse, autoformarse y transformarse, ya sea con la ruta trazada por el PTA o con las propuestas de la institución educativa según las necesidades y el contexto. Este es un asunto inaplazable en nuestro territorio, el cual debe asumirse como un reto profesional de entrega, dedicación y profesionalismo, toda vez que se soporte en la posibilidad de autogestionar la reflexión sobre la práctica pedagógica y que forje transformación en ambientes para la sostenibilidad de los procesos formativos.

Vale la pena acuñar a Jorge Larrosa cuando menciona que toda formación ofrece al sujeto una transformación, es decir, se forma y se transforma. En ese sentido, como efecto dominó, mis transformaciones ofrecen transformaciones en los ambientes de aprendizaje en los que se habita como sujeto trastocado por el otro, por los contextos, textos y sentires.

Referencias

Alcaldía de Rionegro. (2021). Plan de Desarrollo Municipal. https://rionegro.gov.co/wp-content/uploads/2020/10/Plan-de-Desarrollo-2020-2023.pdf

Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. Barcelona: Anthropos.

Habermas, J. (1997). La teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra. Madrid: Cátedra.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comp.), Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.

Maquilón, J. J. (2011). La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales. Murcia: Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia.

Mejía, M. (2020). El PTA y los beneficios que ha tenido para mi enseñanza. Rionegro: Escuela Normal Superior de María.

Zavalloni, G. (2011). La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Barcelona: Imprimeix.

Prismas: transitar el tiempo, el arte y la paz. Una propuesta de sensibilización de la juventud sobre los efectos del conflicto armado en Colombia[1]

Martha Yanit Cuevas Ortega[2]

Mónica Marcela Hernández González[3]

Resumen:

Prismas es un proyecto pedagógico que integra las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Económicas y Políticas, desde el cual se aporta a la formación de habilidades socioemocionales de estudiantes del grado décimo, a partir de la narrativa y el arte como vehículos de la memoria histórica acerca del conflicto armado en Colombia. En esta experiencia, las docentes nos perfilamos como agentes activas en la vinculación de ejercicios artísticos a nuestra práctica pedagógica, y el estudiante asume el rol de intérprete de las manifestaciones de violencia, de paz y de resistencia por vía de la creación artística.

1. Agradecemos al Rector Jhon Jairo Alzate por apoyar esta iniciativa; a los estudiantes y padres de familia que han confiado en las finalidades formativas de este proyecto; a Mateo Muñetones por sus valiosas orientaciones en la consolidación y ejecución de esta propuesta; a la Institución Educativa Eduardo Santos de la Comuna 13 por compartirnos su experiencia pedagógica en torno a la violencia; al Coordinador de Cultura y Territorio de la escuela de artes Edwin Ferney Correa y los integrantes de Casa Kolacho por ser partícipes a través de sus aportes intelectuales y artísticos.

2. Licenciada en español y literatura y Magíster en educación, docente en la Institución Educativa San Antonio. Apasionada por la enseñanza y la posibilidad de transformación social por medio de la educación como opción de progreso. Me encanta viajar y mostrar la palabra como posibilidad de travesía y descubrimiento de mundos posibles que confluyen en los lenguajes.

3. Licenciada en ciencias sociales y Magister en ciencia política. Docente en la Institución Educativa San Antonio Soy una maestra que deviene en el descubrimiento de los sentidos múltiples de la educación, apasionada de la pedagogía de la memoria y la geografía crítica. Pinto al óleo, pero considerando a mis estudiantes como el más preciado lienzo.

Palabras clave

Arte, Memoria, Narrativa, Pedagogía de la Memoria.

Introducción

La conversación en torno al conflicto armado en Colombia, venida de experiencias e inquietudes personales, ha develado para nosotras la desinformación e indiferencia frente al dolor y sufrimiento de las víctimas, así como las secuelas latentes en las distintas dimensiones sociales. Identificamos así, en tertulias mediadas por café, la necesidad de emprender una travesía con los estudiantes para abordar el estudio de la historia del conflicto, no como una verdad única e incuestionable, sino como un fenómeno social que sólo puede ser comprendido en su cuestionamiento y la invocación de múltiples miradas.

Encontramos, en un primer momento, que la narración es la principal herramienta para recopilar y conservar la memoria de los diferentes actores que participaron en el conflicto. El acto de narrar lo vivido en carne propia, ha posibilitado conocer otras perspectivas de la historia del país. Narrar se convierte en acto de catarsis, en acto liberador del dolor, del miedo, de la zozobra y del impacto de los episodios violentos que dejaron huella en la memoria de las comunidades. En consecuencia, esta propuesta vincula las bondades de la narración en tanto género literario y, además, en tanto mecanismo para la interpretación del mundo (también de la emocionalidad humana), lo que permite en la espontaneidad del relato, o bien en su rigurosa planeación, una posibilidad bienhechora para la memoria, la creación artística y la resistencia.

Creemos que una de las formas para no prolongar escenarios de violencia en nuestra región, radica en llevar a cabo estrategias de formación significativa de las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes. En uno de nuestros acercamientos bibliográficos, encontramos que el Banco Interame-

ricano de Desarrollo, realizó en el año 2019 un análisis importante sobre las habilidades socioemocionales en 12 sistemas educativos de América Latina (LATAM). Si bien este análisis se basó en un cuestionario específico, también se vincularon reflexiones sobre las pruebas estatales y sobre la evaluación PISA. Al respecto, encontramos que en Colombia el índice de cooperación entre estudiantes, al interior de las instituciones educativas, era muy bajo (0.12%) en relación con el índice de otros países de LATAM, así como la resolución de problemas y diálogos orientados a la comunicación asertiva.

Al analizar este panorama nos propusimos aportar a la formación de habilidades socioemocionales de estudiantes del grado décimo a través del acercamiento a procesos de memoria histórica movilizados por el arte y las narrativas de la violencia en Colombia. Atendiendo el contexto, es preciso decir que esta experiencia pedagógica se desarrolla con los estudiantes de los dos grupos del ciclo 5 que hacen parte del grado décimo de la Institución Educativa San Antonio de Rionegro, en la sede principal. Estos jóvenes viven, en su mayoría, en la cabecera municipal de Rionegro, muchos de ellos habitan en el barrio San Antonio de Pereira y otros están ubicados en la zona rural cercana a la Institución.

El entorno en el que se encuentra la Institución se caracteriza por ser un territorio con un alto índice de migrantes venezolanos y víctimas del desplazamiento forzado de municipios antioqueños. Esta situación diversifica la comunidad educativa, y representa retos de formación vinculados a la discriminación, a la coexistencia inclusiva, a la solución de conflictos, al reconocimiento de la diferencia y la construcción de ambientes de paz.

Los jóvenes con los que se está llevando a cabo esta apuesta formativa se encuentran entre los 15 y los 17 años de edad, la mayoría pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo y medio, además, se caracterizan por su baja participación en colectivos políticos, culturales o deportivos. De esta manera, la experiencia se inscribe principalmente en la gestión académica de la Ins-

titución, dado que tiene como finalidad potenciar las principales habilidades de pensamiento correspondientes a las asignaturas de Lengua Castellana y Ciencias Económicas y Políticas, en correspondencia a la meta del mejoramiento continuo en las áreas básicas.

Discusión

Notamos la posibilidad de usar la expresión artística como estrategia narrativa para contar los acontecimientos del pasado. El arte, entonces, se manifestó como un aliado multi presente: en textos literarios asociados a temas de conflictos en Colombia y otros lugares del mundo, en canciones con líricas de denuncia (por ejemplo, la canción *Violencia* escrita por José Barro e interpretada por Leonor González Mina), en pinturas como muestra de memoria (por ejemplo, el óleo *Masacre en Colombia*, 2000, del maestro Fernando Botero), en fotografías (por ejemplo, la serie de fotografías de Miguel Ángel Rojas, titulada David), en esculturas (por ejemplo, el monumento en memoria a los inmolados en el municipio de Santo Tomás, Atlántico, 2015, del maestro Gonzalo Jinete de la Rosa), en proyectos de formación emocional, en espacios de sensibilización, en instalaciones artísticas, entre otras que permitieron mapear la estética de la memoria, augurando un vínculo ineludible con el arte y sus principales componentes.

A partir de esta exploración surge entonces un común denominador: las triadas. Siempre se habló de los tres tiempos: rememorar un pasado, resignificar un presente y construir un mejor futuro; la triada de los tres faros metodológicos, arte, narrativa y memoria; la triada de las tres áreas que convergen en esta apuesta pedagógica (ciencias políticas, economía y lenguaje); la triada de los sujetos presentes en el proyecto (estudiantes, maestras y actores externos como la familia, las víctimas...), y, por supuesto, la triada de las habilidades socioemocionales que habíamos escogido para su formación a

través del documento de las competencias ciudadanas, específicamente en los grupos de convivencia y paz y participación y responsabilidad democrática: el reconocimiento de las propias emociones, la contribución a la solución de conflictos de manera constructiva y la comunicación de ideas, sentimientos e intereses en escenarios de respeto y escucha. Lejos de cualquier superficialidad, estas triadas fueron contempladas como relaciones de meritoria profundidad, como lo son las figuras prismáticas: un triángulo con tres dimensiones, profundidad y multilateralidad.

Este prisma representa una oportunidad para aportar a la transformación de la sociedad rionegrera, dado que vincula discursos y prácticas orientadas a la vida en comunidad desde la paz, el respeto por la vida, la resignificación del pasado, el arte como forma pacífica de expresión y resistencia, la resolución de conflictos y la inclusión de otros sistemas simbólicos de lenguaje. Estas características hacen de la experiencia pedagógica un motor de sostenibilidad educativa en lo que refiere a la discusión por la paz, la convivencia pacífica y la transformación social.

Esta experiencia significativa está enmarcada en las bases principales de la pedagogía de la memoria, planteamiento teórico vinculado a la enseñanza de la historia reciente y a procesos de formación ética y emocional en tanto requiere el (re)conocimiento de pasados específicos que, por el devenir social, podrían explicar fenómenos presentes y sentar las bases para la ideación y la transformación de las interacciones humanas a corto, mediano y largo plazo (futuro).

Comprendemos que esta experiencia visualiza la educación como un *acontecimiento ético* (Mélich, 2000) que sólo se logra a través del contacto con el otro. Aquí la educación no está únicamente vinculada con la escuela y sus formatos, sino que también aporta elementos para que se repiensen los currículos y se potencie al maestro y al estudiante como actores fundamentales en la transformación de los escenarios violentos que habitan. Una de las formas

a través de las cuales las sociedades han construido este tipo de relaciones es el lenguaje. Es justo en este punto en el que la narrativa aparece como aliada.

La narración es la acción de significar, por vía de la palabra –oral o escrita-, hechos reales o ficticios. Las pinturas rupestres quizá sean un buen ejemplo de ello, las cuales, en tanto insumos narratológicos, cumplieron una función social: plasmar una idea abstracta, transmitir un plan, relatar un evento pretérito, etcétera. De este ejemplo, postulamos que la narración posee una utilidad que transita, al menos, dos caminos: sirve a quien narra (al sujeto) y al colectivo al que este pertenece.

De acuerdo con lo anterior, se nota que en el acto de narrarle al otro hay una necesidad de perpetuación, tal vez, de eternización de lo narrado, con la esperanza de que no sea olvidado. En este sentido, la narración no se agota, se puede volver a ella una y tantas veces como sea posible, siempre será novedosa ante quien la contemple por vez primera, ¿incluso ante quien la frecuente? Como expresara Benjamin (2009) al decir que la fuerza de la narración es fuerza acumulada, y es capaz de desplegarse aún después de largo tiempo.

En este sentido, la narrativa cumple un papel importante como un medio útil para la construcción de la memoria colectiva. Pero no sólo cabe hablar de la narrativa literaria, sino también, de la narrativa que está presente en otras manifestaciones artísticas como la pintura, la poesía, la fotografía, la música y cualquier tipo de obra artística que quiera expresar, más allá de una emotividad del autor, la emotividad de una persona o un colectivo, por medio de lo que plasme en sus creaciones para dar a conocer al mundo no sólo su voz, sino también la voz de otros, para dar a conocer su realidad, sus vivencias, sentimientos y visiones de un hecho. Pero si alguien los escucha y los recuerda, los puede dar a conocer a través del arte, el cual es un vehículo para el transporte de la memoria colectiva, y así ser llevado al resto del mundo.

Consideraciones finales

Esperamos que los estudiantes se acerquen al territorio y a la historia de los espacios habitados, que reconozcan varias expresiones artísticas y que las usen como herramienta para decir aquello que, respecto a la violencia en su contexto situado, todavía no ha sido dicho.

Reconocemos el potencial de transferencia de este proyecto, dado que se puede escalonar a otros grados y a otras instituciones como ruta metodológica para la enseñanza de la Memoria Histórica. Además, los efectos (y los afectos) esperados en la sensibilidad de los estudiantes impactará de manera significativa la construcción de paz en sus entornos cotidianos y, además, aportará a la finalidad de ver a Rionegro como un municipio socialmente sostenible, en el que habiten ciudadanos críticos y responsables con su historia y con el cuidado de sus contextos. Para sus efectos, hemos de perfilarnos como un colectivo que incluya a estudiantes como custodios de la memoria.

Concluimos que la enseñanza de la memoria del conflicto invita a la revisión y a la creación de estéticas que la evocan y la transmiten movilizando sentimientos en quienes interactúan con ellas. Así es cómo el arte se convierte en un eje transversal de la pedagogía de la memoria porque posibilita que la violencia, primero, sea leída, lo que representa un acto de valor toda vez que entendemos los sistemáticos ocultamientos de la violencia en Colombia; y segundo, que sea leída desde lenguajes que, sin pretensión de objetividad, den prevalencia a la pluralidad de la mirada y la emocionalidad. Esta experiencia pluraliza los formatos, formalidades y formas para que, con sensibilidad estética, nos acerquemos con gallardía al pasado.

Referencias bibliográficas

Benjamin, W. (2009). La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia. Santiago: Lom.

Mélich, J. & Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. Madrid: Paidós

Ortiz, E., Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano de Desarrollo.

Educación en Lenguaje: estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos

Héctor Buitrago Correa [1]
Juan Felipe Martínez Ramírez[2]
María Teresa Areiza Vásquez[3]

Resumen:

El presente artículo es una muestra de la estrategia implementada en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra bajo el Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP y el enfoque que tuvo en el área del lenguaje, todo en el marco de la contingencia generada por la pandemia de COVID-19, en la que se buscaban estrategias que diversificaran y respondieran a la modalidad de estudio que se presentaba. Como se mencionó, la estrategia implementada fue el ABP, una forma de aprendizaje basado en la resolución de problemas que se vinculan a un proyecto general e interdisciplinar donde todas las áreas con-

1. Filólogo hispanista y Magíster en Literatura de la Universidad de Antioquia, vinculado al magisterio desde el 2018 como docente de Lengua Castellana en Básica Secundaria y Media en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra. E-mail: hebuitrago@ieanagomezdesierra.edu.co
2. Licenciado en educación con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales y Especialista en Educación Ambiental de la Universidad Antonio Nariño en Bogotá. Cuenta con 23 años de experiencia al servicio de la educación. Docente en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra E-mail: jumartinez@ieanagomezdesierra.edu.co
3. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Medellín, Magíster en educación de la Universidad Católica de Oriente. Vinculada al magisterio desde hace 16 años. Docente en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra.Cuenta con un artículo publicado en Dic. 2013. «Evaluación de aprendizajes en el Servicio Educativo Rural (SER): Posibilidad entre aprendizaje y desarrollo». E-mail: maareiza@ieanagomezdesierra.edu.co

fluyen. En cuanto al área de lenguaje, se partió de la idea general y se analizaron los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para seleccionar aquellos temas que se vincularan asertivamente a dicha estrategia. Posteriormente procedimos con la planeación de cada encuentro con los estudiantes. Los resultados fueron satisfactorios, se logró un impacto positivo en los estudiantes y pudo atenuarse el trabajo en casa o trabajo dirigido, lo que favoreció la continuación del aprendizaje y minimizó el ausentismo y la deserción escolar. Finalmente, la estrategia llevada a cabo por el área posibilitó la adaptación a los contextos presentados y el cumplimiento de los objetivos.

Palabras clave

Aprendizaje Basado en Proyectos-ABP, Estrategias didácticas, Innovación educativa, Educación en Lenguaje.

Introducción

La contingencia educativa generada por la pandemia del COVID-19 agudizó en la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra una problemática generada por el contexto y las estrategias educativas que no respondían al momento coyuntural que se vivía, a saber: bajo nivel de desempeño académico y ausentismo escolar. Se hizo visible en la Institución Educativa que la falta de recursos de las familias complejizaba la continuidad del proceso educativo bajo el modelo de estudio en casa asistido por las TIC.

Respecto al contexto, al contar con una población de estudiantes de grados sexto a noveno, habitantes de zona rural y de estratos socioeconómicos de los niveles 1 y 2, muchas familias no disponían de los elementos mínimos para garantizar la participación de sus hijos en los encuentros educativos vir-

tuales, por ejemplo: equipos de cómputo o celular, internet o datos para la conectividad. Para suplir esta necesidad, la Institución entregó, en calidad de préstamo, los equipos portátiles disponibles en su inventario. Asimismo, con el apoyo de la administración municipal, entregó unas simcard con saldos de datos.

Pero estas medidas fueron insuficientes. Faltaba la lectura de la otra parte del contexto: muchos de los niños, jóvenes y adolescentes permanecían solos en casa, sin la asistencia de un adulto responsable que les apoyara en el proceso educativo (dificultades relacionadas con la desestructuración familiar y carencias socio-afectivas: madres cabeza de familia, hijos bajo la tutoría de abuelos, bajos niveles académico-culturales, entornos sociales vulnerables para un sano desarrollo, etc.), esto sumado a la falta de autonomía y disciplina para generar procesos y compromisos educativos regulados a través de la virtualidad o la educación en casa.

Así pues, se necesitaba una estrategia que complementara los esfuerzos institucionales y lograra captar la atención de los estudiantes. Es cuando se presenta la oportunidad de trabajar una propuesta pedagógica centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-, estrategia que se inscribe en la didáctica y que posibilita transformar a ese estudiante en un agente dinámico y protagónico en todo el proceso formativo, pues genera un espacio propicio para la construcción del conocimiento de manera colaborativa, involucra a las familias y, en consecuencia, le da un mayor significado al aprendizaje e impacta positivamente el desempeño académico.

Esta es una propuesta que, aunado a lo anterior, se inscribe en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 en el lineamiento estratégico uno *Fines y calidad de la educación del siglo XXI (globalización y autonomía)*, en el numeral 1: «Lograr un sistema educativo articulado, coherente y contextualizado en los diferentes niveles de formación y en las regiones, que permita la movilidad y formación integral de la niñez y la juventud colombiana, en un entorno democrático, pa-

cífico y globalizado» (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 17).

En consonancia con lo anterior, la propuesta ofrece un proceso de formación en lenguaje articulado al contexto para promover la permanencia y mejorar el desempeño de los niños, jóvenes y adolescentes en el sistema educativo. Está enmarcada en la línea de gestión académica y, asimismo, se vincula a otras asignaturas. También se logra una gestión escolar comunitaria al implementar estrategias que reconocen las dificultades familiares y de contexto.

Cambiar la forma. Vincularse a otras formas

La situación a la que nos vimos enfrentados docentes y estudiantes en medio de la pandemia nos llevó inmediatamente a pensar en estrategias que permitieran que la escuela permaneciera viva. En esa búsqueda encontramos, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos -ABP-, un enfoque hacia la adquisición del conocimiento vinculado a una novedosa experiencia de disfrute que tuvo como valía la integración voluntaria y sin resistencia por parte del estudiante y que apoyó el objetivo de permanencia escolar. Los pre-textos eran más que motivantes: obtención de habilidades para la vida, desarrollo de la creatividad, autonomía, manejo del tiempo, entre otros aspectos que se convierten en un cambio de paradigma que, hasta hoy, la Institución Educativa no había tenido oportunidad de explorar en profundidad y, ahora, bajo esta coyuntura, afloran como una estrategia didáctica positiva para implementar.

Ahora bien, según Miguel Betancourt (2015), quien ha estudiado a autoridades en el campo de la educación por proyectos como Kilpatrick y Dewey:

> La educación por proyectos es por lo general considerada como una forma de aprendizaje basada en la solución de problemas, que constituye un modelo auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que se aplican en el mundo real y fuera del aula de clase para la solución de problemas, que

se realizan en grupos, con autonomía y con actividades interdisciplinarias. (p. 67).

Este concepto, aplicado a un momento coyuntural como el vivido, hace que docentes y estudiantes reconsideremos nuestra práctica pedagógica, didáctica y de aprendizaje para que, como parafrasea Betancourt (2015) a Dewey y Kilpatrick, «la institución educativa no solo prepare para la vida, sino también que sea vida en sí misma» (p.67).

Esta experiencia se desarrolló de una manera diferente, pues el contexto, del que hablamos en líneas anteriores, dificultó el proceso habitual que se describe. En este proyecto, dada la imposibilidad de acceso a la información, a la conectividad y a la asociación grupal, la metodología fue «fuera de línea», mediante comunicación asincrónica, con planeaciones para cada 15 días, y con entregas por WhatsApp para su valoración. En este punto fueron los docentes quienes, en un periodo de seis meses, se vincularon interdisciplinariamente, consultaron y presentaron la información a los estudiantes, es decir, brindaron todo lo necesario para superar cada etapa del proyecto.

Dos estrategias se siguieron. La primera, para el ciclo sexto-séptimo, fue «La vuelta al mundo en cinco civilizaciones»: en un periodo de cinco quincenas, nos vinculamos con lecturas de mitos y leyendas de cada una de las civilizaciones del viaje. Con estas lecturas que servían de pretexto, encauzábamos las actividades propias de la asignatura. Por ejemplo, en Mesopotamia -primera civilización visitada-, se presentó una lectura sobre la creación del mundo en dicha civilización, a partir del cual desarrollamos el conocimiento ortográfico en la identificación y aplicación de diptongos, triptongos e hiatos. La guía de trabajo estuvo acompañada de la lectura, videos cortos alusivos a la temática y del taller de aplicación práctica. Adicionalmente, se solicitó una corta labor, que quedó incluida en la bitácora, que vinculaba el quehacer interdisciplinar, para el caso, un breve párrafo de opinión acerca de los mitos leídos, en donde estuvieran señaladas con colores las palabras que tuviesen hiatos, diptongos o triptongos. Para el ciclo octavo-noveno, esta

primera estrategia fue «La vuelta al mundo en cinco países», la cual tenía similitudes prácticas a la anterior, claro está, con los cambios necesarios para el nivel y ciclo de los estudiantes. Así, por ejemplo, el país del que se partió para el viaje fue Colombia. En el área de lenguaje empleamos como pretexto la literatura colombiana. Se seleccionaron 13 escritores de diferentes épocas y, a cada estudiante, se le asignó uno de ellos para su lectura y realización del taller. Al estudiante se le propuso un video introductorio y de ambientación, un documento breve (no más de dos páginas) sobre los movimientos literarios en Colombia, luego una biografía general del autor que le correspondía trabajar y, finalmente, un taller con cinco preguntas cuya información rastreaban en el material suministrado.

La segunda estrategia ABP se realizó con la misma temática en los dos ciclos, sexto-séptimo y octavo-noveno: «Cultura deportiva y hábitos de vida saludable». Para el caso del ciclo sexto-séptimo se abordó el texto descriptivo: se vincularon deportistas del mundo, con biografías cortas y sencillas de entender, especialmente, las que publicó la editorial Planeta en *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (2017) y la editorial Aguilar en *Cuentos para niños que se atreven a ser diferentes* (2018) Con la elección de tres pretextos, se desarrollaron temas como el uso del adjetivo o el sintagma preposicional, la estructura de un texto descriptivo en primera instancia, luego la estructura de una biografía, entre otras. Todo partió de la identificación en el texto y se llevó a la aplicación en creaciones propias. En el ciclo octavo-noveno se usó como pretexto el artículo de opinión. Con este tipo de texto no sólo nos vinculamos a la estrategia ABP, sino que pudimos abordar temas como argumentos, tipos de argumentos, párrafos, tipos de párrafo, tema, punto de vista, tesis, estructura del texto argumentativo y de opinión, etc.

La ejecución de estas estrategias fue parte de la planeación continua como área en particular y como equipo docente en general. Siempre, la planeación, eje fundamental del ABP, se centró en mantener una estructura para la ejecución de las actividades: exploración, en la que se indagaba o motivaba con saberes generales

o previos sobre la temática del ABP y de la asignatura; desarrollo o aplicación de la propuesta, en la que se ejecutaban actividades lúdico académicas relacionadas con el tema correspondiente; y, por último, transferencia y valoración, en la que se dejaba una labor pedagógica para realizarse con el acompañamiento familiar y asesoría del docente por medios virtuales.

En este punto, no sólo se reevaluó el concepto de currículo, también se flexibilizó la evaluación, pues un mecanismo diferente permite mantener la motivación y continuidad en los procesos educativos. En esta dirección, para la motivación y el juego se utilizaron tarjetas de colores que se entregaban semanalmente a los estudiantes según sus avances particulares (algunas como premio, otras como oportunidades de mejora). El orden de este proyecto siempre fue gestionado en herramientas de registro sistemático, especialmente, el de la recepción de las actividades y evidencias semanales, y el aporte que cada trabajo apuntalaba hacia una bitácora de trabajo que los estudiantes elaboraban de forma manual o digital, según sus posibilidades.

Como resultados significativos de la aplicación de la estrategia podemos mencionar la evidencia de una flexibilización de nociones como currículo y evaluación. En cuanto a lo primero, una forma diferente de vincular al estudiante en el aprendizaje, con autonomía y compromiso; en cuanto a lo segundo, la propuesta de una «evaluación disruptiva» que procuraba la participación lúdica y familiar en muchas de las temáticas. Como diría Betancourt (2015), fueron «actividades con propósito» que lograron mantener la motivación de los estudiantes y el gusto por el aprendizaje. Además impactaron en el ausentismo escolar a pesar de las circunstancias adversas por las que atravesaban muchas familias. Otro aspecto relevante tiene que ver con la articulación de áreas en la ejecución de la estrategia, lo que permitió una transversalización de contenidos y aprendizajes y convirtió al cuerpo docente en una verdadera comunidad de aprendizaje.

Como consideraciones finales, vale añadir que, a partir de esta experiencia institucional y de área, nuestro próximo paso es continuar con la implementación

de la estrategia didáctica aplicada a la cotidianidad de la vida escolar, tal vez no de una manera tan recurrente como lo exigió el momento de aislamiento obligatorio de la pandemia, pero sí, por lo menos, dos veces al año (comienzo y final) para afianzar proyectos en los que exista transversalización de las áreas y cuya propuesta temática y de experiencia sea más cercana a los intereses de y para la vida de los educandos. No está de más añadir que quedamos con un insumo, organizado y completo, que nos permitirá el diseño ágil de nuevas experiencias para los estudiantes y con mayor motivación a esta primera vivencia ABP.

La experiencia nos enseñó, además, que la educación debe procurar en todo momento abrir muchos interrogantes y despertar intereses que más adelante contribuyan, en gran medida, al desarrollo individual y que repercutan en el desarrollo de su entorno. La calidad educativa siempre va de la mano con el desarrollo de intereses particulares en los estudiantes, con desarrollo de capacidades para afrontar problemas de manera estratégica y asertiva para superarlos aplicando la multiplicidad de conocimientos adquiridos, con una visión holística de su aprendizaje y de su entorno. En fin, esta fue una experiencia que nos situó en ese gusto hacia el conocimiento, la adquisición de la capacidad personal de resiliencia y las habilidades sociales indispensables para vivir en medio de los cambios que trae consigo la vida misma.

Referencias bibliográficas

Betancourt, M. (2015). Un proceder mestizo en el devenir del ser. Trayectos mestizos en educación superior: una didàctica para articular las funciones misionales de la universidad [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN. (2007). Plan Nacional de Educación 2006- 2016. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

El cuaderno del investigador viajero

Yazmín Adriana Grajales Mejía [1]

Resumen:

Esta experiencia pedagógica surge a partir de la pregunta problema: ¿de qué manera potenciar las habilidades investigativas y aprendizajes colaborativos como ejes transversales en los estudiantes de los grados 1 a 5 de la sede principal de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María? Dicha pregunta norte está inmersa en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María sede principal, de ahí que la población beneficiada sea los estudiantes de la básica primaria. Así las cosas, los objetivos nodales primarios de esta experiencia son: potencializar habilidades investigativas y aprendizaje colaborativo en los estudiantes de básica primaria como eje transversalizador de todas las áreas, y desarrollar habilidades como investigador a través de mi curiosidad e interés y socializar lo que investigo a mis compañeros y docentes.

Esta experiencia pedagógica estriba en desarrollar las habilidades de aprendizaje escriturales a través de la puesta en escena de un cuaderno del investigador viajero. Este cuaderno presenta como epicentro metodológico la circula-

1. Docente de primaria y del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de María. Licenciada en Educación Básica de la Universidad Católica de Oriente, Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia.

ción del conocimiento al interior de la comunidad educativa. En este sentido, no sólo se movilizan los saberes disciplinares sino también las diversas formas de aprendizaje, por ejemplo el aprendizaje colaborativo. A través de este cuaderno, entre la diversa oferta de saberes disciplinares, aprendizajes y experiencias, se obtuvieron como resultados significativos: desarrollo de habilidades investigativas, movilización de diversas formas de aprendizajes, potenciación de competencias interpersonales y solidificación de la operación del código escritural.

Palabras claves

Habilidades de aprendizaje, Investigación educativa, Aprendizaje colaborativo, Cuaderno del investigador viajero.

En el aula de clase surge la necesidad de implementar diferentes estrategias pedagógicas que favorezcan los procesos escolares en los estudiantes, teniendo en cuenta los saberes previos, la motivación y apropiación de los conocimientos adquiridos. Por esta razón, en el año 2020, cuando se realizó el diagnóstico de grupo, se evidenciaron falencias y vacíos conceptuales en el área de español. Por lo tanto, se inició una estrategia como una posibilidad de fortalecer las habilidades de lenguaje: escritura, lectura y habla.

Para el año actual 2021 se desea continuar con la experiencia por los resultados positivos con los estudiantes, sólo que se da un cambio y es desarrollar habilidades investigativas en los niños desde su curiosidad e interés. De esta manera, se implementó el *cuaderno del investigador viajero* como estrategia pedagógica que permite resolver la pregunta: ¿de qué manera potenciar las habilidades investigativas y aprendizajes colaborativos como ejes transversales en los estudiantes de los grados 1 a 5 de la sede principal de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María?

En este sentido, los objetivos que se tienen para dar respuesta a este proble-

ma son dos. Primero, el objetivo pedagógico que es: potencializar habilidades investigativas y aprendizaje colaborativo en los estudiantes de básica primaria como eje transversalizador en todas las áreas. El segundo es el objetivo de aprendizaje: desarrollar habilidades como investigador a través de mi curiosidad e interés y socializar lo que investigo a mis compañeros y docentes.

En función de lo planteado, la población beneficiaria de la estrategia pedagógica, protagonista de una linda experiencia, son los estudiantes de básica primaria. El año pasado (2020) se favorecieron los estudiantes de los grados 4 y 5, y este año también a los estudiantes de los grados 1 a 5 de la sede principal de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María, ubicada en la zona urbana del municipio de Rionegro, en el barrio Santa Ana, sector Los Colegios. Hay que hacer notar que los estudiantes, en su mayoría participativos, curiosos y creativos, demuestran gran interés por los encuentros pedagógicos y por la participación en la estrategia. Sólo un porcentaje bajo demuestra desinterés o temor para ejecutar dicha estrategia o las diferentes actividades escolares programadas.

Esta experiencia inició en el año 2020 como una posibilidad de fortalecer las habilidades del lenguaje, que son escritura, lectura y habla, porque los estudiantes se encontraban con grandes falencias, con vacíos conceptuales. De esta manera, surge el *cuaderno viajero* de manera presencial. Esta estrategia comenzó con la decoración de un cuaderno que les llamara la atención y en donde estaba la escritura espontánea de la docente como ejemplo para los niños. Luego, de manera voluntaria, un estudiante se llevaba el cuaderno para escribir en él lo que deseara compartir. Era una escritura libre desde sus intereses, sobre su familia, un paseo, una fiesta, una anécdota, entre otros. Posteriormente, este cuaderno rotaba veces por semana por los estudiantes que desearan participar, lo cual les dio la oportunidad a los niños y niñas para que se expresaran a través de textos escritos, además de prepararse para compartir, ser creativos, decorar y terminar compartiendo con la docente y los compañeros en el aula de clase.

Posteriormente, llegó la pandemia y la experiencia se tuvo que acomodar a las necesidades actuales de la población participantes, no sin tener en cuenta el contexto. Los cambios fueron los siguientes: primero, pasamos de las clases presenciales a tener mediaciones desde la virtualidad con encuentros sincrónicos por videollamadas o vía WhatsApp como herramienta y recurso tecnológico con que la gran mayoría contaba. Segundo, los estudiantes debían continuar con la estrategia pedagógica, en este caso, escribir en su cuaderno y realizar un video donde se mostrara leyendo su escrito para compartirlo con los demás compañeros y docente. Tercero el *cuaderno viajero* pasó a ser virtual y cambió su nombre a *cuaderno viajero virtual*, de manera que la socialización era a través de los videos hechos por los niños en casa con el apoyo de sus familias. Cabe resaltar que los estudiantes que participaron utilizaron diferentes maneras de socializar, y también las TIC de acuerdo a sus posibilidades. Y, por último, en cada encuentro que teníamos se delegaba quién sería el próximo que debía realizar su escritura.

Más adelante, comenzó el Programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa para las áreas básicas de lenguaje y matemáticas. Así, esta experiencia se convirtió en una estrategia para recopilar evidencias de aprendizaje, donde se les permitió a los niños sistematizar sus saberes más significativos con las guías autónomas de aprendizaje y con los cuadernos de texto de Todos a Aprender, lo que ayudó fortalecer en los niños habilidades en la escritura, la lectura, la oralidad y la escucha.

Este año, de nuevo la experiencia tomó otro giro: continua el c*uaderno viajero virtual*, pero ya desde el área de investigación pues se asumió esta nueva área en la Institución. Así mismo, cambió el nombre a *investigador viajero virtual*. Como fue una experiencia significativa en la que los estudiantes disfrutaron y aprendieron, se optó por retomarla nuevamente y, así, posibilitar la investigación como eje transversalizador para el desarrollo de habilidades y competencias investigativas.

Al respecto, Lanuez y Pérez, (2005, como se citó en Martínez y Márquez, 2014) afirman que:

> La formación para la investigación pensada desde las habilidades investigativas supone una utilización creativa de los conocimientos y hábitos adquiridos para brindar una solución exitosa a determinadas tareas teóricas o prácticas con un fin conscientemente determinado (p. 356).

Fundamentalmente, a los niños les servirá para lograr sus expectativas en el tema de interés o curiosidad que tengan al poder registrarlas, de manera que se convierte en un aprendizaje colaborativo en el aula. Sobre esto, Vygotsky (1934) menciona que es importante mantener la comunicación e interacción con otros para aprender de forma más efectiva. Además, los estudiantes podrán seguir fortaleciéndose en las competencias científicas, que son: la identificación, la indagación, la explicación, la comunicación, el trabajo en equipo (ICFES, 2007) Además, de otras habilidades, como lo son la observación, la curiosidad y experimentación.

En vista de que el presente año las instituciones educativas regresaron a la presencialidad con la estrategia de alternancia y la experiencia continua presencial, el nombre de la estrategia ya es el *investigador viajero*. Cada grado de 1 a 5 tiene dos cuadernos por grupo, ya que cada uno se divide en dos burbujas, la A y la B, por el aforo. Así mismo, se comparte y se rota el cuaderno cada semana, por lo que quedan dos registros por grupo. La rotación y elección de los estudiantes cada semana se realiza a través de una ruleta donde están los nombres de los niños. Todo esto se evidencia en el cronograma del aula de clase.

Para finalizar, en los últimos meses, cada grupo tiene un tópico y una pregunta investigativa, la cual se resolverá durante lo que resta del año para investigar, consultar, experimentar y realizar diferentes actividades con relación

a la pregunta general y a la pregunta de interés o curiosa de cada estudiante, teniendo como base la pregunta a modo de inicio de una investigación.

Es importante mencionar que es un cuaderno de todos, que la construcción es de todos. Es un espacio donde cada uno aporta, tiene sentido de pertenencia y, además, tiene libertad para socializar, compartir y hacer las actividades de apoyo que deseen con el acompañamiento de las familias. Cabe resaltar que el presente año este proceso terminará con la socialización de los trabajos investigativos por grupo en el día de las exposiciones del proyecto de la feria de la ciencia institucional.

Esta experiencia se puede replicar en otros contextos y en otras instituciones educativas por los resultados positivos que ha generado en la población. Por ejemplo, la motivación por resolver preguntas o buscar respuestas a sus intereses, consultar y aprender algo diferente a la clase desde sus curiosidades, exponer y socializar en clase con sus compañeros, el aprendizaje colaborativo, la transversalización de diferentes áreas. Además, el registro de los aprendizajes de los niños es entendido como posibilidad para fortalecer habilidades y procesos meta cognitivos. Es posible que cada docente asuma esta experiencia y le ponga la intención y el nombre que desee, que motive a sus estudiantes a aprender cosas nuevas, a despertar su curiosidad y su capacidad de asombro, a construir aprendizaje colaborativo, a indagar, a hablar en público y a realizar actividades experimentales de apoyo.

Se espera que esta experiencia retome los aspectos positivos y haga ajustes a lo que sea necesario mejorar, no sin tener en cuenta los componentes de aplicación y vivencias para que surja una nueva estrategia de apoyo y se pueda seguir generando en los estudiantes aprendizajes significativos con la vinculación de otras maestras de primaria, de las familias y, así, generar un mayor impacto y desarrollo de diferentes habilidades y competencias en nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2007). Fundamentación conceptual área de ciencias naturales. http://paidagogos.co/pdf/fundamentacion_ciencias.pdf

Martínez, D. y Márquez, D. L. (2014). Las Habilidades investigativas como eje transversal

de la formación para la investigación. Tendencias Pedagógicas. (24), 347-360.

Venet, M., & Molina, E. C. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo. Pensando psicología, 10(17), 7-15.

La robótica educativa, un concepto para recuperar residuos

David Alejandro Rosero Morales [1]
Kimberly Andrea Ramírez Velásquez [2]

Resumen:

La contaminación ambiental ha llegado a tal punto que la capa de ozono se deteriora cada día más, los polos se descongelan, desaparecen ríos y la vida vegetal y animal se extingue. La Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Rionegro no es ajena a esta situación. Por lo tanto, desde el año 2018 se comenzó una apuesta por la educación ambiental desde el área de tecnología e informática, a partir de la reparación de aparatos eléctricos y electrónicos. Esta es la primera línea estratégica del proyecto. Posteriormente, el área de ciencias naturales se integró para desarrollar la segunda y tercera línea estratégica sobre la elaboración de aparatos demostrativos o sistemati-

1. Docente Tecnología e Informática, Ingeniero Electrónico, especialista en Automática y candidato a Magíster en Ingeniería; vinculado a la Institución Educativa José María Córdoba desde el año 2018, donde ha fomentado el gusto por la investigación, la robótica, el cuidado y el buen uso de los dispositivos en los estudiantes, además de apoyar la gestión TIC al interior de la misma.
2. Docente Ciencias Naturales y Medio Ambiente, Bióloga, Magíster en Alimentación y nutrición humana; que pertenece a la Institución Educativa José María Córdoba desde el año 2021 y ha brindado al estudiante estrategias para el autocuidado y la conservación del medio ambiente, generando una postura crítica frente al impacto ambiental, en la actualidad.

zación de proyectos biológicos y la separación de materiales reciclados que se implementaron en prácticas de robótica educativa.

La experiencia ha generado en la comunidad estudiantil un mayor agrado por las ciencias naturales, la tecnología y la informática, y reconocen la innovación que surge a través de su integralidad. También han acogido las nuevas estrategias pedagógicas, ya que les permite un contexto más flexible para su aprendizaje. A su vez se ha logrado mayor responsabilidad con los equipos y la movilización de la conciencia sobre la crisis ambiental.

Palabras clave

Robótica educativa, Medio Ambiente, Residuos

Contexto

Actualmente, y a través de la historia, la problemática ambiental se ha acelerado debido al ritmo de la sociedad y a la demanda de los recursos naturales del planeta. Si bien es cierto que los cambios son necesarios, la velocidad del consumo y las acciones de los seres humanos se han tornado insostenibles, lo cual ha hecho difícil o imposible adaptación de las especies. Esto ha contribuido a la vulnerabilidad de todo tipo de ecosistemas naturales. Dichos cambios y transformaciones en el planeta Tierra no están pensados para un bien común, colectivo o integral que favorezca la biodiversidad y la sostenibilidad en el tiempo (Francisco, 2015).

La escuela y la educación como espacios reflexivos y transformadores de las problemáticas propias y actuales, pusieron en evidencia la necesidad de promover la reutilización y el arreglo de dispositivos electrónicos o piezas eléctricas para resolver la demanda de los mismos por parte de los estudian-

tes, generar una consciencia de cambio y promover un mejor aprovechamiento de los recursos. Fue así como se comenzó a trabajar en una conciencia de apropiación, cuidado y reúso de residuos eléctricos o especiales, los cuales son costosos y se deterioran fácilmente en las instituciones educativas.

A partir de esta experiencia se consideró significativo promover y mantener una estrategia de educación ambiental, cuyo objetivo general es reutilizar residuos reciclados para la implementación de las prácticas en robótica educativa. Para lograr este objetivo, se realizan tres actividades específicas. En primer lugar, incluir en las áreas de ciencias naturales y de tecnología e informática, de manera transversal e integral, las temáticas de residuos, tipologías, afectaciones y aprovechamientos de diferentes materiales. Segundo, caracterizar y reciclar los residuos de uso cotidiano que son potencialmente aprovechables. Finalmente, recuperar los residuos electrónicos existentes y almacenados en la Institución Educativa que pueden servir como insumos en la reparación de otros objetos y en el desarrollo de prácticas en robótica educativa, en las que se lleva a cabo la elaboración de prototipos mecánicos o electrónicos.

La experiencia significativa que se desarrolla en la Institución Educativa José María Córdoba del municipio de Rionegro está diseñada para todos los grados con diferentes niveles de profundización y dificultad en los conceptos. Beneficia a toda la población estudiantil matriculada en la sede Liceo, la cual reside en barrios, veredas y sectores del mismo municipio. Además acoge población migrante venezolana y de otras regiones de Colombia. Socialmente, los estudiantes vinculados a la Institución Educativa pertenecen principalmente a estratos 0, 1, 2, y en menor medida 3 y 4. Algunos viven en condiciones familiares y económicas adversas.

A nivel de las gestiones institucionales, la experiencia significativa se desarrolla en el marco de la gestión académica y la gestión comunitaria. La primera desarrolla y afianza conocimientos propios del área de ciencia naturales alrededor de las temáticas de residuos y su interrelación con la preservación

de los ecosistemas, que, a su vez, son el insumo de las prácticas en robótica educativa en el área de tecnología e informática, de manera que se obtiene un aprendizaje integral, transversal y aplicado (Pita Morales, 2016). En la segunda gestión, el proyecto impacta a los estudiantes, a su entorno familiar y al comunitario, debido a que están en la capacidad de hacer un uso adecuado de los residuos, de aplicar sus conocimientos en diferentes contextos e, incluso, de aportar soluciones sociales.

Dada la necesidad de trabajo colaborativo, de aprendizaje comunitario y de integralidad de conceptos, la experiencia significativa se enmarca en la *Educación y sociedad sostenible*, según las líneas estratégicas del *Plan Decenal de Educación 2016-2025. Rionegro: ciudad y sociedad sostenible*.

Aprendizajes en colectivo

Esta experiencia significativa, que se está desarrollando desde el año 2018, no ha tenido fases, sino que está en constante mejoramiento e inclusión de propuestas que hacen los docentes y, en ocasiones, los mismos estudiantes. Esto permite un intercambio de roles en el sentido de que el estudiante es protagonista de la propuesta, mientras que el docente toma un rol mediador en el proceso de aprendizaje. Se considera que dicha estrategia pedagógica ha sido significativa para la experiencia, ya que se genera un aprendizaje activo que, según Alison King (1993), da mayor importancia al uso del tiempo de clase para la construcción que al flujo de información. También se ha evidenciado un desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, como el liderazgo y la resolución de problemas.

Desde un inicio, en el área de tecnología e informática los estudiantes están encargados de cuidar los dispositivos eléctricos y electrónicos a su disposición. En su momento se tenían 15 equipos portátiles en funcionamiento y sólo 4 cargadores en la sala de sistemas del bloque A. Por esta razón surgió la

necesidad de reparar algunos cargadores que estaban deteriorados para ponerlos en funcionamiento. Se lograron recuperar 11 cargadores y, a la vez, mejorar la disponibilidad de equipos en sala.

A partir de ideas convergentes entre docentes, nace la iniciativa de transversalizar las áreas de ciencias naturales y tecnología e informática como una estrategia de apoyo en el desarrollo de diferentes temáticas de cada área. Dentro de esta línea estratégica, el área de tecnología e informática apoya la fabricación y sistematización de artefactos demostrativos o mejorados para las temáticas de ciencias naturales. Ejemplo de esto es la construcción de incubadoras eléctricas que permiten identificar factores abióticos como influenciadores de factores bióticos, y también la adecuación del vivero automatizado que se encuentra en la Institución Educativa, y el cual sigue en continuo desarrollo según proyectos investigativos de los estudiantes.

Finalmente, en el año 2021, las áreas de ciencias naturales y tecnología e informática, han transversalizado conceptos curriculares sobre los residuos, con el fin de fundamentar la necesidad de separar y usar adecuadamente los residuos generados, así como la importancia de disminuir el comportamiento de consumo en la población. Luego de la captación y separación de residuos, el área de tecnología e informática interviene en el aprovechamiento de estos residuos para el desarrollo de prácticas en robótica educativa con materiales reciclados.

La experiencia ha generado en la comunidad estudiantil un mayor agrado por las ciencias naturales y por la tecnología e informática y, además, reconocen la innovación que surge de la integralidad. También acogen las nuevas estrategias pedagógicas implementadas, ya que les permite un contexto más flexible para su aprendizaje y menos monótono. De acuerdo con Barrera (2015), las prácticas educativas tradicionales, donde el centro era el docente, han tomado otros matices al integrarse las Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones (TIC), las cuales les han permitido a los estudiantes

acceder al mundo de la información y tenerla a mano. Según Esteinou-Madrid (1998), la escuela ha tenido que reinventarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyados en las herramientas TIC

Adicionalmente, Pérez (2009) señala que al interior del aula, el docente puede incentivar prácticas en pro de la conservación del medio ambiente, de manera que, a partir de la creatividad de los estudiantes, se fomente el uso de materiales reciclados para la realización de actividades propias de la clase.

La evaluación de la experiencia ha sido mediante una metodología con enfoque mixto: cualitativa, debido a que se trabaja con los estudiantes y son quienes indican el grado de satisfacción con el desarrollo de las prácticas, y quienes, finalmente, se involucran en la realización de ellas. Por otra parte, el componente cuantitativo se ve reflejado en el rendimiento académico en la aprobación y reprobación de las áreas al implementar la estrategia. Luego de realizar el análisis con los estudiantes, y de acuerdo al nivel de reprobación o aprobación de las áreas, se modifican los contenidos y se crean nuevas prácticas a partir de los gustos y necesidades de los estudiantes.

Para la experiencia se proyecta avanzar en la reparación de materiales eléctricos o electrónicos de mayor dificultad, se pretende incluir al menos dos nuevos prototipos de aparatos biotecnológicos, y se considera necesario mantener la sistematización del vivero con miras a una ampliación o modificación de goteo. Por otra parte, se pretende mantener las prácticas y guías de robótica educativa como una estrategia flexible y cambiante según las propuestas de los estudiantes.

El Estudiante

Miguel Ángel Arbeláez Ramírez, actualmente estudiante del grado octavo C: en el grado sexto, yo aprendí sobre la mano robótica: cómo se hacía con materiales reciclados, cómo se manejaba y se jugaba con el MBOT, cómo se

manejaba y se programaba con la aplicación desde el celular. La realización de un diccionario de robótica educativa. La construcción de un carrito de botellas PET impulsado por una bomba. Y realizamos un juego en scratch. Me divertí mucho y aprendí de una forma divertida.

Juan David Fuentes Villa, actualmente estudiante del grado décimo: yo estaba en octavo. Trabajamos en la construcción del pulsómetro. Me gustó que un simple circuito común se convirtiera en algo complejo, interesante y didáctico sólo con unos materiales de más. Me gustó la implementación de ciertas materias comunes en la vida cotidiana y que no se necesitaba mucho dinero para hacer un proyecto bastante bueno.

Referencias bibliográficas

Barrera, N. (2015). Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. Praxis & Saber, 6(11), 215-234. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247215010

Francisco, papa. (24 de mayo de 2015) Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común n.18. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Esteinou-Madrid, J. (1998). Espacios de comunicación 3. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Pita Morales, L. A. (2016). Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. Praxis, 12(1), 118-125.

Pérez, R. (7-11 de noviembre de 2011). La dimensión estética en la educación ambiental. Hacia una cultura ambiental en la escuela secundaria [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 3. Educación Ambiental para la Sustentabilidad / Ponencia. México. Recuperado el 1 de 10 de 2021, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_03/2315.pdf

Secretaría de Educación de Rionegro. (2017). Rionegro ciudad y sociedad sostenible. Plan Decenal de Educación 2016-2025. http://pruebas.rionegro.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/PLAN-DECENAL-RIONEGRO.pdf

San José en línea: una idea que conectó a la comunidad

Carolina Gómez Castro[1]
Oriana Maritza Pérez Henao [2]
Liliana María Zapata[3]

Resumen:

En estas páginas nos permitimos abordar una experiencia pedagógica significativa que, si bien se generó al interior de la Institución Educativa San José de las Cuchillas (IESJC), ha cruzado las barreras de las aulas de clase y se ha expandido a las redes sociales y canales de YouTube. San José en Línea: una idea que conectó a la comunidad es la proyección de una iniciativa que nació en el 2012, pero que se convirtió en la solución a una necesidad creada por la

1. Con 13 años de experiencia en educación pública en la enseñanza de idiomas. Posee una Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Intitución Educativa San José Cuchillas. Apasionada de la enseñanza por tareas, proyectos y del uso y apropiación de las redes sociales como canales de comunicación efectivos. Coordinadora de las transmisiones en vivo por Facebook y Youtube. (Líder del proyecto)
2. Con 15 años de servicio en la educación pública, magister en innovación educativa, docente de Básica Primaria en la Intitución Educativa San José Cuchillas, le encanta el trabajo con los niños y actualmente es la encargada de las publicaciones, registros fotográficos en Facebook e Instagram.
3. Con 15 años de servicio en la educación pública, Ingeniera de Sistemas. Docente de básica secundaria en la Intitución Educativa San José Cuchillas en el área de Tecnología e Informática. Apasionada por la enseñanza de la tecnología, innovación y los proyectos experimentales. Encargada de las publicaciones y registros fotográficos para Instagram y Facebook.

emergencia sanitaria por el COVID-19 en el 2020. La experiencia impactó a la comunidad educativa de manera positiva porque permitió compartir contenidos educativos, reducir la brecha tecnológica y de acceso a la información de nuestros alumnos y sus familias. Describiremos de una manera creativa e innovadora por qué, cómo y cuándo resolvimos el problema de la desconexión de la escuela con los alumnos a causa del confinamiento. Además, especificaremos los resultados académicos y comunitarios obtenidos en poco tiempo en diferentes plataformas de comunicación masiva.

Palabras Clave

Redes sociales, Digital Immigrants, Inmigrantes digitales, Digital Natives, Nativos digitales, Difusión de la información, Transmisiones en vivo, Innovación educativa.

Las escuelas son los epicentros de los primeros actos de iluminación de nuestras sociedades y, gracias a la tecnología, podemos observar muchos de estos actos en tiempo real.

Las autoras

¿Quiénes somos y de dónde surgimos?

En una pequeña comunidad educativa de más o menos 600 estudiantes y 30 docentes, ubicada en el municipio de Rionegro, Antioquia, Colombia, se creó en el año 2012 el proyecto institucional de comunicaciones. Los profesores se encargaban de informar a la comunidad de las Cuchillas de San José y a los alumnos de la escuela de las noticias más importantes o urgentes. Cabe

anotar que en aquel entonces el trabajo era rudimentario: por medio de carteleras, afiches y anuncios en la radio, se intentaba alcanzar a los miembros de la institución y a sus familias.

Para el año 2020, en la Institución Educativa San José de las Cuchillas, surgió la necesidad de mantener el contacto pedagógico y comunitario con nuestros alumnos y sus familias en el marco de la pandemia por COVID-19. Precisábamos de un espacio pedagógico, didáctico, tecnológico donde pudieran visualizarse los distintos actos culturales, deportivos, talleres, tareas, proyectos transversales, proyectos institucionales, entre otros, de manera continua, eficiente y masiva.

Resaltamos que uno de los propósitos de esta experiencia fue consolidar los canales de comunicación con la comunidad para permitir el acceso a las diversas prácticas educativas que se generan en el seno de la Institución Educativa. Todo esto a través de la innovación en los sistemas de comunicación por medio de redes sociales (Facebook e Instagram), canal de YouTube, programas en vivo, videos interactivos, entre otros.

Nuestro objetivo principal evolucionó a ser un medio informativo digital al alcance de todos los miembros de la comunidad educativa que sirviera de estímulo al trabajo realizado desde la Institución hacia la comunidad en general y al impacto que tiene en el aprendizaje de los estudiantes.

En esta estrategia quisimos enfocarnos en tres puntos claves: informar a la comunidad educativa, la vereda y al municipio sobre experiencias significativas dentro del contexto académico; reducir la brecha tecnológica que hay entre el mundo digital y la cotidianidad de los estudiantes, de manera que todos hagan parte de los procesos de aprendizaje, e impactar a la comunidad en general al mostrar resultados que dan cuenta de aprendizajes significativos dentro y fuera de la Institución. Tales premisas nos han permitido llegar a todos los niveles educativos desde la dimensión transversal, a todas las áreas del conocimiento, y también apoyar los procesos comunitarios de la Institución

Educativa San José de las Cuchillas.

¿Qué hacemos y cómo lo hacemos?

Nuestros valores institucionales siempre han sido la marca que nos identifica ante la sociedad rionegrera. Estamos acostumbrados a cooperar y trabajar como un equipo unido. Durante el tiempo de aislamiento, pensamos que nuestro proyecto de comunicaciones podría reducir la brecha de interacción creada naturalmente por el cierre extendido de la escuela. Encontramos la manera de conectar a los profesores con los alumnos y de hacer que se comunicaran por medio de videos, transmisiones en vivo, chats y hashtags. Por lo tanto, tuvimos la oportunidad de presentarle a la comunidad los productos de los otros proyectos transversales que siguieron funcionando en la Institución, mostramos a la comunidad los talentos de nuestros alumnos, compartimos las tradiciones de la vereda en las fiestas institucionales e hicimos posible que las enseñanzas de los profesores de todas las áreas llegaran al público por medio de nuestras redes. Pedagógicamente, como lo describió Freinet (1977, como se citó en González-Monteagudo, 2013), la cooperación supone la superación del individualismo; la cooperación implica formas de gestión y de organización opuestas al capitalismo. De esta manera, pudimos trascender en el tiempo y en la forma al superar nuestras barreras físicas y al buscar sobresalir como una comunidad donde todos han sido y serán los protagonistas.

Con este ejercicio innovador nos hemos adaptado a las necesidades de nuestros alumnos y de la comunidad en general. Hemos transformado las herramientas tecnológicas, como las redes sociales, y las ocupaciones laborales habituales, como dar clase desde las aulas, al pasar a transmitir desde canales masivos como YouTube. Nuestro quehacer se resignificó en una actividad de aprendizaje continuo que da solución a los problemas del mundo actual, un mundo en pandemia y post-pandemia. De esta forma, como lo postuló Freinet (como se citó en González-Monteagudo, 2013), la escuela se convirtió

por fin, en un taller, y dejó de ser un templo. Descubrimos que no sólo desde el aula de clase se aprende, sino que, en esta nueva normalidad, los medios de comunicación pueden estar al servicio de la educación de formas que apenas estamos explorando.

En el sistema educativo colombiano interactúan varias generaciones, lo cual ha creado un abismo generacional profundo que ha sido agudizado por el cambio sociocultural traído por la tecnología de la comunicación. Dichas generaciones son, por un lado, los adultos que nacimos en el siglo pasado y, por otro lado, nuestros alumnos menores de 20 años. Respectivamente, estos dos actores son llamados inmigrantes digitales y nativos digitales. Los primeros somos los adultos que no nacimos en esta era tecnológica pero que, como lo expresó Artero (como se citó en Islas y Carranza, 2011), comprendimos que los maestros «no deben anclarse en métodos/sistemas hoy ya caducos ante el avance informativo, comunicativo e interaccional que ofrece la Red y, más aún, las redes sociales» (p. 10). Somos los profesores que nos vimos enfrentados a usar medios digitales casi de la noche a la mañana y decidimos aprender, enseñar a otros y seguir indagando cada día en las herramientas que nos ofrece la Web. En nuestro caso, usamos StreamYard, YouTube Studio, Facebook Live, Instagram, entre otros programas. Los segundos actores son nuestros alumnos que, si bien nacieron en esta era digital, no son del todo nativos digitales debido a la naturaleza del lugar donde viven y a la falta de acceso a Internet que por años experimentaron. No obstante, ellos dieron el salto junto con nosotros y asimilaron muy rápidamente las dinámicas en las que nos vimos envueltos por el aislamiento indefinido. Hoy en día podemos decir que hemos evolucionado en un sistema híbrido entre virtualidad y presencialidad, con público en vivo y público desde casa o desde otras sedes.

Como resultado del trabajo realizado, hoy podemos decir que un año después de la creación de nuestro canal de YouTube, tenemos 380 seguidores, 15.000 visualizaciones, 50 videos educativos, 18 programas en vivo y 3200 horas de reproducciones. Por otro lado, en Facebook contamos con un archi-

vo de 50 vídeos, más de 2000 fotos, 20 programas en vivo y hemos alcanzado 2100 amigos. De hecho, durante nuestro primer programa en vivo obtuvimos 1400 visualizaciones. En Instagram hemos construido una comunidad de 550 seguidores con 370 publicaciones. Finalmente, logramos que en todos los programas en vivo se presentaran los productos de los proyectos transversales y del servicio social durante el 2020 y 2021, lo cual fue una innovación porque resolvimos una necesidad de nuestra comunidad e hicimos posible que las personas consumieran nuestros productos sin acudir a la publicidad paga en ninguna plataforma.

Consideraciones finales

En conclusión, pensamos que las redes sociales son canales de comunicación efectivos para facilitar la conexión entre la escuela y las comunidades en las que se enmarcan. Sirven también como estrategia para extender el aprendizaje más allá de las fronteras de los edificios donde se educan estas generaciones. Incluso, como lo propone Carranza (2011, como se citó en Islas y Carranza, 2011)

> Las redes sociales pueden convertirse en una estrategia de aprendizaje, entendida como el conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas que usan los estudiantes para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información al aprender. (p. 17)

A pesar de que este tipo de proyecto es de fácil ejecución, se dilucidan retos que se pueden sortear con cooperación y trabajo en equipo. En nuestro caso, se ha dejado una capacidad instalada de manera que, aunque estemos en un sistema híbrido, podamos seguir usando las redes sociales con la misma frecuencia que lo hicimos durante la pandemia.

Por otro lado, este proyecto ha sido y seguirá siendo una escuela para los inmigrantes digitales, ya que poco a poco van incursionando en el proyecto más profesores de nuestra institución, como de otras del municipio y del país que quieren aprender a usar las herramientas tecnológicas como lo hemos hecho nosotros. Lo cual es más que satisfactorio, porque se trata de difundir este tipo de iniciativas a otros colegios de la región y convertirnos en referente de innovación en el uso de las TIC.

Por último, con esta iniciativa buscamos seguir promoviendo el trabajo en equipo y resaltando los valores institucionales de cooperación e inclusión por medio de la difusión de los proyectos que transversalizan las áreas de conocimiento dentro de nuestra comunidad, pues nos enorgullece mostrar la vida institucional de la Institución Educativa San José de las Cuchillas[4]. Por consiguiente, estamos planeando muchos proyectos interesantes con el fin de aumentar nuestra red de seguidores, tales como un video institucional para promover la transición armónica de los alumnos nuevos, replicar esta experiencia en otras instituciones educativas del municipio, entre otras estrategias.

Referencias bibliográficas

Islas, C. y Carranza, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? Apertura, 3(2). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737001

González-Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo 20. História da Educação, 17(40), 11-26. https://www.scielo.br/j/heduc/a/hRzfYHTD8HLj9fjpxZYptcJ/?lang=es

4. Agradecimientos especiales a todos los docentes y directivos docentes de la IESJC quienes siempre nos han apoyado y a nuestros alumnos quienes son la razón principal de nuestra reinvención.

Estudio del río en el contexto escolar como principio de adopción del entorno ambiental

Sergio Echeverri Duque[1]

Resumen:

La experiencia significativa tiene como objeto el entorno ambiental de la Institución Educativa San Antonio de Rionegro, por lo que se sitúa en un escenario pedagógico. El punto de partida de la investigación es un estudio de la calidad del agua de la Quebrada la Pereira a través de un monitoreo biológico con macroinvertebrados acuáticos BMWP/Col y otros organismos, siguiendo un proceso metodológico. Además, se desarrollan sublíneas de investigación del entorno ambiental de manera autónoma por parte de los estudiantes.

Para el logro de los objetivos, se estimula la innovación con enfoque STEM y la aplicación de los factores motivacionales TARGET (objetivos educativos).

1. Magíster en Educación y Licenciado en Ciencias Naturales. Docente Institución Educativa San Antonio. Autor de la experiencia significativa «Adopta un río», ponente en el Foro Nacional de Educación 2010. Experiencia específica: Tecnólogo Acuicultor, Universidad de Córdoba. *Colaborador: Héctor Andrés García Hincapie. Licenciado en Educación Física, Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Docente de cátedra ambiental Institución Educativa San Antonio.

Palabras clave

Investigación Escolar, Enfoque STEM, Innovación, Factores motivacionales, Hidroecología.

Justificación

Investigar el entorno ambiental es una necesidad y un compromiso de la Institución Educativa. El objetivo es desarrollar competencias investigativas en los estudiantes desde la exploración del entorno ambiental con un enfoque interdisciplinar, e incentivar el uso de las tecnologías en los estudiantes para integrar el proceso de investigación en busca de la innovación en los proyectos. El nivel de formación pertinente para la realización de la experiencia es el grado noveno (9°) o sus homólogos por ciclos, en este caso el ciclo 2 del Programa Conectar de la Institución Educativa que se realiza en convenio con Corpoeducación.

En esta práctica se beneficia la comunidad de San Antonio al encontrar vigías del medio ambiente en la academia, lo que redunda en aspectos de sostenibilidad primordiales en el municipio como línea ambiental del Plan de Desarrollo y de gestión escolar desde lo académico, lo cual dialoga con la gestión comunitaria en cuanto a la apropiación del medio ambiente y a la relación social con el río y su entorno.

Reflexión pedagógica y fundamentación

Contemplar el ejercicio investigativo en la escuela permite inferir que la visión del estudiante se centra en la búsqueda y la autonomía. Como lo plantean García y García (1997), es necesario «Reconocer la importancia de la actitud exploradora y curiosa, así como del componente espontáneo en el

aprendizaje humano y proporcionar un ámbito especialmente adecuado para el fomento de la autonomía y la creatividad» (p. 16).

Las comprensiones necesarias del proyecto parten de dar fuerza y estímulo al «proceso», y no tanto a los resultados. «Se trata de no primar el producto del proceso sino el proceso mismo, pues interesa más la dinamización de las ideas referidas a la temática del problema que el llegar a una determinada solución» (García y García, 1997, pp. 10-11).

Soler, resalta la posibilidad que brinda el aprendizaje situado, el aprender del contexto: «con el aprendizaje situado se evita, tanto la enseñanza descontextualizada y simplista, como el conocimiento, inerte, estéril, mientras se incrementa la motivación» (2006. p. 62). Además, resalta algunas ventajas en la práctica escolar, como la instrucción anclada[2] y la enseñanza recíproca[3].

De acuerdo con Brophy (1998):

> El término motivación es un constructo teórico que se emplea hoy para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas. Así, un motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. (p. 3)

Los ambientes de aprendizaje requieren de una apropiación fundamental de las relaciones educacionales que se «tejen» en la dinámica enseñanza aprendizaje, así como de la teoría de factores motivacionales de Carol Ames. «Ames comparó los datos de los estudiantes en riesgo en TARGET (objeti-

2. «La instrucción anclada (anchored instrución) se centra en presentar a los aprendices, por algún medio real o audiovisual, problemas significativos y programar la información para comenzar a resolver problemas a otros dominios. (Soler, 2006, p. 62)

3. La meta de la enseñanza recíproca consiste en ayudar a los estudiantes a comprender y pensar con profundidad acerca de lo que leen (Polincsar, 1986, citado por Woolfolk, 2006).

vos educativos) y aulas de contraste. Los estudiantes percibieron su objetivo salón de clases como algo más orientado al aprendizaje» (Brophy, 2010, p. 87).

El acróstico **TARGET** que se plantea en esta experiencia propone un ajuste en el contexto de la investigación escolar con las siguientes características: la **Tarea** debe entenderse como exploración, sistematización y búsqueda de soluciones; la **Autonomía** se propicia con actividades donde puedan desarrollarse inquietudes, curiosidad, pensamientos; también se entiende en consonancia con la **Autoridad**, que debe estar reglada y consensuada para un escenario diferente; el **Reconocimiento** se expresa en términos de liderazgo; el **Grupo** o agrupamiento que se conforma permite fortalecer relaciones de amistad y cooperación; la **Evaluación** y seguimiento de procesos aparece como una reflexión de carácter flexible que retroalimentan los estudiantes de manera autónoma.

El acompañamiento y la mediación en el proceso escritural es fundamental para comprender la metodología de la investigación, de manera que no se convierta en un asunto obligatorio que defina la aprobación o reprobación del grado escolar. La mejor aprobación son los alcances de cada investigación, porque siempre se aprende algo. El **Tiempo** destinado para la actividad debe concertarse con los directivos de la Institución y con los estudiantes para poder emprender el proyecto, especialmente si se destinan tiempos e*xtra clase,* de manera que las dinámicas no contrarresten los procesos de la Institución en las demás áreas. Esta aplicación particular de la experiencia, sumada a un acto **voluntario e intrínseco**, permite que exista disposición para el aprendizaje, el cual debe estar mediado por el agrado de hacer la actividad.

Además, el marco normativo de la educación colombiana establece que la educación debe atender fines como: «la promoción en la persona y en la sociedad la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiera en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar

al sector productivo» (Ley 115, 1994, art. 5.) y «el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones» (Ley 115, 1994, art. 5.).

El artículo 27 de la Constitución Nacional se refiere a la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y el artículo 67 hace énfasis en la formación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Desarrollo y transferencia

La invitación a emprender un proyecto de investigación escolar del entorno ambiental de la Institución parte de generar una «provocación» académica. La actividad inicial exhorta a salir de los «muros» de la Institución. Una invitación de este tipo generalmente es placentera para los estudiantes, y, a su vez, implica una buena planeación y conocimiento del entorno por parte de los docentes de la Institución que emprenden el proyecto.

Las fases para el desarrollo de la experiencia significativa parten de la presentación de la planificación del proceso, los objetivos, el reto y las dinámicas metodológicas para emprender este viaje.

Fases del proyecto:

1. Fase de ambientación y referentes de la investigación.
2. Fase diagnóstica del objeto de estudio.
3. Fase de exploración de campo.
4. Fase de exploración de laboratorio.
5. Fase de organización de la información.

6. Fase de socialización (interna y externa).
7. Fase de gestión.
8. Fase de resignificación de saberes.

En la metodología de investigación, los grupos desarrollan procesos paralelos con preguntas conexas para sus investigaciones. La búsqueda de respuestas a sus preguntas tiene como guía la investigación sobre el estudio del río, la cual plantea las pautas metodológicas para luego emprender un proceso de investigación autónomo.

El método utilizado se basa en un trabajo de monitoreo biológico denominado BMWP/Col., siglas en inglés de *Biological Monitoring Working Party*. Esto hace referencia a un trabajo de monitoreo biológico con macroinvertebrados acuáticos en Colombia.

Este método se basa en la recolección de muestras de organismos del cuerpo hídrico para ser clasificados a nivel de familias (taxón). Los datos son de orden cualitativos (presencia o ausencia). De acuerdo con Roldán Pérez (2016):

> El puntaje va de 1 a 10 de acuerdo con la tolerancia de los diferentes grupos a la contaminación orgánica. Las familias más sensibles . . . reciben un puntaje de 10; en cambio, las más tolerantes a la contaminación . . . reciben una puntuación de 1.0 . . . La suma de los puntajes de todas las familias proporciona el puntaje total BMWP. (p. 261).

En la búsqueda de resultados también se aplican relaciones biológicas de organismos con su hábitat que permiten determinar el estado del agua en su medio natural y su entorno, diferentes del método BMWP.

Otros muestreos se realizan para desarrollar la curiosidad e inquietud científica de los estudiantes. Se toman muestras del entorno (muestra X) o registros fotográficos para iniciar una investigación en subgrupos. Estas son las sublíneas de investigación que cultivan semilleros de innovación.

Las guías metodológicas de investigación utilizadas para el proceso de investigación pertenecen, en este caso, a la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (RedCOLSI) y a «Cornare, prodepaz, Akará y el municipio de Rionegro», cuya metodología se ajusta a los procesos de investigación escolar por proyectos. También existen formatos validados por entidades como el Programa Ondas de Colciencias, los cuales fueron utilizados en las experiencias iniciales y sirvieron como guía en el proceso de formalización y sistematización de la información.

En las apropiaciones tecnológicas con enfoque STEM se observan muestras con el microscopio, se hacen registros fotográficos y de video con el celular personal, y se envían los registros a través de la plataforma Classroom. El diseño estadístico con monitoreo biológico anual permite hacer seguimiento a las fluctuaciones de las condiciones del agua en las quebradas y de las dinámicas de poblaciones de organismos en el entorno ambiental.

Conclusiones y recomendaciones

El proceso observado con los estudiantes en la experiencia pedagógica significativa permite determinar que la actividad desarrolla competencias investigativas en los estudiantes, como la aplicación de métodos, la sistematización de datos y la formalización del proyecto en guías metodológicas de investigación, al igual que el uso de tecnologías en el proceso de investigación, la integración de áreas STEM manifiestas en conclusiones de tipo científico, el uso de tecnologías de la comunicación y las aplicaciones básicas de la matemática e ingeniería en el uso de instrumentos de recolección de muestras.

Se encontró que los cuerpos de agua y su entorno ambiental son un escenario propicio para la reflexión científica de los estudiantes, pues conduce a la formulación de hipótesis y análisis para poder emitir conclusiones fundamentadas, instancia que es relevante desde el pensamiento cuando existe oportunidad de relacionar los objetos de estudio en cuestión con un problema real.

Los factores motivacionales planteados desde las TARGET permitieron desarrollar un ambiente de aprendizaje flexible, reflexivo, volitivo, intrínseco y movido por el agrado de aprender. Dichos aspectos permitieron la continuidad y la permanencia de los estudiantes en el proyecto.

Las sublíneas de investigación elegidas por los estudiantes demuestran su capacidad de asombro y su pertinencia a la hora de escoger muestras como insumo para la investigación. Por tal razón, se han conformado semilleros de investigación a partir de esta metodología. El proceso arrojó una propuesta de semilleros denominados en conjunto como «Grupo Hidroecológico Adopta un Río», el cual tiene capacidad de abordar el estudio de la quebrada San Antonio contigua a la nueva sede de la Institución, gracias a la estación de monitoreo biológico, lo cual le da sostenibilidad al proyecto en el tiempo.

Como recomendación, se pretende que cada institución educativa «adopte un río» o un cuerpo hídrico de su entorno natural para que, con influencia social, se coadyuve al desarrollo sostenible desde el diálogo educativo en sinergia con la administración municipal, entidades ambientales e instituciones a través de los procesos de gestión y socialización, pues es relevante para dar a conocer las experiencias en otros escenarios y buscar solución a las problemáticas encontradas.

Referencias bibliográficas

Brophy, J. E. (2010). Motivating students to learn. Motivar a los estudiantes para aprender. The TARGET program by Carol Ames. New York: Taylor & Francis e-library.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214

García Pérez, J.E. y García Díaz, F. F. (1997). Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Diada.

Roldán Pérez, G. (2003). El método BMWP para Colombia (BMWP/Col.). En G. Roldán Pérez. Bioindicación de la calidad del agua en Colombia: propuesta para el uso del método BMWP Col (pp. 29 - 32). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Soler, F. E. (2006). Constructivismo, innovación y enseñanza. Caracas: Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.

Aprendizaje de las Matemáticas, ¡todo un arte invertido!

*Sandra Jimena M*artínez Cardona[1]
Wbeimar Panesso Arango[2]
Institución Educativa Baltazar Salazar[3]

Resumen:

El objetivo general de esta propuesta es implementar el *Flipped Classroom* como metodología de intervención didáctica para fortalecer las competencias matemáticas en los estudiantes de grado séptimo y octavo de la educación básica. Se ha diseñado una propuesta de intervención en la que se utiliza el aula invertida para trasladar la experiencia de aprendizaje al estudiante, para que asuma un protagonismo que le permita conocerse y establecer su propio ritmo. Los resultados muestran que son mayores las bondades que ofrece el trabajo de aula invertida porque le permiten al estudiante aprender a su propio ritmo, vivenciar el aprendizaje colaborativo, profundizar en los contenidos hasta su apropiación, y le concede al docente un rol de mediador.

1. Licenciada en Matemáticas y física; Magíster en Gestión de la tecnología educativa; Formación en metodología Universidad de los niños; con 15 años de experiencia. Docente en la Institución Educativa Baltazar Salazar.
2. Licenciado en Matemáticas; Magister en Didáctica de las Matemáticas; con 19 años de experiencia. Ganador del premio Antioquia «la más educada, 2015» con el proyecto «Mejoramiento académico de la educación media». Docente en la Institución Educativa Baltazar Salazar.
3. Institución Educativa de carácter oficial, con 55 años de trayectoria en su proyecto de formación integral. Promueve los principios de excelencia, calidez humana, pertinencia y convivencia bajo el lema «Educamos para la transformación social». Está ubicada en el corregimiento Sur, vereda Pontezuela.

Entre los inconvenientes se destacan la inequidad en el acceso a las herramientas tecnológicas y las dificultades propias de las matemáticas de diversa índole, como la falta de bases previas, errores geométricos o algebraicos, y problemas del contexto. La propuesta de intervención [4] diseñada permite desarrollar las competencias clave de comunicación lingüística, matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, además de competencias digitales, sociales y cívicas. También fomenta el aprender a aprender, el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, la conciencia y las expresiones culturales, porque favorece el aprendizaje individual con una proyección social de impacto. La principal conclusión del trabajo es que se le debe posibilitar al estudiante la utilización de herramientas que le son familiares, pues los jóvenes crecen entre diferentes instrumentos tecnológicos que hacen parte de su realidad, y, por ello, se visualizan como un puente aliado efectivo. Ante una época de cambios, los procesos educativos también deben movilizarse y la tecnología puede generar una revolución pedagógica.

Palabras clave

Flipped Classroom, Competencias matemáticas, Trabajo colaborativo, Básica secundaria.

Introducción

La reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas lleva a comprender y a enriquecer la realidad educativa que busca la flexibilización curricular, la cual se materializa en una didáctica con múltiples estrategias metodológicas, que permanecen en el tiempo y son objeto de réplica.

4. Algunos apartados en este texto corresponden al trabajo de grado de maestría en didáctica de las matemáticas «El Flipped Classroom como estrategia para la enseñanza de las ecuaciones trigonométricas en 1 de bachillerato» por Wbeimar Panesso Arango.

De lo anterior parte el interés por implementar la metodología *Flipped Classroom* para fortalecer las competencias matemáticas en los estudiantes de grado séptimo y octavo de básica secundaria de la Institución Educativa Baltazar. Tras la observación directa y el seguimiento de los desempeños académicos de esta población, se tiene que presentan dificultades en el aprendizaje de la teoría de números y en álgebra. Además, en el aula tradicional, la participación se ve limitada, hay monotonía por la pasividad, los estudiantes son relegados mientras el profesor habla y expone. También se evidencia que los estudiantes, debido a los lazos de amistad con sus pares académicos, comparten las actividades escolares sin pensar en las consecuencias. En cuanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales, en ocasiones no se les brindan estrategias, herramientas y/o tiempos suficientes para el aprendizaje. Es relevante reconocer que estos grados escolares han tenido un recorrido que les ha dotado de instrumentos y herramientas para caminar hacia una autonomía en el desarrollo académico.

La metodología *Flipped Classroom* o clase invertida consiste, de manera general, en que las actividades que antes se proponían para desarrollar en el hogar, ahora se trasladen a la clase y viceversa (Sánchez, 2016). Así, el estudiante se acerca a la información leyendo, escuchando o viendo vídeos y tomando notas, es decir, de una manera hipertextual por medios virtuales, lo que favorece desde el inicio la asimilación individual del aprendizaje y rompe con los modelos tradicionales de acceso a la información.

El acto de transmisión y recepción de los conocimientos sale del tiempo de clase, y el espacio temporal de la clase se emplea para la consolidación de los nuevos conocimientos y propende por una mayor interacción entre el profesor y el estudiante, a la vez que permite experiencias de aprendizaje colaborativo.

Este uso diferente del tiempo genera un abanico de nuevas posibilidades de entendimiento y comprensión de los roles educativos: el profesor (quien

sabe y explica todo en modelo tradicional) y los estudiantes, quienes dejan su rol pasivo y ahora pueden demostrar que piensan, participan y discuten, ganando protagonismo. Es así que Prieto (2017) afirma: «El aprendizaje pasa de ser pasivo en el modelo tradicional a uno activo con el *Flipped Learning*» (p. 94).

«Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo»
Albert Einstein.

Discusión

El *Flipped learning*, como referente pedagógico amplio, se concretiza en el *Flipped Classroom*. Este último concepto se refiere a una expresión inglesa que, traducida literalmente, significa «dar la vuelta a la clase» o «una clase al revés». Fue usada por Lage, Platt y Treglia en 2000, pero no fue sino hasta el 2007 que se conoció de manera más amplia debido al trabajo de los profesores de química de la Woodland Park High School, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes comenzaron a grabar sus clases para que sus estudiantes pudieran acceder a ellas cuando no podían asistir a la universidad. Fue una estrategia que permitió ponerse al día con las actividades y optimizar el tiempo dedicado a las prácticas de laboratorio, además de ampliar la posibilidad para aclarar dudas o centrarse en las dificultades que se daban en el proceso y ofrecer una retroalimentación oportuna, pertinente y contextualizada a los estudiantes.

Investigaciones como las de Tourón, Diez y Santiago (2014), en las que se ha usado la metodología «*Flipped*», han concluido que permite mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, así como

hacer mejoras importantes en los niveles de pensamiento crítico, trabajo colaborativo y en el aprender a aprender. Estas investigaciones ofrecen un sello de relevancia a la consideración de esta metodología como ruta pedagógica y didáctica que contribuya al aprendizaje, especialmente en lo que compete al campo de investigación en el contexto matemático. Otros estudios hacen evidente que la utilización de esta metodología sirve para mejorar la relación entre profesor y estudiantes (Flumerfelt y Green, 2013) y también prioriza un aprendizaje activo (Leicht, Zappe, Messner, Litzinger, y State, 2012). Wilson (2013), hace visible que el uso del *Flipped Learning* mejora de manera significativa la participación y el rendimiento de los estudiantes.

Cerca del 80% de los estudiantes logran aprender los contenidos cuando se realiza el cambio de metodología a *Flipped Classroom*. En contrapartida, sólo el 20% de ellos logra la comprensión con el uso del método tradicional según Bergmann y Sams (2012). En Estados Unidos se ha implementado ampliamente la metodología *Flipped Classroom* por un motivo principal: las cifras de abandono escolar, ya que 1,3 millones de alumnos dejan los estudios cada año, lo que representa una tercera parte de los estudiantes (Strayer, 2011). Es importante tener en cuenta que en España el abandono escolar es el más alto de la Unión Europea 23,6% (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD], 2015), en Colombia es del 3.64% (EDUC, 2019). Por esta realidad que se ilustra, la metodología *Flipped Classroom* aparece como una opción que privilegia la permanencia en el sistema educativo y es una respuesta a la problemática de la deserción escolar.

El otro motivo es que sólo el 69% de los estudiantes culminan con éxito los estudios en Estados Unidos (Strayer, 2011), en España el 71% (MECD, 2015), y en Colombia el 46.5% (SNIES, 2019). Los logros obtenidos hasta el momento que reportan la implementación del *Flipped Classroom* como ruta pedagógica y didáctica son alentadores, ya que se tiene registro de institutos en los Estados Unidos que han pasado de índices de reprobación del 44% a un 13% después de haber implementado el *Flipped Classroom*.

En una muestra de más de 200 profesores que han dado vuelta a sus clases, el 85% ha reportado que sus estudiantes han mejorado su rendimiento, el 30% ha logrado cerrar brechas de conexión con sus estudiantes y el 25% usa de manera efectiva el tiempo de clase para profundizar los temas con sus estudiantes (Strayer, 2011). Estas razones hacen pensar que es beneficioso romper con modelos conductistas para dar paso a una realidad que no es ajena a los estudiantes y que, además, les permitirá avanzar en su proceso educativo.

Los pilares del Flipped Classroom establecidos por la Flipped Learning Community Network, ayudan en la implementación de la estrategia desde cualquier área del conocimiento según Prieto (2017). Entre estos pilares que sustentan la estrategia elegida se pueden destacar:

- Ambiente flexible: Un ambiente adecuado de aprendizaje contribuye a un aprendizaje significativo, para lo cual resultan necesarias las reestructuraciones físicas y de tiempo. Esto debido a que el Flipped Classroom ofrece al estudiante el dónde y el cuándo aprenderá, pero también demanda de los docentes la flexibilidad que ayude a tener un conocimiento consolidado.

- Cultura de aprendizaje: Implica un cambio de paradigmas, donde el estudiante es el actor en su proceso formativo. Es él quien debe desarrollar su sentido crítico y creatividad, apoyado en un mediador con función de guía y facilitador del aprendizaje.

- Contenido intencional: Es el profesor quien le proporciona al estudiante los contenidos académicos necesarios y estructurados con un objetivo claro para que él pueda desarrollarlos por su cuenta, sin desligarse de la orientación de estos contenidos, y, así, lograr que se conviertan en aprendizajes anclados a la vida diaria.

- Educadores profesionales: En este pilar se aborda la formación del profesor y su papel como guía del aprendizaje, quien además orienta el aprendizaje colaborativo y monitorea las interacciones necesarias para que se den

dichos aprendizajes. La cualificación constante y la formación permanente son irrenunciables. En este contexto es válido señalar que las TIC no podrían reemplazar el papel del docente en el acto educativo, ya que este depende del carácter humano del profesor, como camino para abordar al estudiante y que los aprendizajes conseguidos se tornen significativos, sean duraderos y logren una consolidación.

	FLIPPED CLASSROOM	ENSEÑANZA TRADICIONAL
Antes de la clase	Los estudiantes son guiados por un módulo que pregunta y recopila respuestas.	Los alumnos leen y realizan unos ejercicios.
	El profesor prepara actividades diversas y enriquecidas.	El profesor prepara la exposición.
Comienzo de la clase	Los estudiantes tienen preguntas concretas en mente para dirigir su aprendizaje.	Los estudiantes tienen poca información sobre lo que se aprenderá.
	El profesor podrá anticipar dónde los estudiantes tendrán las dificultades.	El profesor asume lo que es importante y relevante.
Durante la clase	Los estudiantes desarrollan las competencias que se suponen deben adquirir.	Los estudiantes intentan seguir el ritmo.
	El profesor guía el proceso con retroalimentación y micro lecciones.	El profesor lleva a cabo la lección a lo largo del material preparado.
Después de la clase	Los estudiantes continúan aplicando sus conocimientos tras las recomendaciones del profesor.	Los estudiantes realizan los deberes normalmente con poca retroalimentación.
	El profesor realiza explicaciones adicionales, proporciona más recursos y revisa los trabajos.	El profesor califica - supervisa los deberes.
Horas de tutoría	Los estudiantes buscan ayuda para solventar las áreas más débiles	Los estudiantes quieren confirmación del trabajo realizado
	El profesor continúa guiando a los estudiantes hacia un aprendizaje más profundo.	El profesor repite a menudo lo que ya se ha dicho en clase.

Figura 1. Fuente: Tourón y Santiago, (2015).

Ventajas del Flipped Classroom

El Flipped Classroom proporciona ventajas para un aprendizaje significativo según Hernández (2016). En la figura 2 se pueden ver algunas de ellas:

Figura 2. Ventajas del Flipped Classrooom. Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández (2016).

Inconvenientes del Flipped Classroom

El Flipped Classroom también posee algunas desventajas o inconvenientes, dentro de las cuales Hernández (2016) destaca las más relevantes y se recogen en la figura 3.

Tener claridad en las limitaciones que se pueden encontrar es importante porque siempre las oportunidades de mejora posibilitan líneas de trabajo que contribuyen a enriquecer los procesos.

Una vez se han propuesto los sustentos pedagógicos que avalan el Flipped classroom, se han desglosado los pilares que le sustentan y se han evaluado sus ventajas y desventajas, conviene contextualizar la estrategia como una

Figura 2. Inconvenientes del Flipped Classrooom. Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández (2016).

herramienta útil para el aprendizaje de las matemáticas. En ese sentido, es pertinente profundizar en las dificultades recurrentes cuando se aborda dicha área, y en el contexto particular que conviene al presente trabajo, abordar las dificultades en la enseñanza aprendizaje del álgebra y la teoría de números que son la base del problema encontrado.

Durante el tiempo de aplicación la metodología Flipped Classroom usada en modalidad dual, es decir, tanto de manera virtual como de manera presencial, ha mostrado una gran versatilidad y ha impactado de manera positiva a los estudiantes, pues fomenta la participación activa en las clases y, a su vez, les brinda un papel protagónico en el proceso formativo. Todo esto se refleja en actitudes de motivación y autoaprendizaje. Es evidente también que los estudiantes se muestran más felices, preocupados por el proceso de aprendizaje y menos ansiosos en los procesos evaluativos.

Los profesores le han dado una gran acogida a la metodología. Además, se ha demostrado que se incrementa el uso del trabajo colaborativo y/o cooperativo, por ende se da una reducción de los índices de fraude, se crea de manera

directa un repositorio digital que redunda en una descarga laboral en futuros cursos, se crea una mayor empatía en las aulas de clases y se logra visualizar una adecuada secuenciación didáctica con el uso de diferentes repositorios o espacios para la curación de contenidos. Con el uso de la metodología se logran docentes más motivados.

A nivel comunitario, el uso de la metodología ha repercutido de manera positiva. Ahora las familias se sienten involucradas en los procesos de aprendizaje de sus hijos, pues se ha logrado trasladar el aula a los hogares, donde el núcleo familiar puede apoyar de manera significativa a los estudiantes

Consideraciones finales

Para una correcta implementación de la metodología de Flipped Classroom, Touron y Santiago (2015) indican que es necesario que el profesor tenga en cuenta algunas de las indicaciones que se sugieren a continuación:

- Tener una preparación anticipada de los contenidos hipermediales a trabajar, realizar una correcta selección de los mismos o construirlos de la manera más interactiva posible, también pueden elaborarse cuestionarios de control para las temáticas.

- Se debe tener una buena secuenciación para el uso del tiempo en el trabajo autónomo, establecer los medios para la distribución de los contenidos escogidos y llevar, en la medida de lo posible, control de cada elemento o actividad compartida.

- Diseñar de manera adecuada las sesiones sincrónicas o de intervención en el aula. Estas deben ser planificadas teniendo como base las actividades realizadas por los estudiantes en el trabajo autónomo. Es aconsejable planear en estas sesiones trabajos colaborativos enfocados a la resolución de problemas.

- Distribuir el uso del tiempo restante de la clase alternando entre actividades individuales o colaborativas. Además del tiempo que se dedicará a resolver las dudas e inquietudes a dichos grupos o de manera individual a los estudiantes que así lo requieran.

Referencias bibliográficas

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. New York, NY: International Society for Technology in Education.

Hernández Sampieri, R. (2003), Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill. Tercera edición. México. 2003.

ICFES. (2020, 15 enero). Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018. https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf

Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M., (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. Journal of Economic Education 31(1), 30-43.

Leicht, Robert & Zappe, Sarah & Messner, John & Litzinger, Thomas. (2012). Employing the classroom lip to move 'lecture' out of the classroom. Journal of Applications and Practices in Engineering Education, 3. 19-31.

Prieto, M. A. (2017). Flipped Learning: aplicar el modelo de aprendizaje inverso. Madrid: Narcea.

Sánchez Galán, J. M. (2016). Dar la vuelta a la clase: Introducción al Flipped Classroom. www.actualidadpedagogica.com. https://books.apple.com/nz/book/dar-la-vuelta-a-la-clase-introducci%C3%B3n-al-flipped-classroom/id1197088070

Santiago, R., Díez, A., y Andía, L. A. (2017). Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje. Barcelona: Editorial UOC.

Strayer, J. F. (2011). The Flipped Classroom: Turning the Traditional Classroom on its Head. Knewton website.

Tourón, J., Santiago, R. y Díez, Alicia. (2014). The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Barcelona: Océano.

Tourón, J. y Santiago R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368, 174-195

Wilson, S. G. (2013). No Title The flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course. Teaching of Psychology, 40(3), 193–199.

El conocimiento de la Constitución Política como semillero de líderes en la Institución Educativa Barro Blanco

Lina María del Rosario Betancourt García[1]

... el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle

(Castells, 1994).

El propósito principal es aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa...

(Bolívar, 2013.)

Resumen:

La experiencia significativa *El conocimiento de la Constitución como semillero de líderes en la I.E. Barro Blanco* consiste en diálogos entre entidades gubernamentales y estudiantes del grado 11 sobre la Constitución Política. Lo tradicional es trabajar desde el autoritarismo del copie, escriba y repita temas

1. Docente de Ciencias Económicas y Políticas en la Institución Educativa Barro Blanco, Estudiante de la Maestría de Educación, Administradora de Empresas, Especialista en Gerencia Financiera y experiencia docente de 14 años.

de constitución y cívica en lugar de pensarlos de manera crítica. Es por esto que era necesario transitar desde el autoritarismo de las cátedras propias de las cívicas y sociales, hacia una pedagogía dialógica en la formación de la participación política. Esa participación política de nuestros estudiantes se vio reflejada en la conformación de la Mesa de Juventud en el marco del Paro Nacional del 28M/2021. En ella se encontraron estudiantes desde el grado octavo hasta undécimo, quienes participaron políticamente en las mesas de escucha, diálogo e ideación con las juventudes del municipio.

Palabras clave

Participación Juvenil, Política, Liderazgo

Introducción

La Institución Educativa Barro Blanco registra 965 estudiantes matriculados para el 2021 (SER, 2021). Se forma desde el grado Preescolar hasta el grado Undécimo a estudiantes que pertenecen a los estratos económicos 1, 2, 3 y 4. Se ubica en la vereda Barro Blanco en el Municipio de Rionegro y, por lo tanto, es de carácter rural. A partir del 1 de febrero del año 2000 inició su funcionamiento con dos grupos de alumnos sordos que fueron remitidos por la Unidad de Atención Integral (U.A.I.). En el 2011 obtuvo la primera promoción de bachilleres sordos, y este año dos personas sordas lograron su título de bachiller. La Institución tiene como misión:

> Ofrecer formación integral a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través de la vivencia de los valores institucionales y de los conocimientos desde una perspectiva activa y social, orientándolos para ser personas saludables, responsables, propositivas, en permanente formación, que

ejerzan sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en diferentes entornos sociales y ambientales con los que interactúen. Se enfatiza en los procesos de inclusión educativa de la Comunidad Sorda (Institución Educativa Barro Blanco, 2017).

El perfil del estudiante corresponde al ideal del deseo comunitario sobre las conductas y cualidades de los estudiantes en su vivencia dentro y fuera de la escolaridad. De allí que el proceso de formación en la institución, según el Proyecto Educativo Institucional, le permita a sus estudiantes el crecimiento personal, social, académico y trascendente en relación con: ser persona, ser social, el saber y su trascendencia.

La Institución Educativa adoptó desde el 2018 la metodología de Comunidades de Aprendizaje como sistema educativo. Para ello contó con el apoyo del Instituto Natura. En este contexto, nuestra Institución se convierte en el escenario privilegiado para la formación de los nuevos ciudadanos que Colombia necesita.

El nivel en que se desarrolla la experiencia es Media. Por lo tanto, la población beneficiaria y los actores principales son los estudiantes del Grado 11, en el área de gestión escolar –Académica y Comunitaria–. Se tiene en cuenta la línea estratégica del Plan Decenal de Educación 2016-2026 «Educación y Ciudad Sostenibles».

La palabra constitución, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se define como: «Ley fundamental de un Estado, con rango superior al resto de las leyes, que define el régimen de los derechos y libertades de los ciudadanos y delimita los poderes e instituciones de la organización política» (s.f., definición 4). Sin duda alguna esta definición se puede llevar a un plano de mayor significado teórico si se transporta al campo de las ciencias sociales, a través de la teoría de constitución con autores como Montesquieu, que «reconoce que si unas constituciones tienen por objeto la

libertad política de los ciudadanos, otras sitúan su fin en la gloria del Estado; lo cual significa que no todas las constituciones se adecúan a un mismo sistema de valores» (Serrano, 2012, p. 60), o a través del pensamiento kantiano de la Constitución como la promotora de la mayor libertad humana (Serrano, 2012, p. 85).

Por su parte puede entenderse la Participación Política Juvenil como una activa participación que lentamente se ha ido apropiando, no de las grandes causas de la política, sino de las pequeñas demandas que permiten resolver asuntos del ámbito inmediato y cotidiano de grupos y movimientos de jóvenes (Villadiego Prins, 2014, p. 144-145).

Debemos pasar de ser docentes intelectuales con actitud de constante crítica al poder establecido, a ser docentes que ejerzan su influencia a través de la elaboración de propuestas que incidan en el cambio educativo para sus estudiantes. Es por ello que desarrollar las horas constitucionales enmarcadas en el proyecto de conocimiento de la Constitución Política en la Institución Educativa Barro Blanco, con la colaboración de Personería Municipal, Alcaldía de Rionegro y Plataforma de Juventud, entre otras que cumplen la función de velar por los derechos humanos en el municipio de Rionegro, permite que se conforme el semillero de líderes con los estudiantes de la Institución Educativa, debido a que se considera que:

> El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

Para el desarrollo de las temáticas nos centramos principalmente en el aprendizaje y en la práctica de los deberes y derechos consagrados en la Constitución Política, enfatizando en la Educación Popular. Es por ello que se toman en cuenta las sugerencias de contenidos y metodología para los tres ejes de la EP (INCEP, p. 27-28): poder, organización y cultura.

Los objetivos son: describir las experiencias de conocimiento de la Constitución Política que han posibilitado el semillero de líderes en la Institución Educativa Barro Blanco, y comprender la manera en que han cambiado los procesos educativos de las Ciencias Económicas y Políticas en la Institución Educativa.

Estudio de Caso

Si bien en los años 2020 y 2021 se ha trabajado desde la virtualidad, además del Paro del 28 de marzo donde se suspendieron las clases, ha habido cambios en la experiencia formativa desarrollada a partir de la propuesta del área de Ciencias Económicas y Políticas en el desarrollo de las 50 horas constitucionales. Estos cambios se evidencian en un semillero de líderes, quienes participaron políticamente en las mesas de escucha, diálogo e ideación con las juventudes del municipio.

En el 2021, se instauró en la Institución Educativa una mesa de liderazgo dirigido por la docente y por la Personera Estudiantil, donde reunimos los líderes desde el grado octavo hasta undécimo para participar en las Mesas de Pacto por la Juventud realizadas por la Alcaldía de Rionegro. La Mesa de Juventud de la Institución participó en el primer encuentro: Mesa Pacto por la Juventud, el 20 de mayo con Delegados de la Consejería presidencial para la juventud, de la OEA, del ICBF y del SNBF (Sistema Nacional de Bienestar Familiar), y con líderes jóvenes de Rionegro y otros municipios.

Figura 1. Fotografías. Mesa de escucha, diálogo e ideación realizada por la Alcaldía de Rionegro y Líderes de la IE Barro Blanco: Personera Estudiantil, Vicepersonero Estudiantil, Representantes.

La Institución Educativa ha ganado reconocimiento a nivel municipal en el campo político, debido a un trabajo realizado en los años anteriores con entidades que nos han apoyado en la formación ciudadana de nuestros jóvenes, y vemos que tanto estudiantes como egresados se están postulando como candidatos de los diferentes estamentos juveniles que la Ley de Juventud ofrece.

Nuestra Mesa de Juventud participó también en el segundo encuentro: Mesa Pacto por la Juventud. Esta tuvo como fin construir un plan de trabajo con los jóvenes rionegreros a raíz de la coyuntura política, económica y sociocultural nacional del Paro 28M de 2021. En ella, dieron respuesta o propuestas y soluciones a todas las problemáticas de las que se habló en el primer encuentro. Esta vez, la mesa contó con la participación del ICBF, la Consejería Presidencial para la Juventud y el área de Infancia y Adolescencia de la Gobernación de Antioquia, lo cual fomenta el empoderamiento juvenil y la defensa de sus derechos.

Las estrategias de comunicación de la experiencia consistieron en la creación de un grupo de Whatsapp llamada Mesa de Juventud IEBB que incluyó a egresados. A las entidades participantes, al terminar cada sesión, se les envió la grabación de la actividad y el chat, donde los estudiantes colocaron sus apreciaciones respecto al tema. La evaluación y seguimiento fueron las autoevaluaciones de los estudiantes del grado 11, su reflexión de la misma y sugerencias, la asistencia a los encuentros y los certificados Sena 2020.

Resultados

Se describió como la experiencia significativa se vio potenciada por las coyunturas del paro del 28M de 2021, en el que los estudiantes de la Institución participaron políticamente en el debate. Se consolidó la mesa de juventud de la Institución Educativa con estudiantes del grado octavo en adelante, lo cual

permite que haya una continuidad en el proceso para los siguientes años.

También pudo comprenderse la manera en que han cambiado los procesos educativos de las Ciencias Económicas y Políticas en la Institución con el registro de las memorias del quehacer docente dentro de la Experiencia Significativa, y, por último, los estudiantes han comenzado a configurar su proyecto de vida en la elección de sus estudios superiores.

Consideraciones finales

Esta experiencia significativa no se podría haber llevado a cabo en otro lugar diferente a la Institución Educativa. Barro Blanco, debido a que su contexto, población y sistema educativo posibilita el liderazgo tanto de los docentes como de los jóvenes. Además de la importancia del trabajo con entidades gubernamentales basada en el diálogo, en el reconocimiento del otro, en la participación de los jóvenes donde se genera el aprendizaje colectivo.

Agradecimientos

Un fuerte agradecimiento a Mariana Bello, personera estudiantil, a Miller Sepúlveda, vicepersonero, y a los demás estudiantes comprometidos que voluntariamente participaron en las diferentes actividades de participación juvenil.

A David González, de la Personería Municipal, que ha sido parte fundamental del proceso desde el 2018.

A las demás entidades, tanto a nivel municipal como nacional, que nos han brindado formación ciudadana.

Por último, a la Institución Educativa Barro Blanco que desde su misión ha potencializado el liderazgo juvenil de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.

Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 41. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio. (Colombia)

Instituto Centroamericano de Estudios Políticos [INCEP]. (2002). Educación popular y los formadores políticos. http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/metodologia_de_la_eduacion_popular.pdf?revision_id=80144&package_id=80083

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 17 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/cultura?m=form

Secretaría de Educación de Rionegro. (s.f.). Informe de matrícula. Recuperado el 17 de septiembre de 2021, de https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMWVjMmQ5ZGItNzY3MS00ZTU4LTg0ZGMtZjRiYjkxYzAzMjFlIiwidCI6IjMwMTI2MmVkLTcyZmQtNDZlNS04MDhlLTBkYjBiZGRmYzNiMCJ9

Serrano, E. (2012). Teoría de la Constitución, positivismo y derechos fundamentales. Andamios. Revista de Investigación Social, 9(18), 59-87.

Villadiego Prins, M. (2014). Participación política juvenil. Signo Y Pensamiento, 33(64), 138-145. https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp33-64.ppju

La integración curricular: una mirada transversal como la oportunidad de flexibilizar el currículo a través de la guía integrada

María Lucelly Ospina Ocampo [1]

Resumen:

Las instituciones educativas tienen como directriz de trabajo organizado un currículo que las identifica, que las hace únicas en la población. La propuesta curricular es la parte que proporciona las pautas de acción y las orientaciones de la labor pedagógica y didáctica de un grupo de docentes que buscan garantizar procesos sólidos de enseñanza y aprendizaje de calidad. A raíz de esto, se establece la elaboración de guías integradas para los grados de primero a quinto de primaria, modalidad Escuela Nueva, que permiten realizar un proceso transversal de temáticas enmarcadas en las diversas áreas del conocimiento, abordadas desde un contexto más cercano. Estas guías se han convertido en una estrategia esencial tanto para la articulación de saberes como para los fundamentos de la integración curricular, los cuales involucran diversos estamentos, tales como: la familia, la escuela y la comunidad. Con todo ello

1. Docente de la Escuela Normal Superior de María, Licenciada en Matemáticas de la Universidad Católica de Oriente, (2012) y Magíster en ciencias naturales y matemáticas de la Universidad pontificia Bolivariana, (2017)

se busca la organización de los niñas y niños en relación al tiempo, de manera que sea más efectivo en términos de trabajo autónomo.

Palabras clave

Autonomía, Transversalidad, Liderazgo, Integrales

Introducción

Uno de los aspectos que se plantean desde el currículo institucional es poder trabajar en el aula de clase con integración e interdisciplinariedad. Como nos lo dice Reyábal (1995)

> Abordar la enseñanza desde la transversalidad contribuye a que los chicos formen su autonomía, que sean capaces de formar juicios de valor basados en la crítica y análisis de situaciones que enmarcan la realidad de su contexto más cercano. (p. 5)

Cuando un estudiante es capaz de generar análisis y reflexión sobre un determinado proceso, está en la capacidad de adoptar una mejor actitud frente a lo académico. De hecho, así lo afirma Hanssell (2014, como se citó en Murillo Martínez y Martínez Hernández, 2019), cuando

> presenta la transversalidad en los campos y asignaturas del mapa curricular, con el propósito de trabajar un conjunto de temas ligados entre sí, que potencie la reflexión y el juicio de los alumnos sin perder de vista el sentido formativo de cada asignatura, presentándose una serie de características que se toman en cuenta para lograr dicho objetivo. (p. 4)

Lo anterior es igual de importante a lo que plantea Velásquez Sarria (2009)

> nuevas formas de ver y comprender la realidad educativa; estas reflexiones son fundamentales para los maestros, nos permiten planear mejor la enseñanza para llevar a nuestros niños y jóvenes a una educación con sentido que responda realmente a las necesidades del contexto y a satisfacer sus intereses y motivaciones particulares. (p. 9)

A partir de estos principios se busca dinamizar el proceso de planeación para que sea más significativo tanto para el maestro como para los estudiantes y, así, lograr impactar lo curricular.

En todo caso, lo que plantean estos autores es lo que se busca en la Escuela Normal Superior de María, sede Santa, Ojo de Agua: lograr afianzar en los chicos procesos de reflexión crítica con relación a lo que se trabaja desde el aula de clase. Claro está que antes de afianzar procesos, es fundamental identificar las características del contexto en donde se está.

A propósito del contexto, la sede Santa Ana, Ojo de Agua, está ubicada en zona rural del municipio de Rionegro, sector Los Colegios, vereda Santa Ana parte alta. En esta sede se trabaja con *guías modalidad Escuela Nueva*, las cuales están estructuradas en tres momentos: actividades básicas, actividades de práctica y actividades de aplicación.

La modalidad Escuela Nueva favorece y estimula el desarrollo de la autonomía en los estudiantes y, ante todo, la integración de los grupos en un aula de clase. La sede cuenta con grupos de preescolar a quinto, distribuidos en dos aulas de clase por ciclos y afinidad. Al inicio, para las familias y los chicos fue difícil adaptarse a la modalidad, pues no tenían todo el tiempo al docente en el aula de clase y debían estar desplazándose en ambas aulas. Cuando se interactúa con la modalidad de estudio, se logra identificar que esta favorece la integración de saberes entre grupos y áreas. Otro aspecto que han

manifestado las familias es que el espacio es tranquilo y acogedor, y algo muy importante es que los chicos son felices en la escuela. Bajo esta modalidad en los grupos de tercero, cuarto y quinto, se logra evidenciar en algunos chicos iniciativa y apoyo al docente en cuanto a la realización de las actividades y de acompañamiento a los demás compañeros en sus quehaceres escolares. También se busca que cada uno de los chicos sea organizado con sus materiales de trabajo.

Con relación a las familias que hacen parte de la sede, en su gran mayoría, pertenecen a estratos uno y dos en el SISBEN, laboran en la parte urbana y dejan, en muchos casos, a los chicos al cuidado de terceros. Estos terceros no cuentan con los recursos y tiempo para el acompañamiento en la realización de las actividades escolares. Es por ello que la escuela es el espacio de integración y de compartir con sus pares, y, además, fortalece las capacidades y habilidades que cada uno posee.

Todas estas características de las familias se hicieron más evidentes cuando, en marzo del 2020, a raíz de la pandemia, dejamos a un lado nuestras aulas de clase presenciales y pasamos a la virtualidad. Como consecuencia de esta situación, mientras planeaba, daba clases o atendía dudas de los estudiantes, me pregunté cómo generar aprendizaje autónomo en los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de María, sede Ojo de Agua, en el marco propio de los procesos pandémicos y bajo los lineamientos de Escuela Nueva. La idea era no dejar a un lado el modelo de Escuela Nueva, sino dar un ingrediente adicional que facilitara la forma de trabajar en esta nueva modalidad.

Coincidió que con la temporada de pandemia llegó a la institución el programa Todos a Aprender (PTA). Se socializó la forma de trabajo, de planeación y de organización. Con esta nueva experiencia de planeación, propuse diseñar la guías de aprendizaje autónomo como una estrategia que permitiera la interdisciplinariedad y la transversalidad como fundamentos de la inte-

gración curricular, lo que ayudaría a fomentar la organización de los niñas y niños con relaciona al tiempo efectivo de trabajo, al igual que a afianzar los conceptos establecidos desde las diferentes áreas obligatorias que se abordan en la Institución.

Discusión

Con la implementación de estas guías, los chicos han logrado desarrollar un buen nivel de lectura comprensiva, han aprendido a ubicarse en el texto siguiendo indicaciones y han adquirido la capacidad de tomar de otras actividades lo que puede apoyar el desarrollo de lo planteado. También han mejorado en el manejo del tiempo, en la seguridad a la hora de expresar sus opiniones en público y, ante todo, han podido aprovechar los recursos del medio para realizar sus trabajos manuales.

Con los pares académicos, directivos y con las familias también se ha logrado compartir al cierre del año lectivo múltiples evidencias de los trabajos realizados por los educandos de los diversos grados y, de esta manera, hacer significativo para todos los entes la propuesta integral desde las guías de trabajo. El proceso implementado ha permitido, además, hacer procesos de retroalimentación y ajustes cuando han sido necesarios a lo largo del desarrollo de la propuesta, de acuerdo a los avances y a las necesidades del contexto.

Para el seguimiento del desarrollo de las actividades planteadas en la guía integral, se plantea en cada actividad cómo va a compartirse la evidencia (un video, un escrito, un audio, una composición), al igual que el espacio en donde se comparte, (enviarlas a un correo institucional o al grupo de WhatsApp de cada grado).

Consideraciones finales

La estrategia de guías integradas y transversales ayuda a fortalecer y afianzar el abordaje de los ejes temáticos en los diversos grados escolares. Cuando se presenta la oportunidad de trabajar con procesos transversales, es más fluido el diálogo de saberes con los grupos, pues se presentan más herramientas para que cada integrante participe del proceso. Es muy importante trabajar bajo esta estrategia, ya que deja ver todo como un conjunto de saberes que se relacionan, y no como aspectos aislados. Esto, en consecuencia, permite infundir en cada educando el deseo de continuar con su proceso de formación y de ser gestores de su conocimiento tras adquirir disciplina en su forma de trabajar. La capacitación en el diseño y elaboración de las guías integrales ayuda a mejorar la forma de trabajo autónomo, además de que permite la socialización en diferentes instancias de los productos generados a lo largo de las actividades. Los espacios de diálogo generados entre pares académicos permiten replicar el trabajo desarrollado en la sede.

Finalmente, con esta propuesta se busca que tanto estudiantes como familias construyan un trabajo articulado con las diversas áreas de trabajo en la Institución.

Referencias bibliográficas

Murillo Martínez, H. V. y Martínez Hernández, H. V. (2019). La importancia del docente en la transversalidad. Praxis Investigativa Redie, 11(20), 75-89.

Reyábal, M. V. y Sanz, A. I. (1995). La transversalidad y la educación integral, en Los ejes transversales, aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela Española.

Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 5(2), 29-44.

Maestros a los micrófonos: la experiencia del programa radial *El Abecedario*[1]

Yurany Mendoza Giraldo[2]
Bernardo Barragán Castrillón[3]
Carlos Andrés Martínez Barrera [4]

Resumen:

El artículo presenta la experiencia vivida en el programa de radio *El abecedario, la educación de la A a la Z*, que se transmite todos los domingos a las 8:30 de la mañana por la Emisora Cultural Universidad de Antioquia. El propósito del programa es brindar elementos para la formación de postura crítica alrededor de distintas problemáticas sociales, educativas, políticas y pedagógicas. El formato radial incluye entrevistas para pensar críticamente los acontecimientos educativos en las comunidades.

1. Agradecimientos a: Katalina Moreno, docente de la Institución Educativa Domingo Savio, quien ha sido conductora, invitada y oyente fiel de nuestro programa; Augusto Hernández, Luis Oswaldo Velásquez y Jhon Henry Velásquez, quienes hicieron parte del piloto que se presentó a la emisora cultural Universidad de Antioquia en el año 2016.

2. Profesora de la Institución Educativa Josefina Muñoz González, licenciada en educación preescolar, magíster en pedagogía y candidata a doctora en educación de la Universidad de Antioquia. yuranymendozag@iejosefinamunozgonzalez.edu.co

3. Profesor titular de la Universidad de Antioquia. Licenciado en filosofía y letras. Magister en Educación y Doctor en Educación. bernardo.barragan@udea.edu.co

4. Coordinador Institución Educativa San Rafael, Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magister en Educación. canmaba1980@hotmail.com

A continuación resaltamos tres aspectos: en primer lugar, la construcción de la experiencia con el fin de contextualizarla; segundo, queremos destacar el valor que tiene la comunidad educativa como audiencia activa, y, finalmente, presentaremos unos efectos y proyecciones que dan cuenta de los retos que implica formar opinión en materia de educación y, sobre todo, la importancia de seguir pensando la radio educativa como medio para transformar la escuela, y con ella, los territorios a los que se integra.

Palabras clave

Radio, Educomunicación, Pedagogía, Escuela, Maestros.

Amplificar la voz de los maestros y las maestras

La radio es palabra, voces acompañadas de música, efectos, intenciones, sonoridad que se expande a lugares inciertos. Con la palabra viaja la diversidad de las problemáticas que tiene la educación y también los horizontes para transformar la vida de las escuelas y de sus comunidades. Así como Radio Sutatenza significó para muchos colombianos una oportunidad para terminar la básica primaria o el bachillerato, en estos tiempos de pandemia hemos sido testigos de cómo desde distintos puntos de la geografía nacional, los maestros y las maestras usan la radio para compartir la palabra con sus estudiantes.

Si bien la radio se ha ido transformando con las plataformas digitales, hoy se continúa sintonizando a través de las frecuencias AM y FM en dispositivos de bajo costo con el efecto de antaño: voces que invitan a imaginar y a construir otros mundos posibles. No obstante, los medios de comunicación masiva informan (en ocasiones de manera parcializada) sobre acontecimientos relacionados con la política, la economía o la sociedad y, en cambio, escasean programas que forman opinión sobre las problemáticas que atañen a la educación y a la pedagogía en los territorios, es decir, esos acontecimientos de la

escuela y de la educación que requieren espacios en medios de comunicación para amplificar la acción y reflexión de los maestros y las maestras.

En un breve recorrido que hicimos por algunos programas de radio, encontramos que la opinión alrededor de la educación y la pedagogía responde a coyunturas nacionales planteadas por expertos provenientes de otras disciplinas, especialmente de la economía y la psicología, por una parte, y del ejercicio sindical, por otra. En consecuencia, consideramos que era importante crear un programa de radio conducido por maestros que invitara a voces con diversos ritmos, colores, timbres, es decir, a sujetos apasionados por la educación y que quisieran conversar sobre lo que acontece con esta práctica social.

Pensamos, por lo tanto, que el maestro o la maestra que se emociona con su ejercicio no es un transmisor de conocimiento, sino un trabajador de la cultura (Bourdieu y Passeron, 1981) y, pese a los avatares propios de su práctica, construye opciones de vida digna junto a las comunidades. La educación en esta perspectiva es una práctica de libertad (Freire, 2009).

En este sentido, la educación es la puerta de entrada a la cultura desde el ámbito escolar y social. Por ello, esta experiencia se inscribe tanto en la gestión comunitaria como en la académica, pues ofrece elementos para pensar los proyectos educativos de las comunidades oyentes del programa radial. Además, es un espacio que permite la reflexión del quehacer educativo donde, de manera crítica, se comparten teorías y opiniones que pueden fortalecer los componentes pedagógicos y curriculares de los establecimientos educativos.

La producción y el formato: la comunidad educativa como audiencia viva

Los espacios de conversación entre los maestros son escasos a pesar de ser necesarios e importantes. La mayoría de estos espacios se dan por iniciativa de las secretarías de educación o de los sindicatos y, muchas veces, en contextos académicos, como procesos de formación posgradual o de maestros en ejerci-

cio. Por ello, nos pareció importante crear un espacio permanente de formación de maestros, donde pueden discutirse distintas problemáticas (sociales, educativas, familiares, comunitarias, pedagógicas, políticas) de interés para la comunidad educativa.

Decidimos hacer programas de 30 minutos organizados en ciclos compuestos por 5 programas. Cada ciclo permitió plantear varias perspectivas de la problemática, retomar los programas anteriores y profundizar. Así mismo, se propuso hacer guiones flexibles que dieran paso a la improvisación y a la conversación fluida y espontánea. De esta forma se consolidó un ejercicio para desatar la voz. El programa es, entonces, una escuela de formación que nutre la experiencia mediada por el error y, sobre todo, que busca poner en debate aquello que nos pasa (Larrosa, 2006).

Para la producción del programa, hacemos una planeación trimestral de las problemáticas que queremos abordar, planteamos el objetivo de cada ciclo y las preguntas que pueden orientar la conversación. Luego invitamos a personas que tengan algo para decir acerca de la problemática y programamos la fecha de grabación. También hay colegas que nos contactan y junto a ellos organizamos el guión radiofónico del ciclo.

Con respecto al género, la intención del programa es formar la opinión crítica alrededor de la educación, la pedagogía, la escuela y el maestro. Para esto, usamos entrevistas, las cuales permiten dar a conocer la labor de los maestros y/o autores propios del campo de la educación y la pedagogía. Así mismo, buscamos producir opiniones a partir de juicios informados sobre lo que sucede en la escuela y en la sociedad.

Fundamentalmente, lo que *El abecedario* entrega como experiencia es la práctica vivida de maestros, maestras y de la comunidad educativa que narran su cotidianidad, la transfieren a través de la radio y la ponen a circular mediante el dinamismo de la conversación. Podría decirse que este programa recrea la imagen de comunidades educativas, construye memoria acerca del

hacer, sentir y pensar a través de un medio que es ágil en la transmisión, económico en el acceso y relativamente sencillo en la producción.

Así mismo, la audiencia varía de acuerdo al ciclo. Sabemos que cada domingo hay personas que sintonizan la emisora de la Universidad de Antioquia para escuchar al amigo, familiar o profesor que algo tiene para contar o, simplemente, nos sintonizan para aprender sobre la problemática que se está discutiendo.

Es importante anotar que Rionegro cuenta con experiencias valiosas en materia de formación, y que la ciudad misma es patrimonio histórico. Su magisterio representa un actor social valioso en la construcción de cultura ciudadana y sostenibilidad. Por ello, la voz de sus maestros y maestras en los micrófonos construye memoria de eso que hacemos, sentimos, pensamos y podemos amplificar a través de la radio y de las plataformas digitales.

Somos conscientes del crecimiento de nuestro municipio y de la región, lo que conlleva muchas responsabilidades en el orden social, político, económico, ambiental y sobre todo educativo. Entre más espacios sean creados para coquetear con la palabra (donde los maestros se narran, sienten, disienten y forman), más sostenible hacemos nuestro municipio y sus políticas en materia educativa y ambiental.

Por ello, la radio educativa se ha configurado como una herramienta que nos permite reflexionar y establecer una postura crítica frente a distintas manifestaciones culturales y sociales que se pueden transformar a través de la educación, pues los maestros tenemos una responsabilidad social y política con las comunidades que habitamos.

Finalmente, nos gusta decir que *El abecedario* es una polifonía que, organizada por ciclos, da cuenta de la educación como práctica transformadora y de la pedagogía como saber que permite pensar esa práctica (Zuluaga, 1999).

Los efectos y las proyecciones

Los efectos nos ayudan a proyectar el camino. Hemos conocido experiencias en las cuales maestros y miembros de la comunidad educativa han replicado algunos de los programas producidos, e incluso, han sido inspiradores para producir material radial, especialmente en medio de la pandemia provocada por la COVID-19. Un ejemplo de ello fue el programa *Narrativas Campesinas* producido por los maestros de las 13 sedes rurales de la Institución Educativa San Rafael del municipio San Rafael.

Consideramos que un territorio se hace sostenible en la medida en que nos hacemos conscientes de nuestro propio patrimonio social y cultural. La educación y la palabra hacen parte de ese patrimonio, porque sin ellas somos incapaces de cuidar todo lo que nos habita y nos rodea. El programa radial recoge estos elementos y los convierte en memoria, una memoria de la educación a través de la comunicación, es decir, en educomunicación (Barbas, 2012; Kaplún, 1996, 1998; Oliveira Soares, 2011).

Por último, emergió una cuestión que nos regaló uno de los asistentes al Foro Educativo Municipal 2021 Rionegro Sostenible. Si bien hemos llevado la acción del maestro fuera del aula, también necesitamos pensarnos al interior de la escuela, y, así, amplificar las voces de maestros, estudiantes, familias y directivos en ese espacio micro institucional llamado escuela. Una manera podría ser empezar a echar mano de la radio escolar.

Referencias bibliográficas

Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Foro de Educación, 14, 157–175.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. (2da ed). Barcelona: Editorial Laia.

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI editores.

Kaplún, M. (1996). El comunicador popular. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. Aloma: revista de psicología, (19), 87–112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318

de Oliveira Soares, I. (2011). Educomunicação:um campo de mediações. En Odair, A y Castilho, M. C. (orgs.). Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento. (pp. 13 -29). São Paulo: Paulinas.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e Historia: La historicidad, la enseñanza un objeto de saber. Universidad de Antioquia; Anthropos; Siglo del Hombre.

Feria Científica Escolar: un escenario para contextualizar el conocimiento

Martha Elizabeth Arias Villamizar[1]
Laura Andrea Graciano Villa[2]

Resumen:

El siguiente texto expone la sistematización y reflexión de una experiencia pedagógica implementada en la Institución Educativa Santa Bárbara del municipio de Rionegro Antioquia. Dicha experiencia estuvo orientada a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, mediante el diseño y realización de una feria científica escolar que posibilitó la apropiación y el uso práctico del conocimiento a partir de temas de investigación vinculados a actividades habituales de los estudiantes. Durante la experiencia pedagógica se logró identificar en los estudiantes el manejo de conceptos científicos, con lo cual se consiguió establecer relaciones con los temas de clase y fenómenos reales del contexto cotidiano. De esta forma, los estudiantes lograron analizar y construir explicaciones de situaciones cercanas, proponer acciones responsables y dejar atrás la percepción de que los temas son complejos de entender.

1. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquía. Docente en la Institución Educativa Santa Bárbara Municipio de Rionegro. elizarias27@hotmail.com
2. Magíster en Entomología de la Universidad Nacional. Docente en la Institución Educativa Santa Bárbara Municipio de Rionegro. felizjoven@gmail.com

Palabras clave

Ciencias Naturales, Feria Científica Escolar, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Secundaria, Media.

Introducción

La búsqueda de la calidad en la enseñanza, la apropiación y el uso práctico del conocimiento en diferentes áreas y disciplinas ha llevado al desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas. En el caso particular de las ciencias naturales, se han consolidado modelos didácticos para su enseñanza, como es el caso del modelo por investigación, en donde se pretende un verdadero razonamiento, reflexión y crítica del conocimiento que el docente está comunicando a los estudiantes. En este sentido, es común la aplicación del modelo de mini proyectos con una concepción de ciencia dinámica, influenciada por el contexto del sujeto que la construye, un educando activo y promotor de su propio aprendizaje (Ortega, 2007).

En este marco de estrategias pedagógicas nacen las llamadas ferias científicas escolares, entendidas como exposiciones dedicadas a mostrar el resultado de las actividades, mini proyectos, propuestas, investigaciones e innovaciones realizadas por estudiantes en procesos colectivos o individuales. Uno de los principales objetivos de la feria de la ciencia se refiere a la necesidad de acercar el conocimiento a las personas, difundir la ciencia y la investigación por medio de un evento festivo (Betancourt Julián, 2014).

No obstante, los docentes de ciencias naturales en su práctica pedagógica se encuentran con ferias científicas escolares que se fundamentan en la replicación y demostración mecánica de pequeños experimentos que pasan de generación en generación o que se encuentran en la internet. Dichos experimentos, en muchas oportunidades, carecen de rigor científico, fundamentos teóricos, están desligados de los contenidos vistos en clase y, además, descui-

dan la aplicación y el desarrollo de competencias científicas relevantes en la incorporación del conocimiento científico, tales como: identificar, indagar y explicar.

Desde esta perspectiva, la Institución Educativa Santa Bárbara ha orientado su feria científica escolar hacia la formación de estudiantes con un papel más activo en la aplicación de la ciencia en el contexto cotidiano: un conocimiento cercano y aplicable a la realidad cotidiana. El principal objetivo de la experiencia consistió en organizar e implementar una feria científica escolar donde los estudiantes relacionen y validen los conocimientos del aula mediante experiencias confrontadoras y contextualizadas. En esta línea, se proponen temas en cada grado con el fin de analizar y describir un asunto cotidiano para conectarlo con los contenidos vistos en las clases de ciencias naturales. De esta manera, cuando el estudiante logra entender, explicar e inferir un fenómeno cotidiano, se genera en él motivación en su proceso de aprendizaje (Marchán y Sanmartí, 2015).

Lo anterior entra en consonancia con el tercer desafío estratégico del Plan Decenal de Educación, el cual se orienta al establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles, buscando: «Fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza en los contextos rurales, de forma tal que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan beneficiarse de su entorno y a la vez, consérvalo y potenciarlo» (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018, p. 45).

A propósito, es momento de poner en contexto la población. La experiencia pedagógica se implementó con los estudiantes de Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Santa Bárbara, y está articulada directamente a los ejes de la gestión académica en cuanto a la planeación, organización y coordinación de actividades académicas que logran mantener y mejorar la calidad de los procesos académicos en los aspectos pedagógicos y metodológicos. Así mismo, la gestión académica enfoca su acción en lograr que los

estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño social, profesional y personal.

La Institución Educativa Santa Bárbara es una institución de carácter oficial mixta que se encuentra ubicada al noroeste del municipio de Rionegro. Está conformada por cuatro sedes ubicadas todas en la zona rural del municipio: en las veredas Río Abajo, Los Pinos, San Luis; estas tres sedes trabajan con el modelo de Escuela Nueva en los niveles de preescolar y básica primaria. La sede principal está situada en la vereda Santa Bárbara cuya distancia de la cabecera municipal es de 6 km aproximadamente. La Institución Educativa cuenta en la actualidad con aproximadamente 848 estudiantes matriculados en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Las principales fuentes de empleo de las familias de los estudiantes son: actividades agropecuarias (cultivos de pancoger, flores ornamentales, hortalizas, lecherías, porcícolas y avícolas), mayordomos de fincas de veraneo, obreros de empresas cercanas, conductores de bus y mulas. Las familias pertenecen al estrato social 1, 2 y 3.

Ahora bien, la metodología de la experiencia se desarrolló a partir de una planificación intencionada de actividades, donde se relacionaron contenidos de clase, objetivos, población y tiempos de aplicación de la feria científica escolar. El modelo de trabajo propuesto por fases fue fundamental para organizar e implementar la feria científica de acuerdo a los tiempos y espacios programados en la Institución. (ver figura 1).

La organización permitió tener en cuenta los contenidos conceptuales vistos en cada grado y, de esta forma, asignar los temas de cada proyecto como se observa en la tabla 1.

Figura 1. Fases experiencia pedagógica

Tabla 1
Temas feria científica escolar

Grado	TEMAS
11°	-Los poderes y las leyes físicas en los superhéroes -Productos de uso cotidiano y la química
10°	- ¿Qué han aportado los científicos a nuestras actividades diarias? -Cohetes VS las leyes de la física
9°	-Organismos genéticamente modificados en los cultivos de las veredas cercanas a la Institución Educativa -Diversidad biológica de nuestra vereda
8°	-El fantástico mundo de las abejas

Nota. En esta tabla se indican algunos de los temas trabajados durante la feria científica escolar de los años 2018 y 2019

Conviene subrayar que esta propuesta no es el resultado de un proceso o trabajo de investigación. La experiencia nace de la práctica y reflexión pedagógica de las docentes con la intención de mejorar procesos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes en el área de ciencias naturales, sin dejar atrás el fortalecimiento de las competencias científicas.

Resultados y discusión

La feria científica escolar se lleva a cabo anualmente en la Institución Educativa Santa Bárbara. Desde el año 2018, dicha actividad se ha orientado con la intención de que los estudiantes relacionen y validen los conocimientos del aula mediante prácticas confrontadoras y contextualizadas. En el año 2019, las experiencias y resultados del trabajo de los estudiantes se compartieron con la comunidad educativa en el I Simposio Institucional de Ciencias Naturales, donde cada estudiante fue el protagonista y el experto del tema trabajado.

La experiencia pedagógica que se presenta es sencilla y fácil de replicar en otras instituciones educativas. Con ella es posible mejorar y fortalecer procesos educativos desde el área de ciencias naturales. Los estudiantes, así, se convierten en protagonistas del conocimiento en espacios diferentes al aula. De esta manera, reconocen y valoran actividades cotidianas del contexto donde viven. En este sentido, Tovar (2013) resalta la importancia de aplicar estrategias metodológicas que permitan a los estudiantes construir una imagen mental de manera sencilla, ordenada y segura para comprender y asimilar conceptos relevantes de las ciencias.

En la sistematización de la experiencia se tuvieron en cuenta las siguientes estrategias de registro del trabajo en el aula con los estudiantes: diapositivas y posters científicos, videos del trabajo de campo de los estudiantes (Fase 3), presentación experimental y/o práctica de cada proyecto, ponencias en el I

Simposio de Ciencias Naturales (fase 4). A continuación, se comparten algunas evidencias de las estrategias mencionadas:

Figura 2. Evidencias fotográficas: A. Sustentación teórica Cohetes VS las leyes de la física. B. I Simposio de Ciencias Naturales. C. Trabajo de campo de los estudiantes OGM. D. Experimentación Cohetes VS las leyes de la física. E y F. Organización de información en un poster científico.

De acuerdo con la descripción de la experiencia pedagógica se destacan los siguientes aspectos: la actividad responde a un propósito fundamental, que es la conexión y la validación de los contenidos de clase con situaciones novedosas y de orden cotidiano; los estudiantes presentaron resultados prácticos y bien sustentados que posibilitaron el desarrollo de las competencias específicas del área de ciencias naturales. Así, se ratifica que la enseñanza de las ciencias brinda herramientas para comprender el mundo que nos rodea y dota a nuestros estudiantes de estrategias para que puedan operar la realidad al conocerla y transformarla (Tacca, 2010).

La experiencia se convirtió en la oportunidad para familiarizar a los estudiantes con conceptos científicos cercanos a su contexto o diario vivir. El

estudiante fue protagonista de su propio aprendizaje: recolectó, organizó, validó y presentó la información a sus pares. Fue evidente el buen manejo y la apropiación de conceptos científicos. Las explicaciones de los estudiantes se soportaban, correlacionaban y profundizaban teniendo en cuenta los temas vistos en las clases. De esta manera, los estudiantes se acercan a un pensamiento crítico y reflexivo, herramientas necesarias para operar la realidad (Tacca, 2010).

Consideraciones finales

Esperamos continuar anualmente con la feria científica escolar en la Institución Educativa Santa Bárbara. Consideramos que, como educadores, es importante fortalecer en los estudiantes la motivación, la creatividad, la autonomía y la conexión con los conceptos que aprenden como una estrategia que apunte al fortalecimiento de las competencias y al aprendizaje de contenidos científicos en los estudiantes. Es importante aplicar estrategias metodológicas que le permitan a los estudiantes construir una imagen mental de manera sencilla, ordenada y segura para comprender y asimilar conceptos relevantes de las ciencias.

Referencias bibliográficas

Betancourt, J. (2014). Las Ferias de Ciencias: Educación no formal y construcción de ciudadanía. Museolúdica digital, 18(32-33).

Marchán Carvajal, I., y Sanmartí, N. (2015). Criterios para el diseño de unidades didácticas contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. Educación química, 26(4), 267-274.

Ministerio de Educación Nacional, (MEN). (2018). Plan Decenal de Educación 2016-2026

El camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf

Oppliger, L. V., Nuñez, P., y Gelcich, S. (2019). Ferias Científicas como Escenarios de Motivación e Interés por la Ciencia en Estudiantes Chilenos de Educación Media de la Región Metropolitana. Información tecnológica, 30(6), 289-300.

Ortega, F. J. R. (2007). Modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias naturales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 3(2), 41-60.

Tacca Huamán, D. R. (2010). La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica. Investigación Educativa, 14(26), 139-152.

Tovar, C., Collazos, C. y Ortiz, Á. (2013). Enseñanza de la química basada en la formación por etapas de acciones mentales (caso enseñanza del concepto de valencia). Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (38), 143-157.

Aprendiendo al ritmo del corazón

Mónica María Botero Patiño[1]

El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento

John Locke

Resumen:

La experiencia pedagógica *Aprendiendo al ritmo del corazón*, surge de la necesidad de plantear nuevas estrategias para motivar y acercar a los estudiantes de manera significativa al proceso de aprendizaje, en condiciones diferentes a la enseñanza presencial.

Esta estrategia propone el desarrollo de aprendizajes y el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado segundo a través de la canción infantil. De esta forma, se abren las puertas del aula de clase a la música, la magia, la creatividad y la comunicación con sentido, combinando

1. Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad Católica de Norte; Especialista en Pedagogía de la Virtualidad de la Universidad Católica del Norte; Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander. Docente en Propiedad de la Institución Educativa Normal Superior de María de Rionegro-Antioquia.

los conceptos propios del currículo con la alegría que trae consigo la canción y los juegos rítmicos.

La estrategia genera así la extraordinaria posibilidad de despertar en los estudiantes la motivación de escribir, hablar, escuchar y leer con naturalidad y emoción, haciéndolos más sensibles al arte y a la cultura a través de un aprendizaje mediado por la diversión y la experiencia artística significativa.

Palabras clave

Canción, Pedagogía musical, Habilidades comunicativas, Aprendizaje significativo, Estrategia pedagógica.

Los años 2020 y 2021 serán recordados, especialmente, por los estudiantes y los maestros, quienes tuvieron que enfrentar un abrupto cambio en el sistema educativo, lo que evidentemente generó una nueva perspectiva en la manera de acercar a los niños y niñas al aprendizaje.

En medio de este reto, se empezaron a orientar las clases bajo la modalidad virtual en el grado segundo de la sede Carmela Bianchetti, perteneciente a la Normal Superior de María, acompañando a 29 estudiantes, quienes, inicialmente, se mostraban desconcentrados, temerosos, perdidos en sus propias situaciones familiares, aprendiendo casi de forma mecánica lo que les decía una maestra a quien nunca habían visto, abrazado, mirado a los ojos o, incluso, nunca la habían hecho reír con sus ocurrencias o enojar con sus travesuras.

Las primeras semanas muy pocos estudiantes se conectaban a los encuentros virtuales y los que asistían no parecían disfrutar mucho de la clase. Además, el ambiente en algunas casas estaba cargado de ruido y de diversas situaciones familiares que impedían la concentración y restaban importancia a la clase. La mayoría mostraba poca disposición a la escucha y, ante preguntas frente a actividades que debían estar realizando, manifestaban no comprender.

En este punto nace *Aprendiendo al ritmo del corazón*, una estrategia pedagógica que vincula como componente fundamental la canción con el fin propiciar en los estudiantes un encuentro significativo con el aprendizaje a partir de sus intereses y motivaciones. La estrategia fue acogida por los niños y niñas y por sus familias con gran alegría.

Esta estrategia que sustenta su accionar pedagógico desde los postulados de la pedagogía musical expuesta por Gisbert (2020), lejos de centrarse únicamente en la preparación artística, adquiere gran relevancia en la formación de los estudiantes, pues proporciona recursos para desarrollar habilidades que contribuyen al fortalecimiento de los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento, así como para trabajar la inclusión en el aula.

El postulado anterior es avalado con el argumento de Pérez Herrera (2017), quien sugiere que

> La creación musical permite a los estudiantes desarrollar destrezas en las distintas materias curriculares, abriendo las puertas a un mundo cargado de infinitas posibilidades de acceder al conocimiento y generando una atmósfera adecuada para el desarrollo de la capacidad creadora. (p. 19)

Con todo y lo anterior, cada vez y de un modo más amplio y rico en experiencias, los procesos de aprendizaje en este grado se empezaron a convertir en encuentros creativos, críticos y reflexivos entre los estudiantes y la docente, lo cual, evidentemente, contribuyó a que la canción infantil cobrara mayor sentido en el proceso escolar para acercar a los estudiantes al conocimiento de manera significativa a partir de la motivación y la participación, y, en pocos días, se logró la conexión de todo el grupo.

Así, la música empezó a adquirir una orientación práctica, vivencial y motivadora, e incorporó nuevas funciones como: la transmisión de valores, la cohesión social, la inclusión y la transversalidad (Campbell, 2016). En este

sentido, la propia definición de pedagogía musical sitúa la estrategia como un elemento de gran valor educativo para los niños y niñas del grado segundo, ya que no sólo desarrolló aspectos corporales, cognitivos y emotivos, sino que potenció el componente social.

Esta experiencia transformó la rutina de la clase en un espacio agradable y divertido que llevó a la docente y los estudiantes a vivir una aventura formativa que iba de lo real a lo fantástico, en donde todo lo que se había oído, escrito y leído adquiría vida y podía ser representado en forma tangible y visual, imprimiéndole además, un toque de emoción y de expresión que conducía a la inventiva, a la exploración y a la producción.

Los estudiantes empezaron a tornarse más alegres y con mejor disposición a la escucha, capaces de estructurar y emitir sus propios conceptos con criterio, pues el disfrute que implicaba el poder participar de su proceso de aprendizaje no sólo proyectó el artista que llevaban dentro, sino que facilitó su expresión verbal y corporal, dejando claro que la experiencia musical no sólo fortalece las aptitudes y habilidades comunicativas, sino que las potencia a partir de los intereses de los niños y niñas.

Lo anterior, se evidenció al observar a los estudiantes participar con aportes concretos y con soluciones novedosas ante cualquier dificultad que se presentaba, transformando, poco a poco, estos encuentros pedagógicos en momentos de aprendizaje mediados por la diversión y la música. Abuelos, abuelas, tíos, hermanos, mamás y papás, aparecían en cada clase, preguntando, proponiendo y animándose a sugerir nuevas canciones para los próximos temas, lo que hizo más evidente la participación de todos y la comprensión de los aprendizajes.

Ahora, con esta experiencia «la música promovió de forma natural el respeto, el espíritu crítico y analítico, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales» (Vicente y Azorín, 2013, p. 16); además, se fortalecieron los procesos cooperativos, autónomos y participativos dando prioridad al estudiante

como constructor de su propio conocimiento, reconociendo la importancia de la canción y de la interacción social en el aprendizaje, no sólo desde la excelencia académica, sino desde la formación humana.

Al regresar a la presencialidad, la música siguió abriéndose camino en el aula de segundo grado y los niños y niñas que asistían, seguían desarrollando, con gran presteza, los aprendizajes propuestos y fortaleciendo las habilidades comunicativas a su ritmo y sin el ánimo de llenar de letras y números los cuadernos, pero con gran disposición de llenar con amor y alegría su vida.

Así mismo, se empezó a facilitar más la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, quienes avanzaron a un ritmo bastante significativo en su proceso académico. Además, sus habilidades comunicativas se fortalecieron, lo que les permitió reconocer que todos están en igualdad de condiciones de aprender. Tal y como lo plantea la escritora Dolores López Martínez (2005) en su tesis doctoral sobre el concepto de Arteterapia, incluir la música en el sistema educativo contribuye a evitar o prever situaciones conflictivas o de violencia en clase, además de que invita a la inclusión social.

En este sentido, Pérez-Aldeguer (2014) expresa que, al convertir la canción en un elemento cotidiano de la escuela con la finalidad de aprender, permite a los estudiantes reconocer más posibilidades para expresar y comunicar sus emociones, ideas, pensamientos y sensaciones, además de disfrutar de un espacio único para el desarrollo de la creatividad y la verdadera inclusión social.

Ahora, de acuerdo con los postulados de la investigadora Consuelo Arguedas (2004)

> La canción y el movimiento rítmico mejoran la capacidad de socialización de los estudiantes, así como su autoestima, ya que facilita el proceso creativo y de libre expresión y comunicación a partir del conocimiento del cuerpo, el manejo del espacio y el fortalecimiento de la autoconfianza. (p. 123)

En este sentido, la estrategia involucró valores como el respeto, la libertad, la tolerancia, la autonomía, la crítica constructiva, y avivó la comunicación de sentimientos, de ideas, de estados de ánimo y el respeto entre los estudiantes, tanto de manera individual como colectiva.

De forma indirecta, este proyecto también repercutió en las familias, quienes vienen acompañando el proceso de aprendizaje desde sus casas y reconocen la motivación de sus hijos para asistir a la escuela, así como los avances que perciben en su formación, puesto que por medio de la canción aprenden más significativamente y de manera más feliz.

Finalmente, es importante reconocer que la estrategia ya empieza a ser identificada por los estudiantes de otros grados, quienes se sienten atraídos por la manera en que se aprende cantando y bailando, y, por lo tanto, la experiencia podría empezar a diseminarse en la sede, e incluso, en toda la Institución Educativa. De igual forma, se integra a la comunidad, ya que las familias, se sienten conectadas y comprometidas con esta forma de aprender y, además, expresan abiertamente que sus hijos llegan y se van felices de su escuela.

Referencias bibliográficas

Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. Educación, 28(1), 123-131. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028110

Campbell, P. S. (2016). World music pedagogy: Where music meets culture in classroom practice. En C. Abril y B. Gault (Eds.). Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints (pp. 89–111). New York: Oxford University Press.

Gisbert, V. (21 de julio de 2020). Pedagogía musical en el aula, una herramienta transversal e inclusiva. UNIR. https://www.unir.net/humanidades/revista/pedagogia-musical-aula

Hemsy de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. Revista

Musical Chilena, 58. 74-81.

López, M. D. (2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. https://www.tdx.cat/handle/10803/10794#page=1

Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. Perfiles educativos, 36(145), 175-187. https://www.redalyc.org/pdf/132/13231362011.pdf

Perez Herrera, M. (2017). Los Lenguajes de la Música Un Eje Transversal del Currículum. Escenarios, 15(2), 19-33.

Vicente, G. y Azorín, C.M. (2013). Música y valores: una relación educativa ineludible. Música y Educación, 93, 16-25.

Zapatito roto, el viernes te cuento otro: Lectura, escritura y oralidad[1]

Syndy Johana Mena Solano [2]
Ana Jimena Giraldo Rendón[3]

Resumen:

En el artículo se presentan los resultados de la experiencia significativa *Zapatito roto, el viernes te cuento... y colorín colorete, por la chimenea salió un cohete*, la cual tuvo el objetivo de fortalecer habilidades lecto-escriturales, socioemocionales, lógico-matemáticas y cuidado del ambiente en niños y niñas. La metodología fue cualitativa con un enfoque participativo. El análisis de la información se realizó por medio de narrativas generativas y preguntas críticas orientadoras que fueron comprendidas e interpretadas a partir del programa Atlas. Ti 8 y la triangulación de la información. En los principales resultados se encontró que el proyecto impactó a la población participante al favorecer ejercicios de comprensión, hábitos lectores, aprendizajes intergeneracionales, encuentros comunitarios y articulaciones directas con el contexto. Se eviden-

1. Experiencia significativa derivada del proyecto Zapatito roto, el viernes te cuento otro... y colorín colorete, por la chimenea salió un cohete desarrollado en básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, con la participación del colectivo de maestros y maestras.
2. Normalista Superior con Énfasis en Lenguaje, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Naturales, tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) de la Institución Educativa Santa Bárbara.
3. Licenciada en Pedagogía Infantil, Magister en Educación y Desarrollo Humano, docente de básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara.

ció, además, el potencial que tienen los procesos lectores y escritores para integrar las diferentes áreas del saber y para hacer de la educación un acto transformador e interdisciplinar.

Palabras clave

Lectura, Escritura, Pensamiento crítico, Contexto, Oralidad.

Caminando sin velocidad, con pausa y extrañamiento: Acercamiento a la experiencia

Se inició un camino con perspectiva formativa que ha pretendido delinear senderos pedagógicos para realzar la potencia de la lectura, la escritura y la oralidad en los niños y las niñas. Esta visualización permitió anclar virajes a nuestras prácticas con la intención de construir ejercicios educativos oportunos y contextualizados. En esta línea, se comprende que la lectura es un proceso donde se integra polifonía de voces para dar sentido y significado a la realidad y consolidar posturas críticas frente al mundo. Por su parte, la escritura al ser un espacio para exponer pensamientos, emociones, ideas y contextos, tiene la habilidad de cambiar la subjetividad, que en auto movimiento configura maneras de asumir la realidad y trascender situaciones efímeras (Vásquez, 2010).

Asimismo, la oralidad permite la articulación directa con la memoria y las historias, donde el relato se cobija con empoderadas anécdotas que hablan de tradición, saber popular y riqueza cultural (Vásquez, 2010). En estos términos, se enfatiza en la necesidad de la palabra para comprendernos y concebirnos en el lenguaje y la escritura, para interactuar y proporcionar juegos donde el decir es una manera de conectar con el mundo (Macías, 2003).

Teniendo en cuenta lo mencionado, se construyó la experiencia significativa denominada *Zapatito roto, el viernes te cuento otro... y colorín colorete, por la chimenea salió un cohete*. La iniciativa surgió al reconocer la necesidad de ofrecer material de lectura a los 420 estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, en articulación con la comunidad educativa, para permitirles enriquecer sus universos emocionales, cognitivos y sociales. A mediados del año 2020 se instauró la idea de conformar un plan lector articulado con las guías de aprendizaje en casa enviadas cada semana a los estudiantes. La tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) propuso al equipo de maestros y maestras de básica primaria el plan lector mencionado, cimiento inicial para darle impulso y continuidad a la lectura, la escritura y la oralidad en tiempos de pandemia.

El objetivo de la experiencia fue fortalecer, a través del proyecto lector, habilidades lecto-escriturales, socioemocionales, lógico-matemáticas y cuidado del ambiente en estudiantes de la Institución Educativa Santa Bárbara del municipio de Rionegro, Antioquia. Las líneas de acción que se desarrollaron en la propuesta son: Filocasos matemáticos, Para conectarnos con el mundo, Santa Bárbara puro cuento: una apuesta por el rescate de la tradición oral, Titereteando con el gallo Bartolito y En la voz de un profe.

Es importante señalar que la experiencia se articuló al segundo Desafío Estratégico del Plan Decenal de Educación 2016- 2026, inspirado en la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación. En este caso, se hizo énfasis en los procesos de lectura, escritura y oralidad como pretextos para consolidar escenarios de aprendizaje colectivos mediados por el diálogo y la participación de comunidades y estudiantes. Cabe mencionar que, a nivel institucional, se dio la articulación por medio de las áreas de gestión académica y comunitaria, con el fin de fortalecer los procesos cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes a partir de la potenciación de la lectura, la escritura y la oralidad. Se integró, además, el contexto y las comunidades como fortaleza para construir aprendizajes basados en la experiencia, la investigación y la vida misma.

Reflexiones de fondo: Hacia la interpretación crítica de la experiencia

El análisis y la interpretación crítica de la experiencia se realizó teniendo en cuenta registros, evidencias y voces compartidas en las narrativas de los participantes. Para dicho análisis se empleó el programa Atlas. Ti 8 con el propósito de apoyar la organización de la información y construir redes comprensivas del proceso vivenciado (Jara, 2018). A partir de este proceso se encontraron los siguientes trazos comunes o categorías emergentes, que, en este caso, serían los impactos del proyecto:

Capacidad generativa del lenguaje: Infancia a viva voz

La experiencia permitió mitigar la mirada adultocéntrica que ha imperado a lo largo de la historia, un discurso pensado desde el adulto para los niños, en una sola dirección, que impone imaginarios y exigencias educativas relacionadas con tales concepciones (Runge- Peña, 2020). En el caso del proyecto, la representación de infancia giró alrededor de la antropología pedagógica, pues hay que «Comprender que en las sociedades hay niños y niñas, y que son sujetos con visiones, criterios, experiencias, significaciones de la vida por la cual transitan, como lo hacemos todos, y como transita la propia cultura» (Chacón, 2015, p. 148). Esta cita es un reflejo de la potencia del lenguaje y la escritura como habilidades indispensables en el ser humano que desde la infancia se deben fortalecer. Las manifestaciones de los niños y las niñas enmarcan la lectura y la escritura como promotoras de la imaginación, la resiliencia como esa capacidad de superar las adversidades y la identificación de diversas tipologías textuales que dan pie al desarrollo del pensamiento divergente.

Centros de acogida: Familias, comunidades, tradiciones y aprendizajes intergeneracionales

Duch y Mèlich (2009) expresan cómo las familias y las comunidades hacen parte de la construcción de memoria y significado. Este ha sido un impacto sustancial del proyecto en tanto se les ha dado valor a los centros de acogida. El «Picnic literario» ha sido una de las actividades desarrolladas en el proyecto. En esta se refleja el goce y el disfrute de cuentos y relatos que se transmiten de generación en generación. Por otro lado, los encuentros de «Santa Bárbara puro cuento: una apuesta por el rescate de la tradición oral», fueron ejes articuladores de la vida comunitaria que hicieron énfasis en el rescate de la tradición oral, las costumbres y la exploración de universos literarios posibles, como la poesía, la trova, los cuentos, entre otros (Vásquez, 2010).

Maestros y maestras avatares, hacia la conformación de una didáctica no parametral y dialógica

Es necesario reconocer la vocación de ser maestro como avatar, tal como lo ha planteado Vásquez (1999), al señalar que son avatares todos los maestros que están en la capacidad de asumir diferentes roles. De ahí que los maestros se convierten en parteros, sembradores, pastores, artesanos, faros, actores, anfitriones, puentes, ladrones del fuego, guardianes de la tradición, oráculos, maneras que varían según lo que requieran, necesiten y deseen los seres en formación. El maestro se constituye como mediador desde la creación de las condiciones, las situaciones, los ambientes, y las bases para la construcción no solo del estudiante, sino del ser humano como totalidad.

Desde la experiencia significativa, maestros y maestras han ido buscando otras posibilidades de hacer pedagogía, de reflexionar en torno a la práctica y actuar con los estudiantes. Así ha surgido el estudio de una didáctica no

parametral (Quintar, 2008), donde tenemos en cuenta que enseñar no es reproducir lo establecido, pero sí es formar sujetos autónomos y con capacidad crítica de asumir el mundo.

De acuerdo a lo argumentado, es necesario resaltar que el proyecto ha pasado por diferentes fases que han requerido de seguimiento y evaluación continua. Una de las formas de llevar a cabo la construcción de las percepciones, sensaciones y expectativas emanadas de la experiencia ha sido a través de las narrativas generativas, cuestionarios y conversatorios. De forma general, hallamos que la experiencia es eficaz a nivel académico, humano y social al permitir el empoderamiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Puntos de llegada: Conclusiones y proyecciones

A partir de la experiencia se concluye que la escritura, la lectura y la oralidad son, en sí mismos, instrumentos pedagógicos que permiten reconocer los universos emocionales de los participantes al desplegar emotividades y nuevos horizontes de sentido. Por otro lado, se ha promovido una pedagogía ambiental que propende a valorar la tierra y el entorno natural. Además, el desarrollo del pensamiento matemático se ha articulado directamente con los procesos de comprensión y de interpretación derivados de los hábitos lectores y escritores.

En este sentido, la propuesta ha impactado a los participantes en varias direcciones. En primer lugar, a partir de las situaciones planteadas, los niños y las niñas han empezado a mostrar mayor interés por la lectura, la escritura y la expresión oral, lo cual ha desarrollado en ellos habilidades de pensamiento crítico y divergente. De igual forma, se han identificado algunos perfiles profesionales y acciones de emprendimiento que quisieran tener a futuro. Tal es el caso de un estudiante que creó un logo para su empresa de maquinaria pesada de última tecnología a partir de la lectura de «Perseo y Medusa».

Por otro lado, se ha generado un impacto en las familias, ya que, la lectura, la escritura y la oralidad les ha permitido consolidar vínculos afectivos, acompañar de forma continua a los niños y a las niñas, además de invitarlos a producir textos como poemas y trovas. Asimismo, es importante resaltar que en los docentes se ha generado motivación y compromiso con el proyecto, promoviendo los espacios de lectura, escritura y oralidad. Por ejemplo, uno de los docentes al ver el interés de sus estudiantes en la lectura del libro «El vuelo del dragón», ha posibilitado que los chicos y las chicas disfruten del goce literario. A nivel institucional e interinstitucional se ha logrado evidenciar trascendencia con la experiencia, puesto que otros docentes han estado interesados en replicar la propuesta.

La experiencia cuenta con varias estrategias de difusión, entre ellas: canal de YouTube, redes sociales, página institucional, guías de aprendizaje y sistematización de la experiencia. Se proyecta en otros escenarios como un potencial para enmarcar procesos pedagógicos y didácticos no parametrales en la enseñanza y el aprendizaje (Quintar, 2008). En este sentido, puede convertirse en una perspectiva formativa replicable en diferentes escenarios educativos. Igualmente, para darle continuidad a la propuesta, se hará una articulación directa con la biblioteca escolar y con el Club Amigos de la Biblioteca Escolar (Club ABE) para resignificar este escenario y darle potencia a las líneas de acción que la sostienen.

De acuerdo con lo mencionado, se piensa realizar una cartilla digital y física que cuente con los elementos principales del proyecto para compartir con las personas interesadas. Con la comunidad y los estudiantes, los resultados y los análisis obtenidos se compartirán por medio de herramientas tecnológicas, de juegos y en los encuentros de «Santa Bárbara puro cuento».

Referencias bibliográficas

Chacón, J. (2015). Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. Cuicuilco, 22(64), 133-153.

Duch, LL. y Mèlich, J-C. (2009). Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana. Madrid, España: Trotta.

Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: prácticas y teorías para otros mundos políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Macías, F. (2003). El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes. Bogotá: Editorial Panamericana.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional de Educación 2016- 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1

Quintar, E. (2008). Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización. México: IPECAL.

Runge-Peña, A. K. (2020). Ordenamiento generacional y gobierno de la infancia: una perspectiva instituética. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, y Y. Pino (edits. acad.), Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes (pp. 192-233). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).

Vásquez, R. F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. Revista de la Universidad de La Salle, (53), 161-175. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=107

Microproyectos ambientales de investigación presenciales y móviles[1]

Julia Margarita Pulgarín [2]
Claudia Elena Avendaño Baena[3]
Doris Maritza Ramos Rodríguez[4]

Resumen:

Esta propuesta se construye para dar solución a dos necesidades: primero, contar en la Institución Educativa con el recurso humano más importante –los estudiantes– para el trabajo en las actividades ambientales; segundo, poner en práctica los saberes relacionados con el medio ambiente, además de la investigación en el aula de clase con el compromiso de todos los docentes de la institución.

El proyecto contempla varias líneas de acción (vivero, lombricultivo, huerta, invernadero, jardinería, acuaponía), las cuales no sólo se trabajan en la institución, sino también en casa. Con ellas se busca dar solución a problemáticas como la seguridad alimentaria, la protección de los recursos naturales, el mejoramiento del entorno, la integración de saberes y el trabajo en equipo.

1. Participantes no autores: Juan Pablo Mosquera, Nicolasa García, Nataly Marín y Erica García
2. Administradora de Empresas Agropecuarias y Técnico Profesional de Recursos Naturales. Institución Educativa Gilberto Echeverrí Mejía de Cabeceras.
3. Zootecnista y Magíster en Educación. Institución Educativa Gilberto Echeverrí Mejía de Cabeceras.
4. Abogada y Magíster en Teología. Institución Educativa Gilberto Echeverrí Mejía de Cabeceras.

La propuesta enmarca de manera coherente el servicio social obligatorio de los estudiantes de la Institución Educativa en la ejecución de actividades de índole ambiental, agrícola, académico e investigativo, así como en la de apropiación de saberes desde el entorno ecológico y de otras disciplinas académicas, como estadística, artística, ciencias naturales y tecnología, que, de una u otra manera, se insertan en las actividades de la estrategia.

Palabras clave

Investigación, Transversalización, Empoderamiento, Salud, Aprendizaje.

Presentación

Esta experiencia pedagógica significativa se transversaliza con el Proyecto Ambiental Escolar –PRAE (Decreto 1743, 1994), y con el de Servicio Social Obligatorio Estudiantil (SSOE) de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía de Cabeceras.

Es un esfuerzo comunitario para optimizar los recursos ambientales, el talento humano con valores ético-ambientales y el servicio social, lo cual propende por una huella ecológica dignificadora de nuestro entorno común.

Los estudiantes, en su gran mayoría, residen en zona rural, y la principal actividad familiar y productiva está relacionada con la mayordomía. Por lo tanto, a temprana edad los estudiantes se relacionan con el campo y con las funciones emergentes de este sector. Es satisfactorio observar cómo ellos se motivan a participar de los proyectos ambientales propuestos.

La propuesta tiene como finalidad contribuir a la formación ambiental y a la educación para la investigación en los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de la media vocacional, a partir de la implementación del servicio social obligatorio dentro de la Institución Educativa, mediante la

transversalización de los proyectos.

Esta experiencia no sólo ha sido una excelente forma de transversalizar prácticas pedagógicas entre escuela y familia, sino que ha servido de momento de encuentro, de acompañamiento efectivo, y ha dado visibilidad a las múltiples posibilidades que tienen los estudiantes para crear nuevos emprendimientos y a las actividades laborales en la postsecundaria. La experiencia ha permitido valorar los beneficios generados por las prácticas sostenibles, que son absolutamente irremplazables en momentos de crisis, como la vivida por la pandemia, y también los generados por el campo que le han permitido a cada familia tener el sustento alimenticio requerido.

La propuesta tiene varios énfasis: vivero-semillero, lombricultivo, huerta, invernadero, jardinería y la acuaponía. La población beneficiada con este proyecto son, principalmente, los estudiantes, sus familias y el entorno mismo de la Institución.

La experiencia pedagógica significativa se enmarca en el Plan de Desarrollo Municipal 2016-2025 denominado «Rionegro, Ciudad y Sociedad Sostenibles». El área de gestión escolar de esta experiencia significativa es académica e investigativa, con énfasis en la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, el manejo adecuado de los recursos naturales y la promoción de un ambiente sano.

Discusión

La experiencia pedagógica significativa se está implementando en la Institución desde el 2018, en el marco de la apropiación del PRAE, pero el aspecto relacionado con el servicio social ambiental se viene trabajando desde el 2020 a causa de la pandemia y las restricciones a la presencialidad en las instituciones educativas.

Los resultados que se han vislumbrado con la propuesta son: mejoramiento

en la calidad de vida de los docentes, estudiantes y padres de familia a través del uso de alimentos sanos; aprendizajes significativos, ya que los estudiantes aprenden mediante la investigación–acción; mejoramiento del entorno paisajístico debido al embellecimiento de los espacios de la Institución; transversalización de los saberes, pues son varios docentes y estudiantes involucrados en esta propuesta pedagógica; trabajo colaborativo, donde se participan no sólo estudiantes y docentes, sino también la comunidad educativa y, principalmente, las familias durante la pandemia, y, por último, el compromiso de varias instituciones de orden municipal, quienes han aportado y aportarán a estos proyectos institucionales.

Es importante resaltar que algunos estudiantes egresados de la Institución Educativa se dedican a trabajos o estudios relacionados con la experiencia significativa, porque, de alguna manera, lo toman como referente para su vida laboral o académica en la universidad u otras instituciones educativas de educación superior.

Esta propuesta es muy fácil de replicar en las instituciones educativas y otras entidades de orden municipal, departamental o nacional, ya que lo único que se requiere es el compromiso de los estudiantes, docentes y padres de familia. El costo es muy bajo, los aprendizajes son significativos y el mejoramiento del entorno es muy visible.

Consideraciones finales

A partir de la propuesta se han mejorado los espacios ambientales. La Institución es reconocida por su belleza paisajística y, además, es referente para otras instituciones educativas Si bien es cierto que los resultados académicos de las pruebas ICFES no son tan altos en el área de ciencias naturales, se ha observado un crecimiento lento en este aspecto y, por lo tanto, se espera que en próximos años se vea reflejada la propuesta en las pruebas internas y externas.

La experiencia significativa ha tenido eco en toda la Institución, ya que cada docente, padre de familia, estudiante y demás integrantes de la comunidad educativa aportan a las actividades que se planean. Cada microproyecto permea todas las áreas, y se refleja académicamente en el proceso de seguimiento y de evaluación.

Se seguirá trabajando en la Institución por el mejoramiento del entorno, la recuperación de flora y fauna nativa, la investigación, el trabajo colaborativo, la integración de saberes y el amor por la naturaleza.

Por último, se espera que la propuesta trascienda no sólo a nivel institucional, sino que se convierta en un referente municipal para que otras instituciones la tomen como modelo y les permita fortalecer el trabajo en equipo y la investigación en el aula. De esta forma, la escuela se convertiría en un mejor lugar para el disfrute y volvería a ser de verdad nuestro segundo hogar.

Referencias bibliográficas

Decreto 1743 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. 4 de agosto de 1994. https://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf.

Construyendo un diálogo de aprendizajes[1]

Luz Adriana Serna Torres [2]

Resumen:

La experiencia pedagógica Construyendo un diálogo de aprendizajes se resalta como una práctica pedagógica sistemática de los docentes de básica primaria de la sede principal, la sede Maria Camila Rendón y la sede Mampuesto de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, que nace en el marco de la flexibilización y adaptación de los aprendizajes en tiempos de pandemia alrededor de la integración de áreas, bajo las orientaciones didácticas y pedagógicas planteadas por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional y se configura en la guía de aprendizaje autónomo planteada por dicho programa, desde la cual se busca consolidar una propuesta de enseñanza

1. Participantes: Judith López Álvarez, Karla Cardona Franco, Mercedes Arias Arango, Claudia Alzate de León, Yadira Espitaleta Torres, Ana Varela López, Emilse García Bedoya, Laura Muñoz López, Carmen García Monsalve, Mónica Gómez Hernández, Natalia Ramírez Botero, Verónica Naranjo Zuluaga, Janneth Hernández Valencia, Dora Zuluaga Naranjo, Eleazar Velásquez García, Marta Ospina Sepúlveda, Natalia Ayala Echeverri, Gloria Cuervo Ramírez, Alejandro Cuervo Restrepo, Melqui Perea Gómez, Jaime Giraldo Espinal.

2. Tutora del Programa Todos a Aprender, Magíster en Educación (UdeA, 2018), Licenciada en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana (USB, 2015), Normalista Superior con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (Institución Educativa Escuela Normal Superior de Maria, UPB, 2005). Docente de básica primaria con 15 años de experiencia.

y aprendizaje que favorezca la planeación institucional, la articulación de las familias en la formación, la inserción de nuevos instrumentos y dinámicas al proceso escolar, además de un mayor seguimiento y evaluación formativa de los aprendizajes.

Palabras clave

Planeación, Enseñanza, Guías, Aprendizaje, Innovación.

Premisas para el diálogo

La contingencia generada por la pandemia COVID-19, se constituyó en el punto de quiebre y reflexión sobre las formas de enseñanza y aprendizaje al poner a la escuela en un escenario distinto: los hogares de los estudiantes. Es por esto que la institución educativa procuró diversas estrategias para mitigar el impacto desfavorable generado por la obligatoriedad de trabajo desde casa y la falta de recursos de las familias, y para dar continuidad al proceso de formación con un modelo de estudio mediado por la denominada educación remota. En este entorno, muchas de las familias no disponían de elementos mínimos para garantizar la participación de sus hijos en encuentros virtuales, más allá de la red social WhatsApp y, en la mayoría de los casos, con uso limitado de datos, equipos poco aptos para la recepción de materiales, entre otros factores que derivaron en la necesidad de incorporar una estrategia con la cual dar respuesta al contexto y garantizar el servicio educativo a las familias de transición y básica primaria. De esta manera, se optó por las guías de aprendizaje autónomo como un recurso físico o virtual que fuera el soporte para 525 estudiantes de la sede principal, de la sede Maria Camila y de la sede Mampuesto de la Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, caracterizados por una multiplicidad cultural en la que convergen migrantes, militares, campesinos, nativos de la zona y allegados de municipios vecinos, de estratos

entre 0 y 3. Esta diversidad identifica a la institución como centro de la comunidad residente en las veredas La Mosca, La Laja y Mampuesto del municipio de Rionegro.

Por otro lado, se concibe esta estrategia de planeación y articulación del currículo como una posibilidad para virar el rumbo del paradigma de la educación obsoleta pero vigente en muchos establecimientos educativos, de acuerdo con lo que plantea el Plan Nacional Decenal de Educación en una de sus líneas estratégicas. La experiencia parte de una necesidad urgente de cambio que, si bien la pandemia reveló con agudeza, ha sido una responsabilidad latente e imperante de la escuela, la cual hoy se abre paso para que todos sus integrantes

> apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano planetario. (MEN, 2017, p. 51).

Se considera entonces que el diseño y la implementación de las guías de aprendizaje autónomo destacan dentro de esas estrategias porque favorecen el diálogo de saberes en la reflexión sobre la práctica pedagógica, tanto individual como entre pares, y la discusión sobre los aprendizajes que encauzan una construcción colectiva de la interlocución entre la escuela como escenario de formación y el contexto.

En este sentido, la experiencia busca en el diseño y la implementación de las guías, el fortalecimiento de una cultura de planeación institucional que, en muchas ocasiones, es interpretada como «algo innecesario». Por tal razón, se constituye como ruta de mejoramiento de los aprendizajes en transición y básica primaria, desde la mirada articulada entre el DUA (Diseño

Universal del Aprendizaje) y el Programa Todos a Aprender, para favorecer las necesidades particulares de los estudiantes, que pueden ser entendidas y asumidas como una oportunidad de crecimiento tanto para el docente como para la institución educativa, en un acto consciente de organizar los momentos de enseñanza. Todo esto se ha llevado a cabo a través de un camino de observación, conversación y análisis de los múltiples factores que intervienen en la formación, en concordancia con el horizonte institucional y la meta trazada en la gestión académica: «reorientar la estrategia pedagógica de la Institución Educativa atendiendo a su contexto» (Institución Educativa Ana Gómez de Sierra, 2021). El ejercicio de planeación de las guías de aprendizaje autónomo ha sido posible gracias a la intención colectiva de los docentes en apuntar al logro de la meta y a su asistencia a encuentros sincrónicos, asincrónicos y presenciales para el diseño de la guía de acuerdo con las demandas de cada grado y grupo de áreas o dimensiones para el caso de transición.

Visibilizando los aprendizajes

Esta experiencia inició en abril del 2020 como respuesta a la implementación de una estrategia que promoviera los aprendizajes en casa mediados por las TIC o por material impreso, y permanece en la actualidad bajo el esquema de educación híbrida (alternancia educativa y mediación TIC). En el primer año de implementación se hizo la integración de áreas a partir de la guía de aprendizaje autónomo, lo cual posibilitó una planeación que supera el contenido de una asignatura, propende por el trabajo en equipo entre los docentes de diferentes áreas y sedes, y apunta, de acuerdo con el MEN (2017), hacia el mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas de aula en la educación remota y de alternancia. De igual manera, se busca el fortalecimiento curricular al generar inquietud frente al cambio en el paradigma educativo y, así, continuar fortaleciendo la cultura de planeación institucional. Si bien los

docentes tienen claras algunas concepciones alrededor de la planeación y la integración de áreas, es importante continuar con el fortalecimiento y apropiación del concepto de aprendizaje y competencia para superar los temas que históricamente reinan en el currículo.

Asimismo, en esta experiencia se entiende la integración curricular como una modalidad de diseño del currículo que está

> fundamentado en la concurrencia/colaboración/interconexión de los contenidos de varias disciplinas, para abordar un aspecto de la cultura escolar, a través de un modelo de trabajo cooperativo de profesores que incide, a su vez, en la metodología, en la evaluación y en el clima general del centro. (Illán y Pérez, 1999, como se citó en Illán y Molina, 2011).

Desde este punto de partida, los docentes no se limitan a replicar un contenido de una editorial, sino que contextualizan y dan forma a los aprendizajes desde la reflexión de estos, máxime cuando así lo exige el material del Programa Todos a Aprender, en el cual no se diseccionan los aprendizajes, sino que se ofrecen por medio de secuencias didácticas y textos integrados que buscan generar pensamiento en los estudiantes y volverlos protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario destacar el concepto sobre el cual se plantea la guía de aprendizaje autónomo en este escenario. Para Romero y Crisol, (2009, citado en Romero y Crisol, 2012) «es considerada un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento, dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades tanto individuales como grupales, experiencias curriculares y extracurriculares, etc.» (p. 15). Esta mirada concibe los aprendizajes desde y hacia la articulación, lo que permite múltiples posibilidades de interlocución entre maestros, rebasa una única respuesta por parte de los estudiantes y alude, además, a una escuela viva y experiencial.

Para el año 2021, la planeación de las guías se dio a partir de las necesidades de cada sede. Las nuevas demandas del contexto, como el retorno gradual y progresivo de los estudiantes y el análisis de los resultados de las pruebas Evaluar para Avanzar (MEN-ICFES, 2020) con adaptación interna en Google Forms, generaron que cada área consolidara una ruta para el año escolar en tres momentos: diagnóstico y adaptación, nivelación de los aprendizajes y consolidación. El programa Todos a Aprender continúa siendo el pilar de las áreas de matemáticas y lenguaje y de los procesos de educación inicial, además de la formación en gestión, acompañamiento y evaluación para todos los docentes de transición y básica primaria.

Asimismo, la comunidad educativa ha jugado un valioso papel en la estrategia. Cada integrante ha aportado a la guía planteada, desde su experiencia y conocimiento, un flujo importante en la comunicación con docentes, padres de familia, acudientes y estudiantes. Se ha podido evaluar y pulir este proceso para ajustarlo permanentemente al contexto, en el cual se destaca el compromiso de las familias para su desarrollo exitoso. Son ellas quienes han tenido un rol decisivo en esta estrategia.

El norte del diálogo

La sistematización de la experiencia, citando las palabras de Mejía (2014) se debe a su «lenguaje polifónico, ya que da cabida a las más variadas y diferentes posiciones sobre las objetivaciones que adquiere la práctica y permite que esa diversidad y esa singularidad se expresen, dando forma a múltiples voces, múltiples formas, múltiples perspectivas» (p. 16). Esto es precisamente lo que se pretende: comprender que en la escuela convergen muchas voces mediadas por la experiencia y por los saberes de los docentes que delimitan un contexto individual y único. Se escribe entonces para «visibilizar esos mundos o ejes conflictivos» (Mejía, 2014, p. 18) y de esa manera entablar el diá-

logo que, por supuesto, no se agota en estas líneas y continuará en ese camino de discusión y construcción.

La elaboración de en promedio 168 guías de aprendizaje autónomo para dar soporte de manera impresa y digital a la enseñanza híbrida, ha logrado renovar la planeación institucional, articular las familias en la formación e insertar nuevos instrumentos y dinámicas al proceso escolar, mayor seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Si bien las guías han generado una transformación al interior de la cultura de planeación institucional, es a través de encuentros y diálogos constantes con los diferentes equipos de trabajo que se ha logrado mantener la estrategia en el tiempo. Existe desafío de persistir en la estrategia dadas las condiciones de la escuela y sus limitaciones temporales para los docentes, pues en ocasiones prefieren abandonar estas prácticas y retornar a lo ya preestablecido. Por ello, la constitución de las comunidades de aprendizaje al interior de la Institución Educativa se proyectan como la alternativa a largo plazo que sostenga su permanencia.

De igual manera, la reflexión sobre la práctica pedagógica y sus implicaciones es un sendero espinoso que implica el constante cuestionamiento sobre las prácticas de enseñanza y las posibilidades del aprendizaje. Sólo se podrá construir un tejido dialógico en la escuela desde el reconocimiento de sí y de la realidad del contexto.

Bibliografía

Illán Romeu, N., y Molina Saorín, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. Educar em Revista, (41), 17-40. https://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf

Institución Educativa Ana Gómez de Sierra (2021) Plan de mejoramiento institucional.. (2021-2024)

Mejía, M. R. (2014). Atravesando el espejo de nuestras prácticas. En R. Ja-

ramillo Roldán (Ed.), Sistematización en Educación y Pedagogía (pp. 7-36). Universidad de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (2017) Plan Nacional de Educación 2016- 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional (2017) ABC de la Estrategia de Integración de Componentes Curriculares https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ABC%20de%20la%20EICC.pdf

Romero, M. A., y Crisol, E. M. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. Escuela Abierta, 15, 9-31.

Fortalecimiento Pedagógico en la Educación Media, una Experiencia de Extensión Interinstitucional[1]

Paula Andrea Gil Castaño [2]
Álvaro de Jesús Gutiérrez Quintero[3]
Luis Carlos Marín Cardona[4]

Resumen:

La demanda de formación docente y de líderes pedagógicos estudiantiles de media básica de la Institución Educativa Fray Julio Tobón, del Carmen de Viboral, posibilita que la Escuela Normal Superior de María retome y ajuste un convenio para la profundización pedagógica y para el proyecto de vida de jóvenes. Como respuesta, se gestiona un convenio interadministrativo que implica organización metodológica y curricular.

1. Agradecimiento especial a: Nidia María Vargas Rendón, Coordinadora del Programa de Formación Complementaria; a Olga Lucía Vargas Vargas, Rectora de la Institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur, Municipio El Carmen de Viboral; y a Luis Mariano Tobón, Rector de la Institución Educativa Escuela Normal Superior, Municipio de Rionegro.

2. Psicóloga, Magíster en Educación, estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente. Maestra Orientadora de la Escuela Normal Superior de María de Rionegro.
3. Licenciado en Gestión Educativa, Magíster en ciencias, Innovación en educación, Coordinador Escuela Normal Superior de María.
4. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Católica de Oriente, Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander y Magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Docente de la Escuela Normal Superior de María y Docente de Cátedra de la Universidad Católica de Oriente.

Además de responder al aspecto formativo, la propuesta afianza la vocacionalidad en los estudiantes de la media, incrementa la población del Programa de Formación Complementaria y genera escenarios para los programas de extensión de la Escuela Normal Superior, a través de nuevas formas de aprendizaje y consolidación de procesos de enseñanza replicables en otros escenarios.

Palabras clave

Pedagogía, Extensión, Interinstitucionalidad, Proyecto de vida, Liderazgo pedagógico.

Contextos y Formación Docente

Con el objeto de atender la demanda en formación pedagógica en estudiantes de media de la Institución Educativa Fray Julio Tobón, del Carmen de Viboral, la Escuela Normal Superior de María, del municipio de Rionegro, ofrece la posibilidad de fortalecer este campo mediante un convenio interadministrativo que les permite a los estudiantes del grado décimo y undécimo proyectarse y formarse como futuros docentes desde el Programa de Formación Complementaria, así como desarrollar competencias y habilidades pedagógicas tendientes a favorecer el buen desempeño profesional independiente de la elección vocacional.

En concordancia con la situación expresada, se postulan como objetivos de la Experiencia Pedagógica Significativa (EPS): ofrecer un convenio interinstitucional o interadministrativo a través del cual, jóvenes de la educación media que tengan aspiraciones vocacionales para la docencia, adelanten el primer semestre académico del Programa de Formación Complementaria, en aras de un reconocimiento de saberes. Se busca, además, potenciar en los jóvenes la vocacionalidad docente desde la pedagogía y el liderazgo pedagógico, para el discernimiento de su proyecto de vida y, por último, concre-

tar escenarios y posibilidades de extensión y actuar pedagógico de la Escuela Normal Superior de María según su naturaleza formadora.

Esta experiencia se relaciona con la línea «*regular y precisar el alcance del derecho a la educación*» contemplada del Plan Decenal de Educación Nacional 2016-2026 «Camino hacia la Calidad y la Equidad». A escala municipal, la experiencia se referencia en la cuarta línea,«*Educación y ambientes de aprendizaje*», ya que aborda conceptos inherentes a la vocación del maestro e incentiva prácticas que despiertan la pasión por el quehacer docente desde la formación epistemológica, pedagógica, didáctica y ética del maestro como agente multiplicador de la cultura y transformador de su propia práctica, con capacidad reflexiva para la generación de ambientes sostenibles y de sana convivencia. En la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la experiencia se inscribe en la gestión comunitaria, pues alude a la relación de la Escuela Normal Superior de María con la otra Institución Educativa. De igual manera, es la proyección comunitaria de un servicio educativo sin ánimo de lucro, con intención de orientar y alentar el proyecto de vida de los jóvenes que, provocados por las prácticas de enseñanza, atienden a la vocación de ser maestros.

El Decreto 1236 de 2020, que reglamenta la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales, en el artículo 2.3.3.7.1.3. *Naturaleza y características de las Escuelas Normales Superiores (ENS)*, centra la extensión como principio pedagógico, además que las reconoce como autoridad académica en formación docente. Y, en concordancia con el documento *Naturaleza de las Escuelas Normales del MEN (2015*), se entiende la extensión como:

> un proceso vinculado a la experiencia, actividades y recursos de las ENS y busca promover el desarrollo local, regional y nacional desde el impulso de programas y acciones académicas que surgen en atención a las necesidades y requerimientos de las comunidades. (p. 48)

En este sentido, la experiencia ha permitido responder a la necesidad de formación docente en una institución que, por haber sido Normal Superior hasta la década de los ochenta, mantiene desde su fundación principios pedagógicos. Este aspecto misional se ha fortalecido con el convenio de formación pedagógica y liderazgo pedagógico. Además, es necesario aclarar que el municipio del Carmen de Viboral se ha caracterizado por ser cuna de maestros, coyuntura que la ENS ha intervenido desde los procesos de extensión.

Formación de Docentes: Trayectorias y Escenarios Posibles

La oportunidad de consolidar y sistematizar procesos de formación docente en un convenio de extensión, da la posibilidad de explorar nuevos horizontes y reflexiones en torno a la filosofía de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María. Es así cómo se retoma y se resignifica el convenio de Profundización Pedagógica.

La propuesta de extensión aquí presentada comenzó en el año 2005, con la intención de fomentar la vocación docente de la región y enriquecer los grupos del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de María del municipio de Rionegro. Para aquella época, se desarrolló un convenio interinstitucional e interadministrativo que reunió en la administración municipal del Carmen de Viboral a las instituciones educativas Fray Julio Tobón, La Chapa, Santa María y el Técnico Industrial Jorge Eliecer Gaitán. La Escuela Normal Superior de María desplazaba un docente del área de pedagogía una vez a la semana, en jornada escolar. Este trabajaba con estudiantes de la media, quienes, posteriormente, obtenían el título de Bachilleres Pedagógicos con profundización en educación y pedagogía. Es importante señalar que se graduaron dos cohortes, una en 2006 y la otra en 2009. En el año 2010, el convenio se suspendió por situaciones externas de las administraciones, pero sin olvidar que había sido una experiencia

exitosa hasta el momento.

Considerando el antecedente, para el año 2020, por iniciativa de la rectora del Fray Julio, se reemprende el proyecto interinstitucional, nuevamente se vinculan las instituciones educativas, y se desarrolla en obediencia de los siguientes acuerdos: voluntad política y administrativa para establecer una relación de paridad; apertura para recibir aportes en cuanto a necesidades sentidas y evidenciables; iniciativa para compartir saberes y competencias; interés por el acompañamiento, seguimiento y evaluación constante al proceso. De igual manera, se posibilitan las condiciones para fortalecer alianzas estratégicas de interacción socioculturales, lo cual lleva a una reestructuración de los planes de estudio, tiempos, estrategias de acompañamiento, seguimiento y evaluación de los procesos académicos y de convivencia. La ENS asume el reto de adaptar el Plan de Estudios de Pedagogía al contexto de la población.

Dentro de los principales resultados de la experiencia hasta el momento se encuentran la articulación interinstitucional, el fortalecimiento pedagógico para ambas instituciones, la implementación de una propuesta novedosa y significativa para la región. En cuanto a cobertura se refiere, es importante mencionar que para el año 2020 se inicia con 35 estudiantes del grado décimo, y para el año 2021 se ofertan 3 grupos, dos de décimo y un de undécimo con un total de 75 estudiantes; lo anterior indica que la propuesta tiene acogida y credibilidad en la comunidad educativa. De igual manera los estudiantes y padres de familia expresan satisfacción por participar en el proyecto, dados los conocimientos en contenidos, habilidades y competencias que han adquirido y potenciado en beneficio de su formación docente y personal.

En este orden de ideas, se evidencia no sólo el impacto social y comunitario de la propuesta, sino además su carácter de experiencia (re)significativa, en tanto genera nuevos escenarios para el actuar pedagógico de la Escuela Normal, nuevas formas de enseñanza y de liderazgo pedagógico. Este último es entendido como la capacidad de transformar subjetividades desde la inno-

vación, el aprender a aprender y la sostenibilidad. Es importante entender el liderazgo como la capacidad de generar relaciones sociales desde los principios éticos y políticos orientados a promover transformaciones.

Es así como desde su liderazgo pedagógico la Escuela Normal Superior de María influye de manera positiva sobre la institución que acompaña, en tanto suscita acciones de valor y capacidad instalada en los estudiantes desde el campo disciplinar, lo que permite, a su vez, su proyección profesional y social en el contexto.

En la actualidad, la Escuela Normal Superior de María cuenta dentro de su planta de docentes con una maestra egresada de la primera intervención que se mencionó al inicio de este apartado. Su testimonio permite evidenciar el impacto generado no solo en su formación y desempeño profesional, sino especialmente en su proyecto de vida, cuyo centro es la docencia. Ella reconoce que el fortalecimiento y profundización pedagógica en los grados décimo y undécimo le han dado un valor agregado a la formación en el Ciclo Complementario (ahora Programa de Formación Complementario), a la licenciatura, a la maestría y al desempeño laboral.

A modo de conclusión, la Experiencia Pedagógica Significativa que se acaba de presentar, vislumbra una nueva perspectiva en la formación docente, en tanto que tiene como punto de partida la aspiración vocacional de jóvenes estudiantes de una institución educativa que no es una Escuela Normal Superior. Todo esto se evidencia en los testimonios de los estudiantes, quienes expresan que el convenio fortalece competencias para aplicarlas en la vida familiar, en lo académico, vocacional y social, como hablar en público, desarrollar pensamiento crítico, tener capacidad de liderazgo pedagógico, tomar decisiones asertivas y mejorar la fundamentación pedagógica.

El proceso de sistematización, análisis e investigación de la experiencia pone en evidencia elementos que pueden ser replicados en otros contextos, como los municipios de La Ceja, Guarne e Ituango, con miras a fortalecer la

necesidad manifiesta de la formación y la vocacionalidad docente, para trascender fronteras en el actuar pedagógico de la institución educativa.

Por último, la experiencia hace visible la misión de las Escuelas Normales, que se potencian desde la extensión en la formación docente para dar respuesta a las necesidades de los contextos, no sin valorar la cultura de los sujetos y el respeto de las subjetividades.

Referencias bibliográficas

Decreto 1236 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3 Parte 3 Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020.

Fundación empresarios por la educación. (2021). Liderar la escuela para transformar la educación. Bogotá: Ariel.

Larrosa, J. (2020). El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio. Buenos Aires: Noveduc.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

Saberes, contextos y experiencias significativas

de la educación del municipio de Rionegro

2022

Compiladores:

Yovany Alberto Arroyave Rave

Andrés Ramírez Vásquez

María Isabel Holguín Guisao

RIONEGRO juntos avanzamos más

Alcaldía de Rionegro Departamento de Antioquia

UPB Universidad Pontificia Bolivariana

VASQUEZ EDITORES

Saberes, contextos y experiencias significativas de la educación en el **Municipio de Rionegro.**

Secretaría de Educación de Rionegro

Universidad Pontificia Bolivariana

Compiladores:

Yovany Alberto Arroyave Rave
Andrés Ramírez Vásquez
María Isabel Holguín Guisao

2022

Saberes, contextos y experiencias significativas de la educación en el municipio de Rionegro.

Secretaría de Educación de Rionegro
Juan Fernando Restrepo Tabares
Secretario de Educación
Nelson Agustín Vaca Martínez
Subsecretario Planeación Educativa
Álvaro Diego Carmona
Líder Calidad Educativa
Luis Ubeimar Valencia Agudelo
Líder Plan Territorial de Formación Docente

Universidad Pontificia Bolivariana
Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín
Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Rector General
Álvaro Gómez Fernández
Vicerrector Académico
Juan Francisco Vásquez Carvajal
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía
Astrid Elena Galeano Bedoya
Asesora Metodológica UPB
Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez
Asesor académico

Editorial
Vásquez Editores
@_vasquez_editores_
vasquezeditores@gmail.com
vasquezeditores.com
Libro hecho a mano
Edición
Vásquez Editores
Diagramación
Pablo López Garnica
ISBN
978-958-49-8067-0
Versión
Noviembre de 2022
Rionegro, Antioquia

Índice

1. Prólogo. *Guillermo Echeverri Jiménez.* . . . . . *Pág.* **10**

2. Presentación. *María Isabel Holguín Guisao.* . . . . . *Pág.* **14**

3. Rionegro: Construcción de la sociedad sostenible. Secretario de Educación Rionegro. *Juan Fernando Restrepo Tabares.* . . . . . *Pág.* **18**

4. Formación docente. *Andrés Ramírez Vásquez.* . . . . . *Pág.* **22**

5. De la investigación educativa como eje articulador del SER con los docentes y directivos docentes del Municipio de Rionegro. *Nelson Agustín Vaca Martínez.* . . . . . *Pág.* **25**

6. Del cuidado de sí y del cuidado del otro como presupuestos epistémicos de las experiencias pedagógicas significativas de las maestras y los maestros del Municipio de Rionegro-Antioquia: Consideraciones desde El Foro Educativo, 2022. Yovany Alberto Arroyave Rave. . . . . *Pág.* **29**

7. Experiencias Pedagógicas Significativas. . . . . *Pág.* **34**

7*.a.* Un "*gringo*" en el aula (An English native in the classroom). **Autor:** *Martin Emilio Castañeda López.* . . . . . *Pág.* **35**

7*.b.* Hacia un pensamiento matemático. **Autor:** *Trinidad García Alzate.* . . . . . *Pág.* **46**

7*.c.* Las Ciencias Económicas y Políticas, la Cenicienta de las áreas fundamentales. **Autor:** *Lina María Del Rosario Betancourt García.* . . . . . *Pág.* **53**

7*.d.* Cartografía de la emoción, cuerpo que comunica a través del arte. **Autor:** *Lucía Dueñas Cacua.* . . . . . *Pág.* **64**

7.*e.* Semillero de Investigación Norte Biodiverso "Un camino hacia la consolidación institucional". **Autores:** *Martha Elizabeth Arias Villamizar, Laura Andrea Graciano Villa y Liceth Natalia Axlzate Martínez.* . . . . . *Pág.* **74**

7.*f.* Sistema acuapónico como estrategia de investigación y de aprendizaje significativo. **Autor:** *Julia Margarita Pulgarín.* . . . . . *Pág.* **83**

7.*g.* Club investigativo lo vivo y la vida. **Autores:** *Esnedy María Galeano Rendon, Diana María Berrio Martínez y Esteban Franco Puerta.* . . . . . *Pág.* **93**

7.*h.* Las emociones como vehículo para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. **Autor:** *Sandra Milena Gutiérrez Henao.* . . . . . *Pág.* **110**

7.*i.* La experiencia de la alfabetización, más allá de las letras. **Autores:** *Wilmer Javier franco Marulanda y Sandra Milena Gutiérrez Henao.* . . . . . *Pág.* **119**

7.*i.* Al ritmo del corazón: Aprendiendo a leer y a escribir a partir de la canción infantil.. **Autor:** *Mónica María Botero Patiño.* . . . . . *Pág.* **127**

7.*j.* Evolución de las actividades didácticas en la enseñanza del inglés en la IESJC: de la tradición a la gamificación. **Autor:** *Carolina Gómez Castro.* . . . . . *Pág.* **136**

7.*k.* Fortalecimiento de las Competencias Científicas a través del estudio de la Flora asociada a los Humedales Urbanos con estudiantes de Noveno Grado. **Autores:** *Jonnattan García Garrido, Juan Carlos Franco y Mario Quijano Abril.* . . . . . *Pág.* **145**

7.*l.* La educación artística desde otra mirada. **Autor:** Erasmo *Lagares Jiménez.* . . . . . *Pág.* **159**

7.*m.* El mariposario como estrategia pedagógica para el fortalecimiento y desarrollo de competencias curriculares en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Rionegro. **Autor:** *Nora Cecilia Herrera Sáenz.* . . . . . *Pág.* **168**

7.*n.* EMA Exploro, Manipulo y Aprendo. **Autores:** *Natalia Martínez Valencia, María Berenice Cardona Aguirre y Adriana Leticia Ospina.* . . . . . *Pág.* **178**

7.*o.* Influencia del proyecto *"franco"* en la enseñanza-aprendizaje del francés en la "IEJMG". **Autor:** *Juan Carlos Gómez.* . . . . . *Pág.* **187**

7.*p.* La Evaluación Formativa y el maestro/a, como como tercer ambiente de aprendizaje. **Autor:** *María Eugenia Patiño Atehortúa.* . . . . *Pág.* **194**

7.*q.* Inclusión de población con dificultades de aprendizaje para el desarrollo de competencias en inglés. **Autores:** *Flor Elcy Marulanda Suaza, Katherine Barragán Isaza y Rocío Sepúlveda.* . . . . *Pág.* **205**

Hoy Te

Prólogo

Las voces de maestras y maestros en la investigación: *polifonía formativa*

Guillermo Echeverri Jiménez[1]

El ritmo de la escuela está ambientado por el ritmo de variadas voces. En algunos casos son estridentes; en otros más son cuchicheos; otras tantas, un barullo ininteligible; en cualquier caso, representan los matices de las actividades y vivencias de la escuela. Este ritmo traduce las voces de maestras y maestros en consonancia con niñas, niños y jóvenes que preguntan, responden, celebran, gritan, se quejan o simplemente se hacen sentir con sus palabras. Cuando se ingresa a un establecimiento escolar es este ritmo frenético de voces el que inmediatamente se percibe. Es una especie de oralidad *in crescendo.*

Este ritmo es el propio de la interacción entre docentes y estudiantes, es decir, traduce la dinámica de la formación, la enseñanza y la evaluación que atraviesa la cotidianidad de la escuela. Esta dinámica interna, bulliciosa y aturdidora, es la que le da sentido a un proceso en el que se encuentra una nueva generación, ardiente, deseosa e impaciente, con una generación más atemperada y responsable de construir un ritmo paradójico: apacible y al mismo tiempo anhelante.

---

1. Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magister en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana; Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; con estudios en Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Experto en formación de docentes y en procesos de lectura y escritura para el contexto escolar en sus distintos niveles; asesor de secretarías de educación y establecimientos educativos en gestión educativa y pedagógica e integración curricular. Actualmente, docente investigador de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

Los maestros, cuando no se encuentran inmersos en medio del bullicio con sus estudiantes, están en un diálogo asordinado con sus colegas. En este diálogo, tenue en las salas de profesores y en los corredores de los establecimientos educativos, discurren las preocupaciones acerca de la formación de los estudiantes, la planeación de las áreas, los proyectos que se pueden emprender para fortalecer los aprendizajes y, en la última década, aproximadamente, las experiencias de investigación educativa escolar: las incipientes y las que se han consolidado.

En estas experiencias, investigativas unas y significativas otras, desarrolladas por los maestros de los establecimientos educativos con un indudable trasfondo reflexivo todas, resuenan las voces de docentes que han construido itinerarios, trayectos, propuestas y dinámicas de indagación y transformación desde las aulas y otros espacios del entorno educativo escolar. Estas voces son la evidencia de que la escuela es tradición e innovación simultáneamente, o sea, que aprende constantemente de lo que enseña en su cotidianidad.

Los maestros se renuevan por el contacto permanente con la niñez y la juventud, por una parte, y por la reflexión permanente acerca de su quehacer, por la otra. En la reflexión con respecto al quehacer, cada docente habla consigo mismo: el diálogo íntimo para darse cuenta de sí y de su quehacer profesional. De este diálogo interior, de reconocimiento personal y pedagógico, se pasa a un diálogo con los colegas para ampliar el rango de la conversación y escuchar otras voces, otras ideas, otras experiencias. En estas voces ya hay una polifonía, que más adelante se afinará por medio de la escritura.

En efecto, en la escritura las voces de la oralidad, del intercambio de conocimientos y experiencias entre maestros, pasan a ser voces matizadas y afinadas por la escritura. En la grafía no hay una negación de las voces, de la oralidad: hay, más bien, un nuevo registro, más fijo, más detenido, más lento. Este registro por vía de la escritura decanta las voces y las hace extensivas a otras latitudes allende la escuela. Esta es la bondad, entre otras, de la escritura: permite que las voces de una esfera pequeña, local, puedan traspasar fronteras y llegar a lugares inimaginados.

Los textos compartidos por docentes de la Secretaría de Educación de Rionegro, en la edición de 2022, son muestra de esas voces matizadas y decantadas por la voz interior, el diálogo con los colegas y el aprestamiento del ejercicio escritural con profesionales de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Entre la reflexión

personal, el diálogo con los colegas y el acompañamiento de otros profesionales, las voces se amplían y se perfeccionan para convertirse en voces escritas.

Las voces escritas aquí son relevantes por dos razones. La primera tiene que ver con la exposición de las experiencias e investigaciones de los maestros en el formato de la escritura, pues ello demuestra un ejercicio académico ampliado, que transita de las aulas y de la escuela a otros escenarios de conocimiento; en esto hay, sin duda, una formación avanzada de maestras y maestros de Rionegro. Es avanzada esta formación en la medida en que la escritura ha sido, durante décadas, un talón de Aquiles de la docencia, esto es, una falencia notoria que ha impedido exponer desarrollos educativos, pedagógicos e investigativos.

La segunda razón radica en que cada texto expuesto es un diálogo ampliado. La primera ampliación es la propia de quienes han participado en su construcción: las maestras y los maestros que portan las voces de sus estudiantes en una resonancia permanente; cada docente que escucha su propia voz; los docentes que, en calidad de colegas, hablan y comparten sus experiencias; los docentes con otros profesionales para editar los textos. La segunda ampliación es la lectura de cada lector (a) que se acerque a estos documentos: aquí hay un nuevo matiz, una inédita finura desde la interpretación. Es esto lo que podemos llamar la polifonía formativa. Bienvenidos (as) a esta polifonía pedagógica e investigativa.

Presentación

María Isabel Holguín Guisao[1]

Rionegro, en el marco de la línea estratégica *"ciudad cultural y educada"*, se posiciona como territorio de investigación educativa y pedagógica, jugando un papel fundamental en el desarrollo profesional y de formación de los docentes y directivos docentes.

Por lo que, desde el *Plan Territorial de Formación Docente del Municipio de Rionegro 2020-2023*, se impulsan acciones que representan las dinámicas pedagógicas e investigativas para la formación y acompañamiento de la comunidad académica, las cuales, en coordinación con la *Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana* en vinculación con la Secretaría de Educación de Rionegro, entre agosto y noviembre 2022, desarrollaron acciones como en la sistematización de las experiencias pedagógicas significativas, formación al formador de formadores de la Escuela Normal Superior de María, espacios de reflexión de ciudad *"Foro Educativo Municipal"*, asesorías frente a la actualización de la resignificación de los Proyectos Educativos Institucionales – PEI con Instituciones Educativas Priorizadas-; además, de acompañar, formar y promover la investigación con los miembros de Red de investigación y aprendizaje de los maestros de Rionegro – RIAMA, desde encuentros de formación y proceso en convocatoria interna para proyectos investigación de menor cuantía.

Una de las estrategias realizadas como parte fundamental de este proceso es entregar a la comunidad académica la compilación de las Experiencias Pedagógicas Significativas de gran parte de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Rionegro que contienen las voces desde los docentes y directivos docentes de las experiencias para la educación como lo plantea la teoría de Dewey (1995, pp. 77-91), desde los principios importantes

1. Magister en Intervenciones Psicosociales, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciada en Educación Preescolar. Docente Universitaria, Asesora con y para la Primera Infancia.

como la continuidad experiencial *"Toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de la que viene después"*; el principio de respeto a la libertad individual y a la decencia y bondad de las relaciones humanas *"Toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre"*; el principio de conversión *"La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella...influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito"*; Principio de cambio *"Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia"*; Principio de repetición *"No debería ser necesario decir que la experiencia no ocurre en el vacío"* y el Principio contextual *"(Docentes) Deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento"*. Bajo estos tres principios inmersos en los saberes pedagógicos y didácticos se sistematizaron las experiencias, realizando los filtros respectivos, para dilucidar las experiencias pedagógicas significativas o, en palabras de Dewey, experiencias auténticas, aportando a la transformación de la sostenibilidad de los retos contemporáneos, que velan por el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en función de la transformación social y humana.

Referencias bibliográficas

Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata.

Nunca te des
grandes cosas

Rionegro: Construcción de la sociedad sostenible

Juan Fernando Restrepo Tabares[1]
Secretario de Educación de Rionegro

Actuar ética y responsablemente en la construcción de una sociedad sostenible, saber vivir, cuidar del otro y habitar un mundo más cercano a los otros, son algunos de los retos que enfrenta la educación en la actualidad. Si bien existe corresponsabilidad en los procesos formativos, es indiscutible el papel preponderante del maestro en la intencionalidad de la educación.

Es en la práctica pedagógica que el maestro puede educar para la paz, sostenibilidad, ciudadanía y convivencia, resaltando la alteridad, no a partir de la reproducción del conocimiento, sino desde la vivencia responsable que implica el pensar la práctica pedagógica y las relaciones que se tejen en la escuela. No es en soledad sino en comunidad que se construye el conocimiento.

En este sentido, desde el Plan Decenal de Educación 2016-2025, Rionegro Ciudad y Sociedad Sostenibles, de acuerdo con la línea estratégica 1. Educación y sociedad sostenible, en el programa Formación y aprendizaje con calidad aparecen tres proyectos: formación de maestros y agentes educativos (pregrado, maestría y doctorado), formación continuada y cualificación de maestros, finalmente, evaluación de los aprendizajes para el desarrollo social, cultural y académico. En el marco de estos tres proyectos se contemplan encuentros formativos interdisciplinarios, participación en espacios formativos de actualización y participación en procesos de

1. Administrador de empresas. C.U.N. Especialización Tecnológica en Gestión de Proyectos. Experiencia: ALCALDIA DE RIONEGRO: Subsecretario de Promoción del Desarrollo de Rionegro. 2022. EQUIDE: Profesional especialista en área administrativa o social, subsecretaria de participación ciudadana alcaldía de Rionegro. 2021. ESO RIONEGRO S.A.S.: Líder de Gestión Humana y Planeación. 2016- 2018. Jefe de Planeación Estratégica. 2017. MASORA: Profesional en administración de empresas Subsecretaria de Convivencia y Participación Ciudadana. 2016. CETASDI: Docente de Mercadeo y ventas 2012 al 2015.

desarrollo social y cultural. En el Plan de Desarrollo Municipal, "JUNTOS AVANZAMOS MÁS", en la línea estratégica: "Ciudad Cultural y Educada", componente: "Educación con Calidad", se encuentra el programa "Bienestar laboral en el sector educativo" que tiene como objetivo principal: "diseñar programas enfocados al bienestar laboral como capacitaciones, becas, incentivos, dotación, programación de ocio, deporte y recreación, entre otros, para docentes, directivos docentes y otros integrantes del sector educativo"; dicho componente comprende la actividad "implementación del plan territorial de formación docente".

Por su parte, el Plan Territorial de Formación Docente del Municipio de Rionegro 2020-2023, está regulado desde el Ministerio de Educación Nacional por el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y se planteó como objetivo: "formar a la planta docente en el desarrollo de habilidades pedagógicas, didácticas, investigativas, comunicativas y tecnológicas, a cada una de las áreas de formación, con pertinencia curricular y coherentes al contexto global y local, así como en habilidades administrativas a directivos docentes para la planeación y gestión educativa, que fomenten un proceso de enseñanza-aprendizaje integral con calidad, para los educandos en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Rionegro, para el cuatrienio 2020-2023".

En este orden de ideas, en la pedagogía se concibe al ser humano como un ser inacabado, en el cual se pueden desarrollar todas las apuestas, iniciativas y proyectos a través de la intervención y comprensión de los procesos formativos. No sólo el estudiante es un ser inacabado sino también el maestro, por tanto, la formación continua y la reflexión sobre la práctica pedagógica son elementos claves para la transformación de la educación.

Visibilizar las voces de los maestros cobra sentido en tanto que se exalta el valor de quienes tradicionalmente han aportado en la formación de las subjetividades de los estudiantes, evidenciar la importancia de su saber pedagógico es un ejercicio de reconocimiento, siempre se ha pensado que su práctica se reduce al aula de clase; por tanto, con este ejercicio de exponer sus voces se posibilita la reflexión, renovación e innovación educativa.

Los maestros son relevantes en la participación de los procesos misionales, administrativos, académicos y de gestión comunitaria; al socializar sus experiencias pedagógicas se reconoce su identidad y su capacidad para ser actores del cambio, no se cae en el sin sentido de reproducir el conocimiento por el conocimiento, sino que la práctica en la escuela se nutre del entorno vital y se desarrolla de acuerdo con el contexto y las necesidades de la comunidad educativa.

De esta manera, el maestro es uno de los grandes responsables del proceso formativo en la escuela, es quien guía intencionalmente el aprendizaje, por lo cual las políticas deben propender a la formación continua que conduzca al perfeccionamiento y mejoramiento de su práctica pedagógica.

La divulgación de las experiencias pedagógicas de los maestros permite que el saber trascienda las barreras del aula de clase, apunta a la construcción social del conocimiento, éste no se construye aisladamente, sino escuchando al otro y comprendiendo lo que sucede en cada contexto. Cuando un docente reflexiona y comparte su experiencia pedagógica se da apertura a la participación, formación, articulación e integración de la comunidad educativa.

Por tanto, no sólo la academia aporta a la formación del maestro, sino que la escuela misma es un espacio de aprendizaje, difundir las experiencias pedagógicas aporta a la construcción de la comunidad escolar, a partir de la articulación administrativa, el diálogo académico y la formación permanente.

Sólo cuando hacemos consciente el saber pedagógico del maestro, se aprecia su verdadero significado y su riqueza, éste puede impactar no sólo su contexto, sino que puede ser replicado en otros escenarios; de este modo se logra una acción trasformadora desde la práctica.

Formación docente

Andrés Ramírez Vásquez[1]

Cuando pensamos, casi siempre con mucha brevedad, en la figura del docente, la imagen que puede resultar es casi siempre la misma, a saber, la de algo acabado, la de una forma finalizada. Quiere decir esto que entendemos someramente al docente como alguien que no necesita más formación, que ya se ha "formado", y en virtud de esa forma que le es propia y que ha adquirido tras años de educación, ahora puede educar y enseñar a otros, dar forma, formar a otros.

Sin embargo, el docente del siglo XXI no importa la geografía en la que se desempeñe, se encuentra siempre con el mismo problema: cuando termina de formarse en algo, las condiciones materiales del entorno en el que esa formación tiene sentido ya han cambiado. Es así como la "forma" del docente necesita actualizarse con insistencia respecto de las últimas transformaciones tecnológicas, las últimas problemáticas sociales, generacionales, económicas, ecológicas, y por supuesto, las últimas problemáticas psicológicas, incluso psiquiátricas.

Teniendo en cuenta esto, y en el marco de los "Saberes, contextos y experiencias significativas de la educación en el municipio de Rionegro", se ofreció a los docentes dos líneas formativas (seminarios): "Formador de formadores: integración curricular" e "Investigación en el aula". Ambos seminarios se complementan mutuamente, pues en uno se atiende la necesidad de formar a los formadores (docentes), esta vez, desde el concepto de integración curricular, pero a su vez se piensa la formación tanto del estudiante como del docente

1. Historiador y Magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

como un proyecto investigativo. Se aprende investigando, se aprende desde el proyecto investigativo, de ahí la necesidad de transformar el aula de clase en un aula de investigación, una en la que el estudiante tenga un rol más activo, que reflexione sobre los problemas de su comunidad y los relacione prácticamente con las posibles soluciones que puede aportar el mundo integral de conocimientos al que sus docentes lo acercan. Al mismo tiempo el docente asume también un rol todavía más activo, pues no se limita a impartir un contenido educativo petrificado en un libro, sino que busca hacer de cualquier problema y entorno cotidiano una oportunidad para enseñar al otro y enseñarse a sí mismo. En torno a estas cuestiones propias de la educación hoy, se decantan los contenidos de los seminarios mencionados, y de los cuales se obtuvo una respuesta y recepción positiva por parte de los docentes, pues todos reconocen que el docente es siempre un estudiante que no se cansa de aprender.

En consonancia con la formación de los formadores se realizó además un trabajo de acompañamiento a algunas Instituciones Educativas del municipio de Rionegro en lo relativo al ajuste y actualización del PEI, pues si el formador está sujeto, como se dijo antes, a una transformación y actualización constante de su propia formación, por lo tanto el plan formativo de las instituciones también debe cambiar, se debe actualizar según las necesidades actuales de las comunidades en las cuales los estudiantes se encuentran insertos.

Así pues, en virtud de esa actualización del PEI, se estableció un diálogo con los directivos docentes de las instituciones, con los estudiantes, con los docentes y con las familias, de manera que se pudiera tener una visión múltiple y enriquecida de lo que debe ser hoy la educación integral, investigativa, humana y de calidad. Los resultados de los acercamientos del equipo de asesores pedagógicos con cada uno de los actores mencionados en el proceso de aprendizaje fueron sistematizados y analizados con el fin de orientar dichas posibles transformaciones del PEI.

Los intereses y necesidades identificados por las partes o agentes, tenían que ver con ciertas visiones y concepciones actuales sobre la educación, pero a un nivel más profundo, también sobre los retos de las generaciones actuales: un aula de clase que se configure bajo didácticas que se orienten hacia la crítica, el humanismo y la tecnología, que produzcan ciudadanos analíticos, críticos y participativos y cuyas instituciones educativas contemplen un perfil con enfoques culturales y tecnológicos.

De la investigación educativa como eje articulador del SER con los docentes y directivos docentes del Municipio de Rionegro.

Nelson Agustín Vaca Martínez[1]

La investigación, sin duda alguna, debe erigirse como el eje fundamental de la formación y praxis cotidiana del docente y directivo docente rionegrero, pues, definitivamente, el rol del docente en la posmodernidad, y en la aldea global, ha transcendido el papel arcaico de trasmisor instrumental de un conocimiento a un sujeto pedagógico integral, provisto de diversas competencias.

Así, con las demandas y los devenires propios de esta modernidad líquida, nuestro municipio requiere, por tanto, de un sujeto pedagógico y profesional que perciba su papel como facilitador y mediador de aprendizajes y que esté en capacidad no sólo de interpretar y aplicar un hecho pedagógico y didáctico, sino, también, de recrearlo y construirlo, identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, sistematizándolas en la materia escrita. Nuestro municipio, certificado en educación, está ante la necesidad de que los docentes y directivos docentes, formados y en formación, sean dotados de las competencias para generar, mediar y compartir el conocimiento, a los fines de conocer, explicar, describir, intervenir y transformar las complejas realidades y problemas derivados de sus múltiples actos educativos a través del acto investigativo.

1. Subsecretario Planeación Educativa de la Secretaría de educación de Rionegro.

Así, desde el SER – Secretaría de Educación Municipal de Rionegro, Antioquia - La investigación se construye como un espacio en la formación de los docentes, un espacio para vivenciar y experimentar la reflexión sobre su quehacer cotidiano. El docente y directivo docente deben mantener una actitud que conlleve al desarrollo de procesos de reflexión crítica en el reconocimiento de problemas y replanteamiento permanente de los métodos y estrategias empleadas y las que pueda utilizar para mejorar y optimizar los procesos pedagógicos. Es así como la investigación se constituye en la herramienta epistémica que posibilita al docente y directivo docente (desde su propia práctica cotidiana) a desarrollar las capacidades para el empleo de estrategias de indagación, acopio y sistematización de evidencias sobre las vivencias y actuaciones cotidianas a las experiencias de enseñanza-aprendizaje, y de esta manera tomar decisiones que permitan generar cambios significativos. Tal como refiere Hernández (2009, p.6) "El docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas, los centros educativos deben promover la apertura de espacios académicos, donde la investigación sea la base de la docencia".

De modo pues que, se requiere el reconocimiento de las distintas miradas paradigmáticas al momento de emprender una investigación en y desde el aula, por cuanto las concepciones vinculadas a las preguntas ¿cuál es la naturaleza de la realidad educativa por conocer?, y ¿cuál es la relación entre quien investiga y quien es investigado?, indiscutiblemente determina un tipo de conocimiento y las elecciones metodológicas y técnico procedimentales implicadas en el acto de conocer el complejo "fenómeno educativo".

Finalmente la SER, desde esta perspectiva, asumirá que la formación investigativa del directivo docente y del docente sustenta la posibilidad de adquirir y desarrollar las competencias necesarias para aprehender del aula y de la institución educativa, como objeto de estudio, las múltiples situaciones y problemas para buscar soluciones, de allí que su análisis pedagógico vaya dirigido a "la implementación de estrategias metodológicas que contribuyan al desarrollo de las potencialidades creadoras que favorezcan la investigación, la experiencia científica, la consideración de la cotidianidad y el entorno".(García, 2015, p.144).

Referencias bibliográficas.

Hernández, I. (2009) El docente investigador en la formación de profesionales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Nº27.pp 1-21. Fundación Universitaria Católica del Norte: Colombia. https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf

García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. Saber, 27(1), 143-151. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es

Del cuidado de sí y del cuidado del otro como presupuestos epistémicos de las experiencias pedagógicas significativas de las maestras y los maestros del Municipio de Rionegro-Antioquia: Consideraciones desde El Foro Educativo, 2022.

Yovany Alberto Arroyave Rave[1]

Estudia no para que sepas algo más, sino para que lo que ya sabes lo sepas mejor
Séneca

Definitivamente, así como la historicidad de la pedagogía se encuentra firmemente anclada en las dinámicas de la cultura, así también las dinámicas intestinas del hombre y, por ende, del pedagogo, deben estar atravesadas por procesos de actualización y de formación continua. Donde no hay actualización hay una suerte de ignorancia, "Quién no añade nada a sus conocimientos, los disminuye" (El Talmud). Por tanto, cada maestro, cada pedagogo, cada didacta, cada metodólogo, cada profesional, cada quien, cada cual, que como mínimo tenga un grado de responsabilidad en el devenir y progresión de las ciencias, debe, como Sócrates, entender que los saberes, por su naturaleza epistemológica y gnoseológica, se expanden, se estiran; que los saberes crecen, se agrandan, se ensanchan y que; aunque no en esa proporción, el hombre debe seguirlos de cerca, en su tiempo humano. De no estar ligados con ese continuum, todos los que amamos la educación, inexorablemente, asistiríamos a

1. Lic. en español y literatura (Udea). Magíster en Historia (UNAL). Magíster en Hermenéutica Literaria (EAFIT). Candidato a Doctor en Educación (Udea). Asesor pedagógico UPB.

una suerte de cataclismo epistémico y metodológico de nuestro campo; asistiríamos, a nuestro entender, "a la muerte en vida" de la pedagogía.

En esas dinámicas internas del saber y, también, en esas dinámicas ético-profesionales de responsabilidad social del conocimiento, el maestro, como puente de cultura, debe velar, en primera instancia, por el cuidado de sí – no es ético, para nada, formar la otredad sin primero autoformarse – y, en segunda instancia, ahora sí, formar la sociedad misma; aquella que le ha sido dada.

Bajo esas premisas, el profesor Guillermo Echeverri Jiménez - docente de La Escuela de Educación y Pedagogía UPB, adscrito al Grupo de Investigación PDS, A1 en Minciencias – planteó en El Foro Educativo su tesis: "quien sabe cuidar de sí tiene la conciencia y las herramientas para cuidar a los otros y lo otro de manera adecuada; es decir, entiende el cuidado como una acción integral que beneficia la casa común que habitamos".

Hacer conciencia, sí, conciencia individual, social, pedagógica y universal de nuestras prácticas, es un paso más en nuestros trayectos pedagógicos. Quien no hace conciencia de sus prácticas, solo las mecaniza y, acéptese o no, la mecanización de los procesos no hace más que volvernos bárbaros descontextualizados en esta modernidad líquida y tardía.

En este marco de responsabilidad pedagógica, precisamente, el Foro Educativo Municipal y la socialización de Las experiencias pedagógicas significativas de las maestras y maestros del Municipio de Rionegro fungen como espacio académico y didáctico para visibilizar las prácticas pedagógicas de dichos actores. Sin embargo, el lector ideal – ese del que habla Umberto Eco – y profesional, deberá entrever que tales prácticas son el producto de procesos de reflexión y actualización continua de sus saberes pedagógicos y de sus saberes didácticos, "el saber que sostiene el hacer educativo (...) nace de lo vivido y lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer" (Suárez, 2011, p. 26).

Configurar una puesta pedagógica y didáctica, con toda certeza, precisa un esfuerzo loable por parte de las maestras y maestros de esta entidad certificada. No se trata, en este sentido, de acumular saberes pedagógicos y profesionales por simple arrogancia epistémica, se trata, parafraseando a Séneca, de un saber mejor en aras de transponerlo a la comunidad escolar y, si se quiere, a las comunidades pedagógicas

para hacer de la pedagogía una ciencia viva, una ciencia en permanente reflexión, una ciencia que beba de los saberes de la experiencia docente y que, en consecuencia, legitime y le dé identidad a su propio devenir. Se trata de un saber que, confronte, si es del caso, aún su propia práctica pedagógica y le dé a la misma, incluso, giros inesperados,

Na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes do conteúdo, do conhecimento pedagógico e da experiência conferindo lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica por meio de saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana [En la enseñanza, el docente tiene la oportunidad de replantear todo conocimiento de contenido, conocimiento y experiencia pedagógica, dándoles aplicación, legitimidad, su identidad, o incluso refutando, marginando a los mismos en un intento de construir su propia práctica pedagógica a través de conocimiento retraducido y sometido al proceso de validación construido por la práctica diaria] (Pereira, A., & Abou, R., p. 213).

Referencias Bibliográficas.

Pereira, A., & Abou, R. (2015). Ensino superior: saberes docentes e pratica pedagógica. Interfaces Da Educ., Paranaíba, 6(18), 197–218. https://periodicosonline.uems.br/index.php/ interfaces/article/view/771

Séneca, L (2006). Cartas a Lucilio. Barcelona, Editorial Juventud, S.A.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. Revista Educación y Pedagogía, 23(61), 11–22.

Experiencias *Pedagógicas* Significativas

Un *"gringo"* en el aula
(An English native in the classroom)

Martín Emilio Castañeda López[1]

Resumen

Para Krashen (1998) es fundamental tener en cuenta el contexto conocido del lenguaje para poder transmitir habilidades lingüísticas entre idiomas. Con esto en mente, la experiencia se enfocó en desarrollar habilidades comunicativas básicas en los estudiantes (estas, enfocadas en lo gramatical) y ponerlas en cuestión frente a un nativo de habla inglesa. Para cada encuentro, se esperaba una planeación por parte de los estudiantes respecto a cómo podrían establecer una comunicación asertiva, pero también interrogativa. A lo largo de la experiencia, asistieron tres extranjeros con acentos distintos: Michael Benacka (2016-2018), de Yugoslavia, quien además de las charlas impartió clases sobre deletreo y trabalenguas populares de su región, lo cual contribuyó a ampliar el espectro cultural de los estudiantes. Posteriormente llegó Timothy Thysver (2018-2020), turista de Wisconsin radicado en Colombia, con quien se estableció un diálogo más informal y retador debido a su acento, pues en esa región hay variaciones dialectales particulares. Tras la pandemia, se retomó la experiencia con Monte Adcock, quien por ser de California tenía un tono y un acento más suave y claro.

1. Docente del área de Inglés por 8 años en primaria y bachillerato de la I.E.ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARÍA DE RIONEGRO. Diplomado en Inglés cómo segunda lengua de la U.C.O en 1999. Licenciado en Lengua Castellana con enfasis en Idioma Extranjero (Inglés) Egresado de la U.B.P. 2011. Magister en profundización en Educación de la U.P.B del año 2020.

De los encuentros se puede destacar que los nativos realizan correcciones a la pronunciación de los estudiantes; además de que, por ser un entorno más relajado, es posible compartir tanto experiencias de vida como conocimientos culturales e históricos de la cultura de cada uno. De esta forma, el encuentro contribuye a que los estudiantes tengan una idea real de cómo se realiza la comunicación en lengua extranjera. De igual forma, les permite conocer el contexto de enunciación y las habilidades requeridas para hacerlo de forma efectiva. En la práctica, es notorio el interés de los estudiantes por indagar sobre la cultura extranjera y sobre la percepción que los nativos tienen del país. Además, las estrategias gestuales y verbales que utilizaron para lograr una comunicación efectiva, junto a las sugerencias y correcciones del nativo, pueden verse como una puesta en práctica de una situación real en donde el lenguaje deja de ser gramatical para transmitir un sentido coherente.

Esta experiencia funciona como constructora de un contexto base sobre el cual se puede desarrollar una literacidad que se transforme en aprendizaje efectivo de una segunda lengua. Debido a que se realiza la planeación de las preguntas dos o más días antes, los estudiantes realizan una proyección y una investigación sobre qué es lo que podrían indagar, teniendo en cuenta el contexto de los nativos. Esto abre dos campos: lo similar entre las dos culturas y lo extranjero único. Sumado a esta asimilación cultural, la posibilidad de validar el aprendizaje propio en una comunicación real puede motivar al mejoramiento de las habilidades en segunda lengua.

Como posible potencial, se plantea la construcción de laboratorios de inmersión en donde los estudiantes puedan ampliar su interacción comunicativa y conocer de primera mano los rasgos culturales y particulares de la segunda lengua. Además, la incorporación de narrativas o historias de experiencia compartidas con nativos supone un horizonte de investigación posible y fructífero, en cuanto que facilitarían el desarrollo de juegos de habla que en verdad permitan comprender la dinámica de una segunda lengua.

Palabras clave

Literacidad, aprendizaje en contexto, segunda lengua, nativo, diálogo bilingüe

Introducción

El aula de clases es un espacio que se presta para experimentar nuevas formas de enseñar, como en un laboratorio. Cada área tiene sus lineamientos y cada docente emplea metodologías propias para desarrollar los temas que se propongan. Sin embargo, muchas veces no se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes y lo que necesitan realmente para aprender. En el caso del inglés, tenemos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras desarrollados para Colombia. Estos dos elementos nos sirven de ayuda en el momento de planear las clases y desarrollar las competencias específicas que se esperan de los estudiantes, aunque al ser documentos generales y casi universales, no tienen en cuenta la práctica real y el contexto escolar.

Debido a lo anterior, es tarea de los maestros que enseñamos una segunda lengua llevar los contenidos propuestos a la práctica real y, de esta forma, lograr aprendizajes realmente significativos. Por tanto, la presente propuesta se enfoca en dos aspectos que se consideran fundamentales en el aprendizaje del inglés: la literacidad y el enfoque multi e intercultural. Ambos desarrollados en las aulas de la Institución Educativa Normal Superior de María de Rionegro, Antioquia, mediante la estrategia "Un gringo en el aula".

El primer aspecto, el de literacidad, trata sobre la parte comunicativa del inglés, es decir las habilidades que se necesitan para tener una comunicación efectiva, pero también sobre las bases que se necesitan para aprender una segunda lengua: el lenguaje nativo se aprende escuchando, imitando y comprendiendo poco a poco la cultura en que se vive y sus costumbres. Por esto, la propuesta se enfoca en llevar extranjeros que hablen inglés al aula y dejar fluir una conversación entre ellos y los estudiantes. Este primer acercamiento contribuye a que los jóvenes vean el lenguaje de una forma directa y real, a que vean los distintos acentos y a que aprendan algunos aspectos de las culturas de las que vienen los nativos

El segundo aspecto tiene que ver con lo propuesto en el numeral 4.5.2 del Plan Decenal, que habla de la Interculturalidad y la Multiculturalidad como asuntos antropológicos y que, junto a la pedagogía, tienen mucho que decir y aportar a la educación de las futuras generaciones. Esto se refiere al encuentro respetuoso entre culturas, en donde se logre un intercambio que contribuya al aprendizaje de todos sus participantes. Además, en el numeral 4.6.7 del nombrado Plan Decenal de Edu-

cación, referente al bilingüismo, se menciona que tener el dominio o conocimiento de una lengua extranjera es poder acceder a otros mundos. Dicho de otra forma, es acercar al ciudadano a una experiencia real de interculturalidad y multiculturalidad que abra su mundo hacia nuevos horizontes culturales, laborales y académicos. En la propuesta específica, esto se evidencia en la acumulación de experiencias narradas de los estudiantes durante el contacto con los extranjeros. Al sistematizar estas experiencias y unirlas con el contenido teórico de la materia, el aprendizaje puede fluir mejor y tener una base realista y significativa.

Por estos motivos, la experiencia pedagógica "Un gringo en el aula" presenta un primer acercamiento metodológico hacia la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua en un contexto de globalización, interculturalidad y fomento de bilingüismo en los estudiantes. Se plantea como una estrategia de inmersión en la cultura de habla inglesa que tiene el potencial de escalar hacia contextos comunicativos más amplios, como intercambios culturales constantes, ferias de bilingüismo y multiculturalidad, entre otros, que en últimas sirvan para conectar a los estudiantes con las oportunidades académicas y laborales que pueda brindarles este idioma.

Desarrollo

> "Different systems with different learners in different contexts simplify, select and combine features in different ways for different kinds of assessment" (CEFRL, p. 196).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFRL) plantea tres principios sobre cómo puede desarrollarse una eficiencia adecuada en una segunda lengua: validez, confiabilidad y precisión. Estos representan las etapas de un proceso que evalúa si el estudiante realmente tiene las capacidades requeridas para su nivel escolar. Primero, la posibilidad de diseñar una estrategia de acuerdo a las características y capacidades de los estudiantes, luego que esta pueda repetirse en otro contexto y, finalmente, que sea adecuada para el nivel escolar en que están. Bajo estas condiciones, una estrategia puede ser considerada como efectiva.

Para lograr esto, hay que pensar en el qué y en el cómo se va a enseñar. Si se mira la educación tradicional (reglas establecidas, relaciones distantes entre maestros y

estudiantes, y enfoques demasiado gramaticales), es posible afirmar que no se da un cumplimiento efectivo de los estándares del CEFRL, y que es necesario considerar las habilidades de pensamiento que realmente formen en idiomas a los estudiantes. Esto se logra al fomentar la interacción con el contexto y el cómo los estudiantes empiezan a significarla y simbolizarla hacia un nuevo lenguaje.

Lo anterior recuerda la eterna discusión entre teoría y práctica y las muchas formas en que se ha observado. En general, se puede decir que la teoría abarca el proceso de planificación y diseño de una clase (es decir, lo que sabe el maestro, lo que es adecuado enseñar y la secuencia en que se va a hacer). Esto es importante, pero muchas veces tiene el problema de que el maestro idealiza el salón de clase al pensar solamente desde su visión de cómo podría enseñar. Es la práctica la que realmente aterriza estos conceptos hacia un nivel que los estudiantes comprendan, pues al tener en cuenta sus habilidades, intereses y niveles de aprendizaje se pueden realizar ajustes efectivos. Una clase enteramente teórica no asume las diferencias multiculturales de un aula ubicada en una región específica ni sus necesidades e incluso puede volverse inútil si no tiene en cuenta estos contextos.

El contexto es fundamental porque hace que el maestro se pregunte cómo los estudiantes pueden reaccionar a una estrategia, y, para esto, debe conocerlos e interactuar con ellos. Entonces, se puede afirmar que tanto los lineamientos estatales para la enseñanza del inglés como lo establecido por el CEFRL vienen a ser los esquemas teóricos bajo los que un maestro debe guiarse, pero al ser estándares básicos para toda escuela, es necesario adaptarlos a las necesidades particulares de una escuela como la Normal ubicada en una ciudad como Rionegro. Es decir, que la teoría se convierta en una base para la práctica.

Para Krashen (1998), una enseñanza práctica efectiva tiene tres componentes principales: una enseñanza comprensible del primer idioma (el nativo), una correspondencia clara con la segunda lengua, y el desarrollo de una literacidad que vaya del lenguaje nativo a la segunda lengua. Esto hace que la enseñanza del inglés siempre deba tener una relación con el contexto directo de los estudiantes y que sea desarrollada desde los niveles más básicos del lenguaje (Krashen incluso sugiere que en niveles básicos es muy útil usar las ciencias y las matemáticas, pues estas se relacionan directamente con la realidad al ser aplicables y casi universales, y que para niveles más avanzados es importante el uso del arte y las ciencias sociales).

Este tipo de enseñanza integrada también tiene un problema: según Krashen (1998), depende de qué tan buenos sean los estudiantes en el lenguaje nativo y cómo lo manejen a nivel comunicativo. La literacidad implica que puedan ser efectivos comunicativamente para que puedan desarrollar un buen nivel en la segunda lengua. Como puede verse en Colombia, la llegada de las redes sociales y la tecnología móvil ha hecho que los estudiantes pierdan en gran parte su capacidad de comprender el español e incluso ha afectado la forma en que se comunican con otros en la vida real.

Entonces, en primer lugar, la práctica debe recuperar estos espacios de socialización. La relación entre estudiante y maestro debe recuperarse, pero no desde la forma tradicional sino desde la comunicación y la interacción. Es en este punto en donde la estrategia "Un gringo en el aula" puede ser efectiva. Pero, para esto, hay que tener en cuenta lo que plantea Krashen sobre el proceso de literacidad.

Para Krashen (1998), es importante diseñar un programa realmente bilingüe para que los estudiantes aprendan. Si dos idiomas son parecidos a nivel gramatical, esto es relativamente sencillo. Pero, si no lo son, es complicado, pues hay que lograr que cada estudiante comprenda la cultura y origen de ciertas palabras o estructuras. En este sentido, plantea dos conceptos: conocimiento y literacidad. El primero tiene que ver con el contexto y familiaridad con el lenguaje nativo que tiene un estudiante, o sea, lo que realmente sabe de su propio contexto, que sería una forma de decir que importa el conocimiento previo del estudiante. El segundo consiste en la transferencia posible de este conocimiento hacia otra lengua, o más bien en el desarrollo de habilidades que ya posea el estudiante para comprender una segunda lengua: *"Knowledge gained through the first language makes English input more comprehensible, and literacy gained through the first language transfers to the second"* (Krashen, 1998, p. 56).

De acuerdo con esto, se podría pensar que, para Krashen, la forma efectiva de enseñar inglés consiste no en una inmersión directa de los estudiantes, sino en un intercambio que progresivamente vaya introduciendo las estructuras de la segunda lengua sobre las del lenguaje nativo. La inmersión asume que los estudiantes ya tienen una buena fundamentación del inglés, pero como un aula de clase tiene muchos niveles diferentes e incluso intereses distintos, esto no es siempre efectivo: puede que algunos tengan mejor nivel por asistir a cursos privados o por la enseñanza en

casa, o simplemente por el interés que tengan en el inglés. Esto sería entonces un error, pues el maestro se enfocaría en la parte teórica y no en la parte práctica. En otras palabras, no tomaría en cuenta el conocimiento y asumiría que la literacidad ya está desarrollada.

Entonces, ¿cómo lograr un aprendizaje significativo real? Debido a que el sistema educativo se divide por grados y que realmente no existe una integración de áreas y que muchas veces los recursos tecnológicos son escasos, es complicado nivelar a todos hasta un punto en que se pueda afirmar que existe una verdadera literacidad. Por tanto, es necesario volver a los fundamentos y presentar una práctica que realmente asuma las capacidades que tienen los estudiantes. En este sentido, una de las habilidades iniciales más necesarias es la capacidad de comunicar pensamientos, sentimientos, ideas y cosas básicas para crear una interacción y generar empatía. Desde esta idea se plantea que la visita de un extranjero de habla inglesa puede ser retador para los estudiantes: es un intento de inmersión, pues el extranjero maneja constantemente su lengua nativa, pero, debido a que también habla español, los estudiantes pueden empezar a dialogar y poner en práctica habilidades comunicativas muy básicas como los saludos, preguntas personales, entre otras.

Para la estrategia, se plantea la necesidad de que exista una planeación en el lenguaje nativo de los estudiantes, poniendo a prueba su conocimiento sobre cómo debe realizarse una comunicación real y efectiva. Luego, se debe empezar un proceso de literacidad en donde se plantee la misma intención en inglés. Como el extranjero ya tiene estas habilidades desarrolladas en su propio idioma, durante el intercambio puede darse un intercambio multicultural: él aprende los usos comunicativos en español y los estudiantes ajustan y corrigen los propios en el inglés. De esta forma, hay una verdadera literacidad y transferencia de habilidades entre las lenguas.

En la práctica, esta experiencia se ha realizado de forma esporádica entre 2016 y 2022 con tres extranjeros diferentes y con acentos particulares: Michael Benacka (de ascendencia yugoslava) Timothy Thysver (Winsconsin) y Monte Adcock (California). Inició debido a la necesidad de que los estudiantes ganaran literacidad y experiencia práctica en el uso del inglés, especialmente en la parte comunicativa que es la que menos se trabaja a nivel de pruebas estatales.

Benacka, el primer extranjero que llegó, inició con clases sobre deletreo y trabalenguas populares de su región. Esto impactó de manera positiva a los estudiantes,

pues permitió que surgiera un interés por aprender cosas nuevas y los obligó a poner en práctica habilidades comunicativas necesarias para entenderlas. El objetivo era precisamente ofrecerles retos de lenguaje en inglés para que se soltaran en el vocabulario y la pronunciación, y al ser un extranjero con experiencia en enseñanza, esto se lograba de manera efectiva.

El segundo extranjero provenía de Winsconsin y tenía un marcado acento, similar al alemán, que dificultaba en parte el entendimiento de los estudiantes, pues algunas letras o sílabas son pronunciadas de una forma que se asemeja más al inglés británico que al neutro al que estaban acostumbrados. Debido a esto, la estrategia consistió en retroceder hacia los principios básicos de la comunicación: saludos, entrevistas personales, interacción cultural, entre otras. Esta interacción fue precisamente la que llevó a la idea de incorporar el conocimiento de la primera lengua hacia el inglés, especialmente porque Timothy les corregía los errores que iban cometiendo a medida que avanzaba el encuentro y que al no ser docente tuvo una reacción más natural hacia ellos. Es decir, no se enfocó en corregir estructuras gramaticales, sino en corregir lo necesario para que los estudiantes fueran eficientes en una conversación real.

Tras la pandemia, la estrategia se retomó con una estructura más organizada. Antes de la reunión con el extranjero, los estudiantes debían consultar sobre la cultura que lo rodeaba: música, creencias, lugares famosos, entre otras, y luego elaborar un plan de preguntas que se le podrían hacer al extranjero. Todo esto, en español. Una vez se recreó una interacción comunicativa en español, la idea era aprender las estructuras del idioma inglés que les permitieran realizar esta interacción, pero en la nueva lengua: saludos, conjugaciones de verbos, estructuras de preguntas, lenguaje coloquial, tiempos de presente y pasado, estructuras condicionales. En esta nueva etapa, el extranjero que acompaña la experiencia es Monte Adcock de California. Como en esta región acento es algo más neutro, su forma de hablar era más comprensible para los estudiantes: era más suave y claro. Debido a esto, la duración de las intervenciones aumentó hasta el punto de llegar a compartir historias de vida, hechos históricos y demás conversaciones que requerían de un nivel más alto de ordenación e improvisación.

Respecto a la experiencia, los estudiantes guardaron un registro de opiniones, algunas de las cuales fueron:

- “con alguien extranjero puede enseñarme otros términos y con mejor pronunciación”.
- “aprendí a no idealizar otro país”.
- “vamos cayendo en cuenta del valor del lenguaje para comunicarnos con otras culturas”.
- “el profesor nos ayuda a estructurar en caso de hacer las preguntas de forma incorrecta”.
- “escuchar y relacionarnos con un inglés nativo es más positivo”.
- “al aplicar los temas gramaticales en las preguntas que se le hacen al gringo he sentido más confianza y aprendizaje”.

Al lograr un interés de los estudiantes por estos espacios, hubo necesidad de ampliarlos y se realizaron ferias de culturas o actividades lúdicas sobre marcas, costumbres o formas de pensar de países que hablen inglés. Esto significa que la estrategia debe potenciarse y ampliarse en cuanto a encuentros. Es decir, empezar a trabajarla de forma más seguida e incluso integrar otras áreas del conocimiento. A nivel municipal, la integración de estas prácticas de encuentros con nativos del inglés podría generar proyectos que vayan más allá de las aulas y se enfoquen en fortalecer encuentros interculturales entre Rionegro y las ciudades a las que pertenecen los extranjeros. Esto, además, facilitaría los inicios de programas reales de inmersión en donde los estudiantes tengan las capacidades de comunicarse efectivamente.

Conclusiones

Puede decirse que la estrategia surgió como un intento de poner en práctica el idioma en contextos de interculturalidad y multiculturalidad. En su nivel inicial, logró el objetivo de crear interés por establecer una comunicación efectiva entre las culturas de los estudiantes y los extranjeros.

A pesar de que los encuentros han sido efectivos, se necesita ampliar su número y la complejidad de los temas para que pueda empezar a evaluarse el avance de los estudiantes en su capacidad comunicativa oral.

En el contexto actual, en el que la juventud solo está interesada en las redes sociales y no muestra demasiado interés por lo académico, una estrategia de contacto directo y práctico con un idioma extranjero resulta útil para recuperar tanto la interacción social como para poner en práctica los temas vistos.

Bibliografía

Krashen, S. (1998). Under attack: The case against bilingual education. Language Education Associates.

Hacia un pensamiento matemático

María Trinidad García Alzate[1]

Es preciso desarrollar en el niño tanto sus capacidades analíticas y matemáticas como su pensamiento espacial. Para ello, he trabajado, en lo posible, con material concreto, propiciando acciones que puedan ser interiorizadas y así constituir los esquemas mentales, acompañando a los estudiantes en la construcción de conceptos y orientándolos en los procesos. Es así como he retomado los juegos ancestrales y tradicionales, los he adaptado a mi manera a procesos matemáticos y geométricos. Para ello, utilizo los grandes espacios de los patios de la institución y dibujo con colores muy vistosos y llamativos en el piso algunos juegos, disponiendo material para su ejecución, por ejemplo;

-el juego de trompos: dibujé varios círculos concéntricos con puntajes negativos y positivos, el cual lleva a los estudiantes desde temprana edad a manejar los números enteros sin conocer su teoría, ellos entenderán que las cantidades negativas les quitan puntos y las positivas, les suman.

-Instalación de canastas para juego de basketball, con puntajes positivos y negativos operaciones...

-El juego de la Oca, con operaciones sencillas, el cual nos lleva a una competencia sana y cooperativa para lograr el mejor puntaje,

1. Lic. En Matemática y Física. Especialista en Gerencia Educativa. Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

-Aprovecho también las llamadas golosas, los valeros, yoyos.

- La rayuela , me ha servido como ejercicio de calentamiento en la concentración y trabajo en equipo..

-Los tejidos y manualidades con sus series matemáticas y otros juegos más

El aprendizaje de las matemáticas es uno de los procesos más trascendentales e importantes del ser humano y se deben aprender como un juego constructivo y creativo, que se puede explorar con alegría y espíritu de colaboración.

Palabras clave:

Juegos- Matemática- constructivismo- Aprendizaje- metodología-inteligencia.

Introducción

Pensar es una técnica operativa mediante la cual la inteligencia actúa sobre la experiencia.

Para el desarrollo del pensamiento es de suma importancia realizar varias actividades que nos inviten a la abstracción; ha sido así como se ha construído la matemática. A partir de la observación del mundo real y la manipulación de material concreto se han propiciado acciones que pueden ser interiorizadas y formalizadas; constituyendo esquemas mentales a través de mecanismos cognitivos que han permitido la construcción, desarrollo y transformación de esa misma realidad, así como experimentar con situaciones y objetos al mismo tiempo..

La formación del conocimiento se logra de una mejor manera "situándose en el interior del sujeto" (Delval, 1997, p. 80).

El trabajo con objetos concretos en la escuela y su manipulación por parte de los estudiantes, así como el papel fundamental de acompañamiento por parte del docente, implican la necesidad de generar un ambiente de aprendizaje sano y que tenga en cuenta las diferencias individuales.

El aprendizaje de las matemáticas es uno de los procesos más trascendentales e importantes del ser humano y se deben aprender como un juego constructivo y creativo, que se pueden explorar de una manera libre y cooperativa, por supuesto de manera orientada y con objetivos claros.

Jean Piaget propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve. El individuo al actuar sobre la realidad va construyendo las propiedades de ésta, al mismo tiempo que estructura su propia mente. Piaget reconoce la existencia de ciertas capacidades innatas que, desde el nacimiento permiten al niño actuar sobre el mundo, recibir y transmitir información necesaria para su supervivencia.

Es de suma importancia tratar de crear actividades donde se fortalezca el desarrollo de los dos hemisferios del cerebro del ser humano, estudios realizados por Linda Verlee Williams (1986) demuestran que los dos hemisferios del cerebro realizan funciones radicalmente diferentes.

El hemisferio izquierdo se asocia con el pensamiento lineal, analítico. El hemisferio derecho rige el pensamiento integrativo espacial. Por lo tanto, para un buen aprendizaje y desarrollo de la matemática se emplean técnicas y metodologías que involucren y fortalezcan estos dos hemisferios.

El calor humano y la sensibilidad estética también harán de nuestras matemáticas algo natural, bello y agradable.

La matemática nace como una necesidad del hombre primitivo; ella es tan antigua como la misma humanidad. Desde que se tienen evidencias sobre la aparición del hombre en la tierra, según la historia, él necesitó crear símbolos y formas de expresar cantidades para poder cuantificar y tener control de sus cosechas, rebaños, tierras y también poder ubicarse en un tiempo y espacio , además, se han encontrado tejidos y pinturas rupestres con vestigios, de cómo el hombre se interesan por la geometría y sus figuras geométricas.

Fue así como se fue creando la escritura simbólica con sus teorías particulares que más adelante fueron evolucionando convirtiéndose en estructuras y algoritmos generales y mucho más complejas, las cuales se universalizan llevando a la matemática a ser una ciencia exacta y con lenguaje universal

Para el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas de los estudiantes en la I. E Josefina Muñoz G. del municipio de Rionegro Antioquia, con base en la historia de la matemática parto de que el conocimiento nace como una interacción del individuo con un mundo físico tangible, tomo como referencia la forma innata en que la naturaleza enseña al humano a crear sus propias condiciones para poder subsistir; por lo tanto, construyo material real manipulable para realizar juegos que lleven a los estudiantes a conceptualizar, sacar algunas teorías, leyes,teoremas, entre otros, bien sabemos que el juego crea mayor integración, socialización, disfrute y un aprendizaje como meta.

Bajo esta premisa promociono el aprendizaje de la matemática con la interacción y participación de todos los involucrados en el proceso de aprender a pensar matemáticamente, utilizo como herramienta de inicio el juego el cual implica acción tanto física como mental, posibilitando que los estudiantes sean agentes de su propia trayectoria de aprendizaje .

Dentro de mis objetivos está el promover un proceso permanente de comprensión y construcción colectiva de conocimientos, actitudes y valores personales, comprometidos con la sensibilización hacia un desarrollo del pensamiento y para el pensamiento. El juego es socialmente interactivo.. Este tipo de estudio experimental, permite observar cómo se da el aprendizaje de una forma lúdica, natural y espontánea, la cual puede ser aplicada a diferentes temas y otras áreas del juego conocimiento.

Tomo los juegos ancestrales, juegos clásicos, y otros inventados, los adapto al tema matemático porque así se da participación a un aprendizaje multisensorial: el sentido de la visión, de la audición, los sentidos tácticos y cinestésicos (movimientos) proporcionan mayor información y ayudan a recordar fácilmente. Aportan un canal adicional a través del cual es posible llegar a los alumnos que tienen dificultad con el aprendizaje verbal u otra clase de falencias..

En lo posible también utilizo la música, como una técnica que acelera el aprendizaje.

Transferencia

Organización de *un rincón hacia un pensamiento matemático*, donde se faciliten realizar talleres de integración, entre miembros de la familia, veo con gran preocupación que la disfuncionalidad familiar, ha sido una de las causas,quizá la más importante, en el fracaso académico de los estudiantes.

Realización de actividades conjuntas entre todos los miembros de la comunidad estudiantil, aprovechando los juegos ya pintados en los patios de la institución, como días recreativos.

Socialización con otros docentes, de cualquier institución interesados, por medio de foros, charlas, conferencias, videoforos y otras actividades.

Conclusión

Durante mucho tiempo y, en especial, en estos últimos tres años, desde que a nivel mundial sufrimos los efectos y consecuencias de la pandemia COVID; se ha detectado un cambio de intereses sobre todo hacia lo más fácil, el poco interés en el estudio y sobre todo la pereza y apatía hacia el aprendizaje incluyendo el de las matemáticas. Las razones son muy variadas; por ejemplo, el miedo al fracaso frente a grandes retos, la dependencia a las máquinas y el excesivo uso de la tecnología en redes sociales y juegos virtuales, han producido un deterioro en la valoración del aprendizaje y la apatía hacia consecución de metas que impliquen un poco de dificultad.

Con esta experiencia se ha logrado la armonía, invisible de los sentidos con la razón, mediante la exploración, y la interacción al jugar con material tangible y real. Esto propicia de una manera casi intuitiva un aprendizaje más significativo, eficaz y duradero; además, de crear en los estudiantes una actitud positiva frente a las dificultades y mayor tolerancia al fracaso, que han sido los mayores retos, en esta era moderna, sin embargo noto con gran asombro el entusiasmo y alegría en la realización de los juegos ancestrales y clásicos que adapté a las matemáticas, como aprovechamiento del tiempo libre.

El conocimiento matemático, como cualquier otro se concibe desde la etapa en que el niño quiere descubrir, al escuchar palabras,ver imágenes, observar personas, con juegos; gracias a un conjunto de acciones afectivas y personales, que llevan a desarrollar de manera más amplia y sólida sus capacidades. El conocimiento pasa de generación en generación.

Bibliografía.

Williams, Linda Verlee “aprender con todo el cerebro” Barcelona . Martínez Roca 1986 p.243.

Artículo “constructivismo: orígenes y perspectivas”. p.83 https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.

Mesa Betancur, Orlando “criterios y estrategias para la enseñanza de las matemáticas”. Primera edición 1994 De Centro de Investigación Participativa.

Diploma en desarrollo de competencias Básicas en Matemáticas en la educación Básica y Media del departamento de Antioquia. Universidad de Antioquia. (seis módulos).

Artículo “La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea” Mg. Pedro J. Saldarriaga-Zambrano, Mg. Guadalupe del R. Bravo-Cedeño, Mg. Marlene R. LoorRivadeneira

Wujec, Tom “Gimnasia mental” Barcelona. Martínez Roca. 1988. p257.

Ciencias Económicas y Políticas, la Cenicienta de las áreas fundamentales evaluadas por el ICFES

Lina María Betancourt García[1]

Resumen

En este artículo se analizó y reflexionó sobre el área de las Ciencias Económicas y Políticas (CEP) en la Institución Educativa Barro Blanco (IEBB) del municipio de Rionegro. Se empleó el estudio de casos con revisión documental. El estudio se dividió en cuatro momentos: 1) Descripción del contexto institucional; 2) Análisis de las CEP a nivel institucional y municipal; 3) Implementación de los instrumentos metodológicos; y, 4) Sistematización de los resultados. Resultados: El proyecto pedagógico responde a la formación de competencias ciudadanas, la inclusión en el plan de estudios nos lleva a contribuir al entendimiento y transformación del área de ciencias económicas y políticas.

Palabras Clave

Ciencias Económicas y Políticas, Práctica docente

Abstract

This article analyzed and reflected on the relationship between teaching practice in Economic and Political Sciences (CEP) and the citizenship education of students

1. Especialista en Gerencia Financiera. Docente de Ciencias Económicas y Políticas, Institución Educativa Barro Blanco, municipio de Rionegro, Antioquia. lmbetanc@gmail.com

at the Barro Blanco Educational Institution (IEBB). A case study was used, and a documentary review was implemented. The study was divided into four moments: 1) Description of the institutional context; 2) Analysis of the CEP at the institutional and municipal level; 3) Implementation of the methodological instruments; and 4) Systematization of the results. As results: The pedagogical project responds to the formation of citizenship skills, the inclusion in the curriculum leads us to contribute to the understanding and transformation of the area of economic and political sciences.

Key words:

Economic, Political Sciences,Teaching Practice

Introducción

Este artículo es producto de la investigación "Sistematización de la práctica docente del proyecto pedagógico: 50 horas constitucionales" realizada en la Institución Educativa Barro Blanco (IEBB), ubicada en Rionegro – Colombia en la maestría de la educación de la Universidad Católica de Oriente. Narra cómo es la práctica docente de las Ciencias Económicas y Políticas (CEP) en la IEBB durante el desarrollo del proyecto de las 50 horas constitucionales. La finalidad es enriquecer el proyecto pedagógico en las instituciones educativas y contribuir a la teoría a partir de la experiencia de la práctica.

El camino metodológico que tomó la investigación fue interpretar a profundidad y con detalle lo que sucede en el entorno durante el desarrollo de las 50 horas constitucionales y contribuir al entendimiento y transformación del proyecto pedagógico a través del enfoque cualitativo. La metodología que se empleó fue el estudio de caso con la IEBB de Rionegro, Antioquia, ya que es una metodología que permite el acercamiento a la realidad que se precisa comprender como una sistematización de experiencias enmarcada en el enfoque biográfico–narrativo del docente, quien, como lo menciona la Unesco (2016), es el que debe: "'mirarse a sí mismo'", para ser crítico, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente".

Estudio de Caso: Institución Educativa Barro Blanco

Desarrollo

En el 2014, Colombia cambió la estructura de la prueba SABER 11 para que sus resultados pudieran ser comparables con otras evaluaciones nacionales. Las asignaturas fueron reducidas de ocho a cinco, incluyendo la evaluación en sociales y competencias ciudadanas junto con lectura crítica, matemáticas, ciencias naturales, e inglés. La asignatura de sociales y competencias ciudadanas se refiere a la formación ciudadana y democrática.

Como marco legal, se encuentra que la Ley General de Educación 115 de 1993 estableció la necesidad de impartir una educación basada en valores democráticos, en la cual se enseñen los derechos, deberes y fines del Estado, a través del estudio de la Constitución Política. Ahora bien, la IEBB tiene como misión:

Ofrece formación integral a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través de la vivencia de los valores institucionales y de los conocimientos desde una perspectiva activa y social, orientándolos para ser personas saludables, responsables, propositivas, en permanente formación, que ejerzan sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en diferentes entornos sociales y ambientales con los que interactúen (Subrayado propio). Se enfatiza en los procesos de inclusión educativa de la Comunidad Sorda. (Proyecto Educativo Institucional-PEI, Institución Educativa Barro Blanco [IEBB], 2017, p. 164)

La IEBB, desde los postulados filosóficos, está fundamentada en la formación humanista que:

> Reconoce a los estudiantes como seres individuales y a la vez colectivos, es por ello, que la IE adopta el Modelo Pedagógico Crítico, Social e Incluyente que busca el aprender a vivir juntos y el desarrollo de competencias para participar en la sociedad. Un estudiante comprometido con una cultura que promueva la paz, el cuidado de la naturaleza y la responsabilidad con la construcción de la historia de la cual hace parte (SUBRAYADO PROPIO). (IEBB, 2017, p. 164)

A pesar de su misión y de sus postulados pedagógicos, la intensidad horaria de cada área evaluada en el PEI de la IEBB no es coherente, como lo podemos ver en la siguiente tabla:

Área en el SIE	IH	Área evaluada Prueba Saber 11	Total, horas por área evaluada
Español	4	Lectura crítica	6
Filosofía	2		
Química	3	Ciencias Naturales	7
Física	3		
Biología	1		
Ciencias Económicas y Políticas	2	Sociales y Ciudadanas	2
Inglés	4	Inglés	4
Matemáticas	4	Matemáticas	4

Tabla 1. Intensidad horaria por área evaluada en la prueba Saber 11. Elaboración propia a partir del SIE – IEBB, 2022.

El artículo 31 de la Ley 115 de febrero 8 de 1993 (por la cual se expide la Ley General de Educación) se refiere a las Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. (Ley 115, 1993).

> Esta área no goza de lineamientos curriculares ni de estándares básicos de competencia por parte del MEN. Para el desarrollo de las CEP en el 2022, se han usado los MOOC o Cursos Virtuales, juegos en Kahoo y Genially, presentaciones en Prezi y material de Aulas sin Fronteras, además de un blog donde se encuentran las evidencias de las actividades hechas por estudiantes: https://linamariabetancourtgarcia.blogspot.com/.

Primera categoría: Formación ciudadana (FC)

Para garantizar la educación en valores democráticos, se sancionó la Ley 107 1994. El artículo 1 menciona que "Para poder obtener el título de bachiller en cualquiera de sus modalidades, todo estudiante, deberá haber cursado cincuenta horas de Estudios Constitucionales". Sin embargo, el artículo 7 expresa que "expresa que "el Gobierno Nacional reglamentará la presente ley, en el término de tres meses» (Ley 107, 1994), lo cual no se realizó.

Además, en el Decreto 1075 de 2015 (único reglamentario del sector educación), en su artículo 2.3.3.1.3.3. Títulos y certificados, respecto al título de bachiller, en el numeral 2, profesa que el

> Título de Bachiller que se otorga a quienes hayan culminado satisfactoriamente el curso de la educación media en establecimientos educativos debidamente autorizados para expedirlo o a quienes se sometan a los exámenes de validación (...) Estos requisitos no podrán incluir la exigencia de cursar estudios adicionales previos (Decreto 1075, 2015).

Sobre los proyectos pedagógicos (en este caso las 50 horas constitucionales), determina que deben tener una intensidad horaria y duración en el plan de estudios. El horario de la jornada escolar también está definido y corresponden a cuarenta semanas lectivas de trabajo con los estudiantes, distribuidos en dos semestres del año escolar (Decreto 1075, 2015). También presenta la organización de la educación media:

> Con el fin de lograr una mejor relación entre las disciplinas y de ofrecer alternativas al educando para conformar su plan de estudios, las asignaturas y los proyectos pedagógicos de carácter técnico o académico, se integrarán en conjuntos o unidades, cuyo curso se cumplirá en períodos semestrales o menores. (Decreto 1075, 2015)

PERIODO	ÁREA	TEMAS
I	Sociales	América Latina en medio de las dictaduras, guerra Rusia – Ucrania, clientelismo, narcotráfico y terrorismo en Colombia, proceso de paz, caricatura política
II	Política	Constitución Política: principios y deberes constitucionales, derechos, funciones de los organismos de control (Contraloría, Procuraduría, Defensoría del pueblo y Fuerza Pública), Altas Cortes (Corte Suprema de Justicia, Corte Constitucional y Consejo de Estado), pedagogía electoral, matrimonio igualitario, adopción en parejas homoparentales, eutanasia, aborto, legalizar o no la marihuana, gobierno escolar.
III	Economía	Neoliberalismo y apertura económica en América Latina, pago de la deuda externa y proyección de América Latina en el contexto mundial, pactos económicos y crisis en América Latina, finanzas personales: presupuesto, ahorro, inversiones, crédito.

Tabla 2. Temas desarrollados en las CEP. Elaboración propia a partir del SIE – IEBB, 2022.

Segunda categoría: Práctica docente (PD)

La práctica docente no es solo la relación maestro–conocimiento–alumno centrada en el enseñar y en el aprender. Como lo dice Achilli (1988), «Estas actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega "fuera" del aula y que son vividas por él en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta –en su especificidad de trabajo intelectual– al producir un distanciamiento de la misma» (p. 10). Lo podemos ver evidenciado en la cantidad de notas por estudiante de acuerdo a la intensidad horaria para el 2020 en el Acuerdo 01/19 del Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los estudiantes (SIE) en la IEBB:

# Horas Semanales	Cognitivo – Procedimental	Actitudinal	Autoevaluación	Actividad Acumulativa
1	4	2	1	1
2	6	2	1	1
3	8	2	1	1
4	9	2	1	1
5	10	2	1	1

Tabla 3. Notas mínimas por área evaluada en la prueba Saber 11. Elaboración propia.

Las CEP se desarrollan en la educación media. Se puede observar que el número de estudiantes en el grado 11 aumenta considerablemente, ya que para el 15/05/22 registra en la básica media de la IEBB 159 estudiantes, distribuidos en grado décimo y undécimo, así:

Grado	*10ªA*	*10B*	*11ªA*	*11B*	*11B Sordos*	*Total*	*Total notas Periodo*
Estudiantes	*37*	*41*	*43*	*37*	*1*	*159*	*1590*

Grado	7B	7C	9ª	9B	9B ETC	Total	Total notas Periodo
Estudiantes	36	39	36	28	28	159	1948

Tabla 4. Número de estudiantes por grados en la IEBB. Datos tomados de la Planilla de notas del Master IE Barro Blanco, 2022.

Idoneidad del docente

En los establecimientos educativos que ofrezcan educación media, deben contar con docentes en CEP, ya que esta es un área obligatoria y fundamental de la educación media. De acuerdo con el artículo 31 de la ley 115 de 1994, sociales es un área fundamental tanto para la básica como la media. Los cargos docentes de área de conocimiento de i) docente de ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia y ii) docente de CEP, son cargos diferentes que exigen formaciones distintas. En este sentido, no es posible en la práctica que uno dicte un área del otro o viceversa, pues no se puede perder de vista que el ejercicio de la profesión del educador exige la correspondencia con la formación recibida, en virtud del artículo 117 de la misma ley: "El ejercicio de la profesión de educador corresponderá a la formación por él recibida" (Ley 115, 1994).

La problemática no solo se ve en la IEBB, sino también en la cantidad de docentes paradas áreas fundamentales en la educación media. Se solicitaron los datos para el 2022 a la Secretaría de Educación de Rionegro y se ajustó la siguiente tabla:

Área	*2012**	*2022*
Matemáticas	*10.1%*	*9.91%*
Idioma Extranjero (inglés)	*5.5%*	*7.12%*
Ciencias Naturales y Educación Ambiental	*4.6%*	*5.26%*
Ciencias Naturales – Química	*1.8%*	*2.17%*
Ciencias Naturales – Física	*1.4%*	*1.24%*
Filosofía	*0.9%*	*2.01%*
Ciencias Económicas y Políticas	*0.0%*	*0.31%*
Humanidades y Lengua Castellana	*8.57%*	*8.51%*

Tabla 5. Porcentaje de docentes por área de plaza en el municipio de Rionegro. La evaluación anual. 2017.

INSTITUCIÓN	Estudiantes	LC	MAT	SC	NAT	ING	PUNTAJE GLOBAL
INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL SANTIAGO DE ARMA	123	61	63	58	60	61	303
I.E. DOMINGO SAVIO	23	61	58	55	53	58	284
I.E. GUILLERMO GAVIRIA CORREA VEREDA	24	58	54	54	53	56	274
I.E. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARIA	129	58	55	52	52	57	272
I.E. CONCEJO MUNICIPAL EL PORVENIR	75	57	54	52	51	58	269
I.E. JOSEFINA MUÑOZ GONZALEZ	68	57	54	53	51	53	268
I. E. BALTAZAR SALAZAR	36	57	54	50	53	49	266
I.E. BARRO BLANCO	**63**	**56**	**54**	**50**	**51**	**51**	**264**

Tabla 6. Resultados Pruebas ICFES 2021 de las instituciones educativas públicas de Rionegro. Ranking 2021 (Adaptado de: https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2021)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf)

Queda en evidencia que sociales y ciudadanas presentan los resultados más bajos en las pruebas en las instituciones educativas de Rionegro.

Transferencia y conclusiones

De acuerdo con los objetivos de la investigación, se analizó y se reflexionó la relación que tenía la formación ciudadana y la práctica docente en el área de las CEP de la educación media del estudiantado en la IEBB mediante el análisis de las categorías emergentes. Con respecto a la pregunta de investigación ¿cuál es la relación de la formación ciudadana y la práctica docente del área de las CEP de la educación media del estudiantado de la IEBB?, encontramos que si bien la formación ciudadana es muy importante para los educandos en Colombia y más para el grado undécimo que son el producto de un proceso académico de 11 años, en las instituciones educativas no se le presta la mayor importancia al área de las CEP, que tiene la responsabilidad de formar hacia la ciudadanía en la educación media, es decir, los últimos dos años de la formación.

La profundidad en el análisis de las respuestas obtenidas se debió a que el nivel de confianza con los estudiantes del grado undécimo permitió que se pudiera llegar a hacer una reflexión de la práctica docente, ya que en todo momento fueron críticos en las clases. Con base en ese análisis, se generó una propuesta formativa para que el plan de área sea más acorde a sus necesidades. Por lo tanto, esta investigación es útil para ellos y para los estudiantes que vienen detrás y que deben formarse en el área de las CEP.

En cuanto a las limitaciones, las propuestas de aumentar la intensidad horaria de ciencias económicas y políticas y la de incorporar a sociales en la educación media, que es un área obligatoria y fundamental, serían posibles si el consejo académico las considerara, lo cual se ha llevado a la mesa por muchos años, pero este cambio no ha sido posible lograrlo. De ahí que aún no haya una igualdad numérica en la IEBB en cuanto a las áreas evaluadas por el ICFES en la Prueba Saber 11.

Dentro de los hallazgos, y frente a las metodologías utilizadas en las CEP, a pesar de que lo llevaba como parte de mi práctica docente, empecé a observar que los estudiantes disfrutaban de los estudios de caso, de los debates y de los conversatorios,

porque les permitía expresarse libremente sin la presión de una nota, además que les aportaba la intervención de otros estudiantes para su pensamiento crítico. También, el trabajo en grupos los motivaba, ya que, si uno no entendía, el otro era capaz de explicar, lo que permitía el trabajo colaborativo.

Se avanzó en el diseño del plan de área de acuerdo con la normatividad vigente, para abarcar tres temas importantes, uno por periodo, como fue sociales, política–horas constitucionales y economía. Sin embargo, cada una de esas áreas deben darse por separado y durante todo el año. A esto se debe la importancia de que sociales tenga una intensidad de 1 hora, política 2 horas y economía 1 hora.

Por último, esta investigación posibilita abarcar más a fondo los lineamientos del Ministerio de Educación, como también la amplia legislación educativa que tiene Colombia, pero enfocado hacia la educación media para un posterior estudio de doctorado en educación y futuras líneas de investigación.

Referencias Bibliográficas

Congreso de la República. (1994). Ley General de Educación, Ley 115. Santafé de Bogotá: Gaceta del Senado.

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015.

Institución Educativa Barro Blanco (2017). Proyecto Educativo Institucional. Rionegro: Institución Educativa Barro Blanco.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ley 107 de 1994. Por la cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones. 7 de enero de 1994. D.O. No. 41166.

Ochoa, M. (18 de diciembre de 2021). Ranking 2021 Antioquia Calendario A Ponderado. https://miltonochoa.com.co/web/Ranking/Ranking%20Calendario%20AB%20(2021)/A/dpto/Ponderado%20Antioquia.pdf

Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Antropología social, 2, 5-18.

Cartografía de la emoción

Olga Lucía Dueñas Cacua[1]

Resumen

La instalación titulada *"Un viaje por mi ser"* es una propuesta artística de reconocimiento del cuerpo como emisor de emociones, como el medio por el cual transitamos en este mundo y vivimos diferentes experiencias de la vida. La intención es destacar mediante la riqueza de la oralidad, de la escrituralidad y de los recursos pictóricos y tridimensionales las diversas relaciones que mantiene lo corpóreo con la memoria, la comunicación, las emociones, la percepción y el reconocimiento de sí mismo, la identidad, los vínculos familiares, etc. Esta propuesta aflora ante la necesidad de mejorar la comunicación de las emociones, la socialización de experiencias significativas y la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos.

La propuesta tridimensional se trabaja con la ayuda de los estudiantes del semestre IV del programa de Formación Complementaria: ellos elaboran un cuerpo escultórico a escala real de una persona que está en una posición de recogimiento y meditación. Los materiales que lo integran tienen una relación conceptual. Por ejemplo, el cuerpo está envuelto en papel vinipel, articulando la transparencia con lo vulnerable y frágil del ser, con lo delicado y sensible de las emociones contenidas por lo corpóreo. De igual manera, la escultura obtiene su forma por medio del en-

1. Maestra en Bellas Artes, egresada de la Universidad Industrial de Santander. Con Maestria en Educación, egresada de la Universidad Pontificia Bolivariana. Actualmente laboro en la IE Escuela Normal Superior de María en Básica Secundaria como maestra de Artística y Pedagogía y en el Programa de Formación Complementaria como docente de Creatividad y Pedagogía de lo Estético y Corporal.

granaje de bombas rojas llenas de agua, vinculadas a los conceptos de fuerza y vida, emociones que dan sentido y vitalidad a la existencia. Esta instalación permite que el espectador pueda reconocerse en un cuerpo que es universal.

Palabras clave

Emoción, Arte, Comunicación, Valores, Experiencia Significativa, Cartografía, Aprendizaje.

Introducción

Desde la antigüedad, el proceso comunicativo ha vinculado lo corporal y lo artístico por medio de la materialización de las ideas, emociones o experiencias. El hombre empleaba los pictogramas para comunicar lo percibido en su entorno, lo observado en la naturaleza, lo vivido en la cotidianidad y en los rituales como prácticas comunitarias; estas experiencias quedaban registradas mediante trazos en espacios que habitaban.

Esta característica del hombre de comunicar sus pensamientos, emociones, experiencias, ha sido una constante natural en cada cultura. Los sistemas comunicativos se nutren con los elementos verbales y no verbales, el cuerpo comunica a través del gesto, del movimiento, del ademán, pues lo corporal complementa el proceso comunicativo.

El presente proyecto tiene su sustento teórico apoyado en tres categorías conceptuales: la comunicación, las emociones y el arte. En el componente comunicativo se fortalecen las competencias lingüísticas desde acciones como escuchar, hablar, leer y escribir, y también representar las reflexiones y emociones por medio del recurso simbólico y la lectura de imágenes. Según el MEN, "es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto" (1998, p. 26).

En el aspecto de las emociones, recabar sobre lo vivido, reconocerse a sí mismo, hacer una introspección del ser, poderse narrar a sí mismo y reflexionar sobre la forma de trascender fortalecen los procesos comunicativos gracias a la exteriorización de emociones. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y perma-

nente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitar para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005, p. 96).

Y, por último, el arte como elemento de engranaje por medio del cual se fortalecen competencias como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Estas son plasmadas en una "cartografía de la emoción" que recopila las experiencias de vida de los estudiantes, escritos, bocetos, registros fotográficos, que posibilitan diferentes alternativas de comunicación simbólica y que enriquecen los procesos reflexivos de reconocimiento de sí mismos, de exteriorización y manejo de emociones. Herbert Read (1986) dice:

lo que llamamos arte y que tratamos, demasiado superficialmente, como un adorno de la civilización, es realmente una actividad vital, una energía de los sentidos que debe convertir continuamente la muerta corriente de la materia en radiantes imágenes de vida. (p. 216)

Desarrollo

Desde el ámbito nacional, se siente una presión cuando se habla del desempeño obtenido por cada institución educativa en las pruebas Saber. Los buenos o malos resultados de estas evaluaciones externas estandarizadas ubican a los planteles del sector privado y público en un listado que indica cuáles estudiantes consolidaron mejor sus competencias básicas definidas por el MEN. Para las pruebas Saber 11° se evalúan competencias en lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

Esta situación ha generado una competencia entre instituciones, pues por obvias razones los colegios quieren posicionarse en el nivel A y nadie quiere aparecer en el D. Esto ha generado que los intereses educativos se centren en la adquisición de conocimientos, que se sature a los estudiantes con más carga académica, que le den prioridad a desarrollar una serie de competencias en áreas específicas que se consideran más importantes, y que dejen a un lado lo más relevante de la educación: la persona, el ser como fundamento esencial de toda sociedad.

Para la comunidad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María, es importante desarrollar un proyecto que vuelque la mirada al ser, a lo fundamental y maravilloso que es reconocerse a sí mismo como persona que se construye día a día por medio de la experiencia. A partir de este concepto, se plantea la propuesta titulada "Un viaje por mi ser". Esta experiencia de vida tiene como base el reconocimiento de sí mismo a partir de la palabra. La palabra construye, configura a las personas de diferentes maneras, dependiendo del tipo de vivencia que se haya experimentado, la experiencia, al traspasar el ser, lo permea y lo transforma y este ya no vuelve a ser el mismo.

En un primer momento, se adecua un espacio para construirse a sí mismo mediante la identificación de palabras o expresiones que familiares o personas cercanas hayan utilizado para reconocer a los estudiantes. Este elemento de la polivocalidad tiene el valor de la palabra que construye al ser. Se ambienta un espacio tridimensional para la instalación, en la cual se articulan los elementos escriturales, escultóricos y espaciales que quedan registrados en el "Diccionario de experiencias y recuerdos", recurso propuesto por los estudiantes para recopilar palabras, bocetos, textos, registros fotográficos elaborados durante todo el proceso de desarrollo de la experiencia.

En los elementos escultóricos se recrea un cuerpo con papel vinipel elaborado directamente sobre la anatomía de un estudiante; este objeto tridimensional dispuesto en una postura de recogimiento contiene bombas de color rojo llenas de agua que simbolizan la vida, las emociones, la sensibilidad, lo humano, lo vulnerable, lo efímero. A ambos lados del cuerpo se ubican dos estructuras de madera en las cuales se depositan las palabras o frases de la actividad de la polivocalidad. Detrás del cuerpo escultórico se ubica una mesa con el "Diccionario de experiencias y recuerdos", el cual está disponible para que la comunidad educativa lea los textos y para que otros también se animen a narrar sus experiencias desde otras áreas.

Esta actividad permite que el observador se identifique y se reconozca en la obra desde la observación de la instalación y, de igual forma, se conecte con las emociones y las experiencias de los estudiantes al leer los textos. Lo sensible de la experiencia facilita la exteriorización de las emociones que dan sentido a la existencia y valor a la palabra, a los vínculos con la familia y los seres queridos, a sentir gratitud con aquellos que, de alguna manera, han influenciado sus vidas y les han permitido llegar al lugar en el cual se encuentran.

Figura 1. Elaboración propia.

En una segunda instancia, se ambienta un espacio para narrarse a sí mismo por medio de la evocación de experiencias significativas, como la observación de fotografías familiares que les haga recordar a los estudiantes situaciones que consideren que los hayan marcado positivamente en sus vidas. En este punto, ellos identifican las palabras o expresiones que los han determinado como personas en muchos aspectos de su vida. Esta actividad es enriquecedora en el sentido de que les permite recordar aspectos de su existencia que no tenían presente y darles valor a los espacios compartidos con los seres amados y a las personas cercanas los han influenciado positivamente, entre otras.

En la propuesta planteada hay alcances respecto a lo comunicativo, pues se observa que los estudiantes desarrollaron habilidades desde las competencias lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) y, ahora, se muestran más seguros en sus intervenciones. Dichos avances se evidencian también en la apropiación de nuevo vocabulario, en la postura y expresión corporal, en la argumentación de sus ideas, en la narración de sí mismos por medio de la evocación de recuerdos, en el respeto y la empatía que manifestaron al escuchar las experiencias de vida de los compañeros.

En una tercera fase se conecta la experiencia pedagógica con el componente histórico y cultural al explicar la función de las armaduras como un elemento de pro-

tección contra los ataques de un contrincante; para ello se toman como referente a los soldados de terracota y se explica cada elemento que integra la armadura y su función. Posteriormente, se plantea una actividad enfocada en indagar qué entienden los estudiantes por la palabra 'valor' y qué importancia tiene en la vida de ellos. Así, se establece una relación entre la simbología y utilidad de la armadura como medio de defensa con la función que tienen los valores en la vida de las personas.

En este intercambio de ideas con los estudiantes se pone en consideración cuál de los elementos de la armadura representa mayor protección para ellos, y su elección es el escudo. Partiendo de esta postura, se desarrolla la actividad de reconocimiento de los valores que los identifican y de cómo podrían simbolizarlos desde las formas y los colores. Al comienzo fue complejo el ejercicio de reconocimiento de sí mismos, pero se recurrió a complementar la propuesta desde lo grupal, invitando a los estudiantes a reconocer en el otro esas virtudes y cualidades que los caracterizan y los hacen únicos.

Escuchar a los compañeros hablar sobre valores que incluso los propios estudiantes no habían visualizado en ellos mismos fue un momento muy enriquecedor y emotivo que les permitió reafirmar su identidad desde el componente humano. Luego, cada estudiante elaboró su escudo sobre un soporte de octavo de cartulina y con los materiales con que se identificaban. La socialización de la actividad permitió un reconocimiento desde la dimensión ética, espiritual y social, y el volver la mirada al interior, a lo que refleja la persona desde lo axiológico, les permitió de una forma consciente sentirse queridos y amados por sí mismos, reafirmando así la construcción de un sujeto que se reconoce, se acepta y respeta.

Como balance del proyecto, se observa que, desde el componente emocional, se generó un ambiente familiar y agradable que permitió que las actividades fluyeran con naturalidad, lo que facilitó que las emociones afloraran con sinceridad, espontaneidad y que no usaran filtros en sus palabras, expresiones y emociones. Hubo momentos muy sensibles de risas, pero también de dolor al recordar momentos difíciles y sinsabores de la vida. No obstante, al haber una cohesión de grupo tan marcada, se sentían las palabras de apoyo, el abrazo reconfortante, la palabra que edifica.

Otro aspecto destacable fue el sentimiento de agradecimiento que constantemente expresaban los estudiantes refiriéndose a sus familiares. Con esto se identi-

fica que sus entornos los han marcado positivamente. Además, las actividades diseñadas para el reconocimiento de sí mismos les permitieron no solo identificar sus valores y virtudes, sino también escuchar de los otros cómo percibían y reconocían todo aquel potencial humano que ellos no vislumbraban.

En el componente del arte, vivir todas las experiencias desde la sensibilidad del ser, transitarlas a través del cuerpo, construir las relaciones del mundo con los otros fue enriquecedor; crear con sensibilidad como un acto consciente de su existencia, fue una gran ganancia que no se quedó en el solo hecho de experimentar, sino de pensar, analizar, reflexionar y sentir lo que se crea. En este aspecto, dejarse tocar por las experiencias de vida y luego plasmarlas por medio de un recurso plástico permitió componer un nuevo elemento comunicativo desde lo simbólico estableciendo vínculos conceptuales entre materiales, formas, colores reflejados en significaciones personales. Narrarse mediante el arte reafirmó la percepción de sí mismos y fortaleció las relaciones con los demás mediante los puntos de encuentro y desencuentro.

El arte permite sensibilizar no solo a la persona que disfruta del elemento creativo, sino al espectador, pues se crea un vínculo, algo que lo conecta, lo inquieta o lo atrae. Comunicar el mundo interior del ser, sus emociones, sus pensamientos, sus posturas, sus valores, apoyado en el arte, facilita expresar todo aquello que no se logra con palabras. La expresión simbólica, la lectura de imágenes, la expresión corporal y gestual son características innatas del ser que permiten construir otras narrativas de comunicación con los demás, de asumir nuevas relaciones con el otro y con el mundo.

Transferencia

Tomando como referente el modelo pedagógico institucional constructivo, se diseña una propuesta que se fundamenta en la interacción entre agentes educativos alumno-docente, en el aprendizaje como proceso de construcción recíproco y colaborativo y en las experiencias significativas que se viven día a día en el entorno educativo.

Los procesos académicos y metodológicos se encaminan a fortalecer el perfil del alumno normalista para que se proyecte como líder pedagógico mediante su consolidación del ser autónomo, reflexivo, comprometido con lo social y que busca siempre la construcción de su propio saber. A partir de estas posturas pedagógicas,

se considera viable transversalizar la propuesta con otras áreas del saber (sociales, español, filosofía, religión, ética, deportes, entre otras). Dado que el componente humano es el más valioso en el aula de clase, los estudiantes se forman no solo en conocimientos específicos sino en valores, en la construcción del sujeto para insertarlo en el mundo de los afectos en miras de mejorar las relaciones con el otro.

La convivencia institucional es un asunto de gran importancia que a toda comunidad educativa le interesa. Por esto, pensar en mecanismos, propuestas o proyectos que se puedan implementar en cualquier lugar o población y que se piensen en pro de mejorar los procesos comunicativos de los estudiantes, el manejo de las emociones, que fomente la mirada al mundo interior en el reconocimiento de sí mismos y que enfatice en el fortalecimiento de los valores, puede ser un pilar articulador institucional que genere una posibilidad de crear redes de investigación con otras instituciones. De esta forma, se enriquecerían los procesos investigativos a partir de la socialización de experiencias significativas y se les daría continuidad a los procesos académicos de los foros educativos.

Conclusión

El arte en sus diferentes manifestaciones propicia espacios para la introspección, el cuestionamiento, el pensamiento reflexivo y la argumentación. Estos espacios son el preámbulo para la narración desde la escrituralidad o para las representaciones simbólicas de ideas, emociones, vivencias que se comparten en los procesos de socialización en el aula, fortaleciendo así no solo las competencias básicas lingüísticas, sino también las competencias emocionales para la vida en el reconocimiento de sí mismos y la empatía con el otro.

La rememoración de experiencias significativas a partir del dispositivo de la memoria genera una sensación de bienestar y plenitud en el ser. El recurso fotográfico es un insumo valioso para recordar detalles de lugares, colores, sonidos, sabores, olores, palabras, personas y experiencias que se evocan con gratitud. Las emociones que se generan a partir de volver la mirada al pasado y de la comunicación de esas diferentes realidades "revividas", permiten valorar a los seres queridos cercanos, estrechar los lazos de afecto con ellos y hacer remembranzas de quienes ya no los acompañan.

La educación emocional es una experiencia de vida que se debe pensar y vivir es el aula. Es necesario educar a los estudiantes para que aprendan a identificar, expresar, transitar y regular sus emociones en aras de mejorar el ambiente escolar mediante el fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía. Hablar sobre las emociones en el aula es un tema de gran relevancia debido a las múltiples problemáticas que viven los niños y adolescentes a la hora de comunicar y expresar sus emociones, sus pensamientos y, posteriormente, en el control de sus reacciones.

Los fenómenos sociales están determinados por las emociones, ellas hacen parte de la realidad social, de los conflictos políticos y económicos, de las diferencias religiosas, de los problemas familiares, de las luchas internas de cada persona. Las emociones cumplen una función vital en la dinámica diaria de la comunicación y la interacción social. Por consiguiente, es necesario hablar de las emociones en el aula para que el estudiante se reconozca a sí mismo, valore todo el potencial que tiene y comprenda que el otro es un reflejo de sí.

Referencias

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Praxis.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Fondo de Cultura Económica.

Read, H. (1986). Educación por el arte. Ediciones Paidós Ibérica

Semillero de Investigación Norte Biodiverso

"un camino hacia la consolidación institucional y un compromiso con el territorio"

Martha Elizabeth Arias Villamizar[1]

Laura Andrea Graciano Villa[2]

Liceth Natalia Alzate Martínez [3]

Resumen

La iniciativa que se comparte a continuación nace como respuesta a la necesidad de vincular el Proyecto Ambiental Escolar PRAE con la propuesta del municipio de Rionegro encaminada a la implementación de la Cátedra de Educación para la cultura Ambiental y a la labor investigativa en la Institución Educativa Santa Bárbara. Por esta razón, se conformó un equipo de docentes líderes de cada una de las sedes con miras a fortalecer la unidad institucional y encaminar las actividades de la cátedra ambiental teniendo en cuenta el contexto institucional.

Después de analizar realidades y situaciones cercanas a la comunidad educativa, se propone elaborar un proyecto orientado a la consolidación de un semillero de investigación de alcance institucional nombrado "Norte Biodiverso". Desde esta

1. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Especialista en Educación Ambiental y Magíster en Educación.
2. Ingeniera Agrónoma y Magíster en Ciencias: Entomología.
3. Licenciada en Educación Básica con Énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Magíster en Educación.

perspectiva, el semillero de investigación tiene las siguientes líneas de investigación: huertas agroecológicas, climatología y meliponicultura.

Asimismo, el semillero de investigación tiene como finalidad el fortalecimiento de la identidad institucional mediante la integración de procesos de investigación que, si bien se desarrollan en las diferentes sedes de la Institución Educativa Santa Bárbara, no se encuentran agrupados en un núcleo de investigación institucional. Es por esta razón que se hace necesario articular las actividades de corte investigativo con el fin de brindar apoyo académico y acompañamiento metodológico permanente en lo que atañe a dichas iniciativas.

Cuando los estudiantes alcanzan a reconocer, entender y apropiarse del territorio que habitan y de su biodiversidad, se abre un abanico de posibilidades para que ejecuten acciones de tipo investigativas encaminadas al cuidado, protección y conservación de la zona.

Palabras clave

Educación Ambiental, Cátedra Ambiental, Investigación, Semillero.

Introducción

En el Plan Nacional Decenal de Educación [PNDE] 2016-2026 "El camino hacia la calidad y la equidad", se contempla como uno de sus principios

> el desarrollo humano desde diferentes ámbitos, como las dimensiones científicas y ambientales, al igual que la sostenibilidad y la preservación del medio ambiente, constituyen aspectos esenciales en la formación integral de los ciudadanos. Se contempla la educación como una herramienta necesaria para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible trazados por las Naciones Unidas. (p. 15.)

En la misma línea, el Plan de Desarrollo 2020-2023 *"juntos avanzamos más"* del municipio de Rionegro, dentro de su apartado "Rionegro Ciudad Emergente, Sostenible y Competitiva", integra la sostenibilidad medioambiental como com-

promiso pactado en el Plan de Acción Rionegro Ciudad Sostenible y Competitiva realizado con el Banco Interamericano de Desarrollo y con el acompañamiento de Findeter con visión al 2042. Dicha iniciativa conlleva a formar ciudadanos que ejecuten acciones respecto al manejo y consumo de recursos naturales en el presente y que impacten el futuro de la región (Plan de Desarrollo de Rionegro, 2020, p. 37).

Por consiguiente, desde las políticas educativas locales se les propuso en el 2021 a las instituciones educativas de carácter público incorporar en sus Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) las habilidades científicas (semilleros de investigación) y medioambientales (cátedra de educación para la cultura ambiental) para interiorizar la educación ambiental desde la formación primaria, básica y media.

La Institución Educativa Santa Bárbara se vinculó a esta propuesta de fortalecimiento del PRAE a través de la conformación del semillero de investigación "Norte Biodiverso", donde se busca conocer y conectar las experiencias adquiridas alrededor del territorio a través de las habilidades científicas desde una perspectiva medioambiental.

Por lo tanto, se busca fortalecer las competencias investigativas, así como la apropiación y el reconocimiento del territorio en donde habitan los estudiantes de la Institución Educativa Santa Bárbara. Con este fin se integran al proceso de formación de los estudiantes metodologías investigativas que fomenten la apropiación del territorio y el acercamiento a la biodiversidad como elemento de interés para la comunidad educativa.

Desarrollo

La Ley General de Educación de 1994, en su artículo 14, establece como parte de los temas de enseñanza obligatoria que todos los establecimientos educativos deberán garantizar la "Enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales". Asimismo, en el artículo 5 se determina que "uno de los fines de la educación tendiente a la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento de medio ambiente, de la calidad de vida y del uso racional de los recursos naturales".

Es por ello que, para las instituciones educativas se hace necesaria una EA (Educación Ambiental) que parta del contexto y que identifique la realidad ambiental

del entorno, sus potencialidades, los recursos disponibles, con el fin de mejorar estrategias y enfoques para superar las situaciones ambientales y crear cultura ambiental en el ámbito escolar.

De acuerdo con los lineamientos curriculares en ciencias naturales y educación ambiental, los objetivos para el desarrollo de los programas de educación ambiental pretenden generar:

Concientización: Para ayudar a personas y grupos sociales a tener conciencia y sensibilizarse con el ambiente total y sus problemas conexos.

Conocimiento: Para ayudar a personas y grupos sociales a tener una serie de experiencias y apropiarse de un conocimiento básico del ambiente y sus problemas asociados.

Valores, actitudes y comportamientos: Para ayudar a personas y grupos sociales a construir un conjunto de valores y preocupaciones por el ambiente y motivar a la participación activa en el mejoramiento y protección del mismo

Competencia: Para ayudar a personas y grupos sociales a desarrollar las competencias necesarias para identificar, anticipar y resolver problemas ambientales.

Participación: Para dar a las personas y grupos sociales la oportunidad de implicarse activamente en todas las actividades encaminadas a solucionar problemas ambientales. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1998, p. 23)

En esta dirección, los PRAE (Proyecto Ambiental Escolar) están regidos por el Decreto 1743 de 1994 donde se especifica que debe ser para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Es así como este decreto institucionaliza los PRAE en los establecimientos educativos con el fin de buscar soluciones a problemas ambientales específicos.

Teniendo en cuenta el panorama anterior, y dando cumplimiento a las políticas ambientales, se plantea el proyecto de la cátedra de educación para la cultura ambiental del municipio de Rionegro a través de las secretarias de educación y de hábitat, de la Corporación Autónoma Regional de los Ríos Negro y Nare (COR-

NARE) y de la Corporación Prodepaz (Programa Desarrollo para la Paz del Oriente Antioqueño y Porce Nus). Dicha propuesta se soporta en el componente número dos del Plan de Desarrollo del municipio de Rionegro, cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa para posibilitar la transformación productiva y la movilidad social. De igual forma, el Plan Decenal 2016-2026, plantea pautas en busca de una educación para la ciudad y la sociedad sostenible.

Desde el Plan de Acción Institucional de CORNARE 2020-2023 "Conectados por la vida y el desarrollo Sostenible", en la línea estratégica cinco de educación y participación socio ambiental, se presenta el programa de educación e investigación para la cultura ambiental, el cual enfatiza en procesos que conducen a una cultura ambiental que favorezca el uso racional de los recursos naturales. En esta misma perspectiva, la Corporación Prodepaz tiene dentro de sus líneas estratégicas un componente educacional enfocado en el desarrollo humano sostenible, con énfasis en la temática ambiental

Esta concordancia entre los propósitos de cada entidad permite aunar esfuerzos para la consecución de un mayor impacto en materia de educación ambiental en la región y particularmente en el municipio de Rionegro.

A partir de este objetivo, se intenta incluir la cátedra de educación para la cultura ambiental en los currículos de las instituciones educativas fundamentada en la concepción holística del funcionamiento natural de los ecosistemas, entendiendo que los recursos ecosistémicos no funcionan de forma separada.

En la Institución Educativa Santa Bárbara se propone contextualizar el PRAE con las realidades, necesidades y saberes previos de la comunidad educativa acerca de su territorio a través de la cátedra de educación para la cultura ambiental y el semillero de investigación "Norte Biodiverso". En este sentido, se complementa la exploración con un diagnóstico inicial del territorio rural de influencia para la institución educativa (veredas Santa Bárbara, Río Abajo, Los Pinos y San Luis). Allí se establece un diálogo con los diferentes actores de la comunidad educativa y se logra identificar mediante una encuesta, una conversación y una lectura del paisaje las necesidades, potenciales e interrogantes de la comunidad educativa en torno a problemáticas ambientales y a la cultura ambiental.

Como resultado del diagnóstico realizado nacen las tres líneas de investigación del semillero de investigación: climatología, huerta agroecológica y meliponicul-

tura. El trabajo investigativo de las líneas ha avanzado de acuerdo a las realidades y necesidades de los estudiantes en cada una de las sedes de la institución educativa (sede Río Abajo, sede Los Pinos y sede San Luis), lo que ha permitido flexibilizar y generar apropiación en la comunidad educativa del PRAE.

Asimismo, a través de la triangulación de la información y de los conocimientos explorados en la región norte del municipio de Rionegro se pretende vincular las habilidades investigativas desarrolladas en cada una de las líneas de investigación con el fin de que los educandos y demás miembros de la institución educativa puedan adquirir habilidades científicas que respondan a las necesidades medioambientales de su territorio.

Los espacios destinados para desarrollar las actividades investigativas con los estudiantes son los encuentros que se realizan dentro del área de ciencias naturales y educación ambiental, lo que ha facilitado vincular a todos los estudiantes al semillero de investigación y a la cátedra ambiental.

Como estrategia de divulgación en la comunidad educativa y de reconocimiento del papel esencial del estudiante en la viabilidad de esta experiencia, se realiza cada año el Festival Ambiental, donde los estudiantes son protagonistas de la socialización de sus proyectos investigativos. Adicionalmente, se convocan entidades públicas y privadas con impacto ambiental en el territorio para que ayuden a visualizar la realidad (presente) de las acciones de mitigación e impacto en el territorio y a fortalecer las líneas de investigación trabajadas.

Transferencia

La propuesta del semillero de investigación "Norte Biodiverso" ha permitido a través de sus líneas de investigación conectar saberes para que las huertas escolares y la meliponicultura, procesos que se apoyan en factores climatológicos, se lleven a cabo de manera exitosa. En este orden de ideas, se pretende construir una visión holística de la biodiversidad y de lo socioambiental, además de generar un desarrollo integral de los educandos.

La transversalización es un concepto clave para propiciar estos cambios, puesto que diversas áreas del saber, como las ciencias, el lenguaje, las matemáticas o la ética y valores, se enlazan para potenciar habilidades científicas, tales como la explora-

ción de fenómenos cercanos, la observación o la capacidad de análisis; habilidades comunicativas, como expresarse ante un público o de manera escrita y ser crítico; competencias matemáticas, como análisis de datos y lectura de gráficos; y desde la ética y valores, actitudes de sensibilización frente al medio ambiente y las posibles soluciones a necesidades del entorno.

Los procesos investigativos en el aula deben partir de una enseñanza activa, concreta, manipulativa y real. Es por ello que este proyecto tiene en cuenta lo tangible con el fin de generar esos factores indispensables que son la motivación, el gusto y el deseo por aquello que se hace. A partir de ahí es posible propiciar en el aula de clase momentos y actividades que muestren el camino investigativo a partir de fenómenos cotidianos y que se puedan observar en el entorno cercano.

Así pues, el semillero de investigación "Norte Biodiverso" es un proyecto que se puede transferir a otros contextos o realidades, pues son temas cotidianos y cercanos a las necesidades latentes del entorno.

Conclusiones

Un PRAE se vuelve funcional cuando se integra al contexto de la institución educativa. De esta manera, los estudiantes alcanzan a reconocer, entender y apropiarse del territorio biodiverso que habitan. Al vincular empresas del sector con las actividades del semillero, se promueve la participación de la comunidad y, por lo tanto, se pueden conjugar las políticas ambientales con las estrategias de educación ambiental implementadas en la institución educativa.

Es importante que este tipo de experiencias se planeen teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes para que promuevan la curiosidad y la motivación. Así, los estudiantes podrían incluir en su proyecto de vida los conocimientos adquiridos poniendo en práctica acciones individuales con impacto comunitario que contribuyan en instancias veredales y municipales.

Subsanar la problemática socioambiental es una misión a largo plazo, pero es a través de estrategias como la compartida anteriormente que se pueden mejorar hábitos, acciones y, quizás, el estilo de vida de la comunidad en pro del cuidado del medio ambiente. Sin embargo, este tipo de experiencias educativas funcionan cuando hay apoyo constante de entidades gubernamentales, organizaciones, direc-

tivos, entre otros. De esta forma, es más factible visualizar fortalezas y problemáticas ambientales del sector, con el fin de ejecutar acciones encaminadas al cuidado, protección y conservación de la zona donde habitan los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Alcaldía de Rionegro (2020). Plan de Desarrollo 2020-2023 "Rionegro Juntos Avanzamos Más". https://bit.ly/3AwN5hg

Corporación Autónoma Regional de las Cuencas de los Ríos Negro y Nare CORNARE. (2020). Informe de gestión. Vigencia 2020. https://bit.ly/3GsFN1B

Decreto 1743 de 1994 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. 3 de agosto de 1994.

Martínez Barrera, J. H. (2021). Historia cátedra Ambiental / Entrevistado por J. I. Alarcón.

Hernández, U. (2005). Propuesta Curricular para la consolidación de los Semilleros de Investigación como espacios de Formación Temprana en Investigación. Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa, 1(2). http://revista.iered.org/

Irazoqui Ahlig, M. C. (2015). La consolidación de la identidad institucional [Tesis de maestría, Universidad ORT]. https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3222

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental. https://bit.ly/2Hu0igK

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad. https://bit.ly/3GuVZiQ

Sistema acuapónico como estrategia de investigación y de aprendizaje significativo

Julia Margarita Pulgarín[1]

Resumen

En esta propuesta se presentan los fundamentos de la acuaponía, la cual es considerada como una alternativa más sana con el ambiente y con el hombre, en términos de utilización de recursos como el agua y la producción limpia del sistema. Además, se especifican las partes que componen el sistema, sus ventajas y desventajas.

Esta experiencia tiene como fin apoyar a la comunidad de la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía o de otras instituciones del municipio y de la vereda Cabeceras en la búsqueda de información, bases científicas y técnicas que fortalezcan los procesos investigativos en las diferentes áreas del saber académico y en otros aspectos relacionados con el cultivo de peces y la agricultura orgánica. De esta forma, la experiencia es una prueba piloto sin ánimo de lucro para las instituciones y entidades gubernamentales.

La metodología usada fue la confrontación de la teoría y los resultados obtenidos en la práctica relacionados con el cultivo de plantas. Con la capacitación a toda la comunidad educativa sobre el manejo del sistema se busca que se comprenda la importancia y el funcionamiento de este en los espacios pedagógicos y, especialmente, en el aula.

1. Técnico en Recursos Naturales del SENA, Administradora de Empresas Agropecuarias de la Universidad Católica, docente de ciencias naturales en la Institución Educativa Gilberto Echeverri Mejía.

Esta experiencia pedagógica significativa, que comenzó en el año 2018, ha dado resultados favorables, como el aprovechamiento del agua, ya que ella recircula por los tanques de los peces. Asimismo, la técnica de acuicultura permite disponer espacios reducidos y de 250 litros de agua para criar peces, como la carpa dorada (Carassius auratus auratus) y la tilapia negra (Oreochromis niloticus), y también para la siembra de lechugas de tres variedades: lechuga baby, lechuga romana, lechuga lisa. Se han hecho experimentaciones con zanahoria, cilantro y gran variedad de plantas aromáticas, principalmente la albahaca. También se han tenido cultivos de tilapia roja que han dado muy buenos resultados en la carne.

Cabe destacar que, si bien se han presentado condiciones desfavorables durante desarrollo de la investigación, como la muerte de los peces en el año 2021 o problemas estructurales en julio del año 2022, se reinició el sistema con varios cambios muy importantes que ayudan a darle un mejor manejo, pues, en últimas, lo esencial de este proceso es la investigación.

Palabras clave

Transdisciplinariedad, Investigación, Ciencia, Comparación, Trabajo en equipo.

Introducción

De acuerdo con Rakocy (1999, como se citó en Caló, 2011), la acuaponía

> constituye una integración entre un cultivo de peces y uno hidropónico de plantas. Estos sistemas se unen en un único proceso de recirculación, en el cual se juntan, el componente acuícola y el componente hidropónico. En este sistema, los desechos metabólicos generados por los peces y los restos de alimento son utilizados por los vegetales y transformados en materia orgánica vegetal. De esta forma, se genera un producto de valor a través de un subproducto desechable, con la ventaja de que, el agua libre ya de nutrientes queda disponible para ser reutilizada. Gracias a esto, los sistemas acuapónicos trabajan en dos puntos de gran interés en producción, rentabilidad y tratamiento de desechos. (p. 1)

En los primeros ensayos de acuaponía

> se utilizaron lechos ocupados con diferentes sustratos, como arena ... o grava ... Si bien estos sistemas siguen siendo utilizados actualmente, queda claro que no son los mejores a la hora de trabajar con altas cargas de peces, tapándose con facilidad y por ello, han sido dejados de lado a la hora de pensar en una escala comercial. (Caló, 2011, p. 5).

En lo referente al uso del sistema en el proceso de investigación en el aula de clase, cabe señalar que los docentes o semilleristas investigadores hacen seguimiento a cada parte del proceso e involucran diferentes saberes académicos para confrontar la teoría con la práctica en el campo. De igual forma, ellos realizan comparaciones de los diferentes peces que se puedan usar en el sistema y de las plántulas dentro del sistema y las cultivadas por fuera.

La producción acuapónica en la institución educativa se concentra en plantas como la lechuga (*Lactuca sativa*), la acelga (*Beta vulgaris*), la albahaca (*Ocimum basilicum*), el ají (*Capsicum baccatum*), el tomate (*Lycopersiculentum*), el cilantro (*Coriandrum sativum*). Si bien hace falta mucha investigación para descubrir las posibilidades de cultivo acuapónico de las plantas nativas, se pretende ampliar más adelante el sistema e involucrar árboles nativos y plántulas usadas en la cocina, como rúcula (*Eruca vesicaria*), romero (*Salvia rosmarinus*), tomillo (*Thymus vulgaris*), mejorana (*Origanum majorana*), orégano (*Plectranthus amboinicus*), laurel (*Laurus nobilis*) o estragón (A*rtemisia dracunculus*), y otros tipos de animales diferentes a los peces, que sean de ciclo más corto y que se adapten mejor a estas condiciones ambientales.

El sistema acuapónico de la institución educativa se compone de un tanque de 2000 litros que permanece lleno de agua declorada, el cual se conecta a través un tubo de media pulgada al tanque de los peces, que tiene una capacidad de 250 litros. Este tanque contiene la bomba sumergible, dos oxigenadores y tiene un tubo conectado a los biofiltros (en total son tres de 250 litros cada uno, que se conectan entre sí). La bomba sumergible se conecta a unas tuberías que tienen los espacios donde se insertan los vasos para la siembra de las plántulas, y, además, posee llaves reguladoras para el agua para las tuberías. Cada biofiltro está construido con un material especial: el primero contiene guata, un material poroso; el segund tiene piedra pómez y el último tanque es el de las bacterias (nitrobacter y nitrosomas).

Las pruebas de laboratorio que se deben realizar semanalmente son: pH, amonio, nitritos, nitratos, temperatura, oxígeno disuelto en el agua y requerimientos nutricionales de las plantas.

Los estudiantes de cada grado de la institución se capacitan continuamente y pasan por el aula laboratorio para confrontar lo explicado con las vivencias reales. Se han realizado varias salidas de campo con los grupos, tanto de la básica primaria como del bachillerato, para hacer seguimiento, control y toma de nota de las observaciones del sistema y, por supuesto, de todo lo relacionado con los resultados mostrados en el tiempo que lleva el sistema en funcionamiento.

Desarrollo

Para el sistema fueron seleccionadas las especies vegetales que "cumplen con el requerimiento nutricional, parámetros de calidad ("Small-Scale Aquaponic Food Production", 2014) y condiciones atmosféricas, siendo este último, un factor fundamental desde la agricultura climáticamente inteligente" (Callejas Zuluaga y Pulgarín Ramírez, 2021 p. 27). Cabe mencionar que, el sistema cuenta con invernadero, lo que hace que los factores ambientales sean controlados, al igual que los efectos de las plagas y enfermedades en los vegetales. En este sentido, es importante mencionar que "la selección de estas especies vegetales también está directamente relacionada con la densidad de población en los tanques de peces y la concentración de nutrientes (Muñoz, 2012) en el sistema acuapónico" (Callejas Zuluaga y Pulgarín Ramírez, 2021 p. 27).

El sistema acuapónico requiere de los siguientes componentes:

> Contenedor para peces: Su volumen dependerá de la cantidad y tipo de peces a cultivar porque cada especie requiere de parámetros de volumen específicos para su buen desarrollo.
>
> Bomba de agua. Es necesario una bomba de agua para la circulación de la solución nutritiva a través del sistema, su voltaje y caudal depende del tamaño del sistema
>
> Contenedor para plantas. requiere de tuberías de PVC con diámetro y longitud acorde a la escala del sistema acuapónico. (Callejas Zuluaga y Pulgarín Ramírez, 2021 p. 31).

Procesos de filtración: hay tres tipos de filtros que cumplen diferentes funciones para el correcto funcionamiento del sistema acuapónico: biológico, es el encargado de la proliferación de bacterias convirtiendo los compuestos de amonio en nitritos y éstos a nitratos y la filtración mecánica es de tipo decantador de sólidos (guata), y

el filtro a base de piedra pómez que por su densidad y porosidad se convierte en una buena estrategia para recoger sólidos del agua y mejorar su filtración.

Construcción (Fotos)

Figura 1. Elaboración propia.

Funcionamiento del sistema

Se llenó el tanque con 2000 litros de agua del acueducto, se le agregaron 200 gotas de declorador y se dejó reposar por 15 días. Luego, se llenó el tanque de los peces, que tiene una capacidad de 250 mililitros. Posteriormente, se añadieron 105 alevinos de tilapia negra y carpa dorada, con un peso promedio de uno a tres gramos. Estos se dejaron en reposo alrededor de ocho días antes de iniciar el proceso de siembra de las plantas.

Fue importante asegurarse de que al momento de sembrar las plantas en las camas e instalarlas en las tuberías, aquellas quedaran acopladas adecuadamente, es decir, que no quedaran apretujadas. Además, las raíces debían alcanzar el fondo del tubo para poder tener un contacto eficaz con la solución nutritiva (Callejas Zuluaga y Pulgarín Ramírez, 2021).

Por otro lado, "para los peces, la alimentación y la calidad del agua son el principal cuidado a tener presente, incluyendo también una pequeña rutina de observación diaria, como con las plantas" (Callejas Zuluaga y Pulgarín Ramírez, 2021, p. 37). También es importante tener en cuenta que se instalaron otros tres tanques de 200 mililitros para la filtración con guata, piedra pómez y bacterias (nitrobacter y nitrosomas).

Figura 2. Elaboración propia.

Seguimiento del sistema

Consiste en verificar el nivel del caudal de los tanques de almacenamiento y tuberías, y se revisa la entrada y salida del sistema para su buen funcionamiento. Se verifica diariamente si el sistema presenta fugas durante la recirculación de la solución nutritiva. La calidad del agua se toma cada ocho días por medio de parámetros como temperatura, oxígeno disuelto y compuestos nitrogenados (amoniaco, nitrito, nitratos) con la ayuda de kits para el análisis de agua (Callejas Zuluaga y Pulgarín Ramírez, 2021). Se le hace limpieza al sistema completo cada mes: cambio de agua de los peces, lavado del tanque y lavado de los filtros y de las tuberías de las plantas.

Discusión

Se han presentado algunas dificultades de manejo de los peces en el sistema debido principalmente a los factores de estrés, la calidad del agua y al tipo de alimento proporcionado. En el primer sistema montado en la institución era muy difícil mantener el agua circulando y, por tanto, proliferaron cultivos de algas. No obstante, los peces lograron adaptarse a esas condiciones, así que sobrevivieron y llegaron a producir crías. Se cultivaron y vendieron alrededor de 100 libras de peces de tilapia roja. En el sistema nuevo, de 105 peces se murieron 70 debido al aumento de amonio en el tanque. Por esta razón, hubo que hacer un lavado antes del tiempo establecido para esta actividad. Luego de este suceso, el sistema ha estado estable y los peces se ven crecer sanos. De igual forma, las plantas cultivadas ya fueron cosechadas y nuevamente se sembraron otras, las cuales se germinaron en el semillero de la institución.

El proyecto cuenta con un grupo de investigadores encargados del seguimiento, recolección de información, ajustes que se sean necesarios para mejorar el sistema, análisis de datos y comparación del comportamiento de las plántulas que se siembran en el sistema y en la huerta escolar para poder confrontar y concluir si este si es óptimo o no de acuerdo a los resultados obtenidos. Los investigadores también programan y capacitan a los estudiantes, docentes y personal de apoyo en el manejo de este sistema. Es así como cada uno de ellos podría operarlo en cualquier momento.

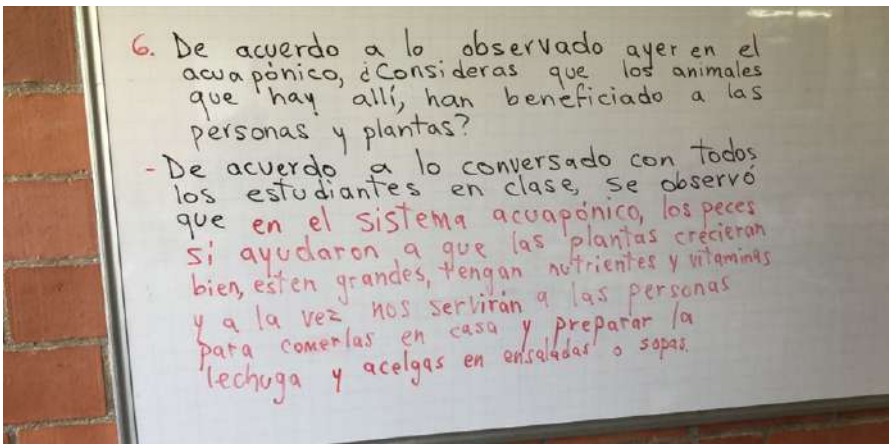


Figura 3. Elaboración propia.

Conclusiones de los niños de primero sobre el acuapónico.

Otro aspecto significativo es que esta investigación hace parte del Proyecto Ambiental Escolar -PRAES- y dentro de él están otras propuestas de investigación, como la huerta escolar, el semillero, el lombricultivo y la jardinería. Cada uno de ellos aporta aprendizajes significativos en los estudiantes, ya que hay varios grupos de investigadores en la institución educativa.

El sistema fue rediseñado y construido por Sumicol-Corona. La Junta de Acción Comunal y el acueducto también se unieron a la institución con los proyectos de investigación.

Transferencia

A pesar de que se debe invertir mucho tiempo en esta estrategia pedagógica, sí es posible ponerla en práctica en cualquier institución educativa debido a que su construcción y el manejo de los procesos es sencillo. Además, de ella se pueden obtener muchos recursos para el aprendizaje y los procesos científicos que se producen son de gran magnitud.

Conclusiones

Se puede usar esta herramienta en las diferentes áreas y asignaturas, sabiendo de antemano que se convertirá en un aprendizaje significativo y que, más adelante, le servirá al estudiante para ejercer una profesión. De igual forma, contribuye al fortalecimiento de los procesos de investigación en el aula, la interdisciplinariedad y al afianzamiento del trabajo en equipo, aspectos que deben ser muy importantes en este "laboratorio".

La propuesta metodológica de enseñanza a través de actividades vivenciales e integra estrategias didácticas y conocimientos teóricos. La experiencia de los estudiantes en la práctica y en las diversas actividades, al ser de tipo incluyente, los motiva a participar en el desarrollo del proceso y con ello a generar una perspectiva clara sobre su responsabilidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La elaboración de la propuesta, como pieza de evidencia y de evaluación del proceso realizado, les permite a los maestros de la Institución Educativa Gilberto Echeverri y al equipo investigador de estudiantes reflejar la realidad de forma objetiva,

explorando y analizando el entorno desde una perspectiva reflexiva y crítica. Al ser este el producto final, explora los procesos de transformación que se han logrado evidenciar en los sujetos participantes del desarrollo del trabajo.

Referencias

Alcaldía de Rionegro (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2025. La educación al 2025, una Tarea de Todos. https://bit.ly/3XjOjWC

Agudelo Camargo, W. A. (2021). Propuesta de un sistema de acuaponía para promover la agricultura sostenible y mejorar la economía del municipio de Tibacuy, caso de estudio finca los naranjos [Trabajo de grado, Universidad El Bosque]. http://hdl.handle.net/20.500.12495/7085

Arbeláez López, D. y Roldán Vélez, C. D. (2021). Prototipo de sistema acuapónico automatizado con un funcionamiento mínimo viable [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. https://bit.ly/3Eqxz7A

Callejas Zuluaga, D. y Pulgarín Ramírez, P. A. (2021). Diseño y evaluación de un sistema acuapónico como estrategia de seguridad alimentaria en zonas urbanas deprimidas en Pereira, Risaralda [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. https://hdl.handle.net/11059/14044

Caló, P. (2011). Introducción a la acuaponía. https://bit.ly/3glg9RS

Club investigativo *"Lo Vivo y la Vida"*

Esnedy María Galeano- Rendon[1]
Esteban Franco Puerta[2]
Diana María Berrio Martínez[3]

Resumen

El club investigativo se entiende como un espacio formativo que piensa el cultivo de las capacidades, las cuales se expresan en las coordenadas del ser, estar y hacer en los maestro y estudiantes, y que permite el posicionamiento, oportunidades y horizontes de sentido para elegir y actuar sobre lo vivo y la vida, a la vez que reconoce el diálogo entre los sujetos, sus capacidades internas y combinadas. Las capacidades se desarrollan de forma multiescalar, no-situada y contextualizada, aunando esfuerzos para la participación de maestros y estudiantes de los grados sexto, octavo, noveno y once pertenecientes a la Institución Educativa Josefina Muñoz González, quienes, realizan sus prácticas desde y fuera de la escuela. Estas fueron distribuidas en tres momentos: *Conocer*, con salidas de campo; *Informar*, con estrategias de discusión de los hallazgos de las salidas de campo, y *Anclar*, para los estudiantes en la socia-

1. Licenciada en Biología, Magíster en Ciencias- Entomología y Estudiante de Doctorado en Pedagogía.
2. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencia Política y Estudiante de Doctorado en Estudios Socioespaciales.
3. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

lización del primer encuentro del club y los docentes en la presentación a congresos y foros. Se concluye que los estudiantes y maestros deben construir escenarios que permitan que los intereses movilicen preguntas, provoquen reflexiones, y no se muestren como inventarios de cosas que los estudiantes deben asumir. En suma, este es un club investigativo que continuará apostando por movilizar el interés y disponer de repertorios sustantivos para el cultivo de las capacidades, sumando esfuerzos para construir cultura escolar que continúe buscando caminos vinculantes hacia otras formas de conocer menos heterónomas.

Palabras clave

Capacidades, Autonomía, Praxis, Club Investigativo, Cultura Docente.

Club investigativo vs la cultura docente balcanizada o insularizada

La experiencia escolar propone una lectura crítica a los enfoques que versan sobre la investigación en la escuela, que desbordan su ejercicio en un plano práctico, sin tensionar las tramas y significados de educar en competencias y otras normativas, sin atender al sentido de las necesidades fundamentales que la institución debe encarar. Igualmente, hay una crisis de la profesionalidad docente, que se siente desbordada por las lógicas tecnocráticas y el modelo de estandarización de las prácticas y discursos que circulan en la escuela, y que implican encrucijadas sobre su ejercicio profesional e investigativo.

En los trabajos de Esteve (1994), Contreras (2001), Borghesi (2005), Hargreaves (2005) y Atkinson y Claxton (2002) se afirma que la crisis de la profesionalidad docente tiene un lugar común en la despersonalización de la escuela, en cuanto los sujetos del acto educativo han sido desterrados por contenidos programáticos, por directrices de expertos que piensan su práctica y que hacen que el maestro no transite en un ejercicio de reflexividad. Lo anterior indica que existe una autonomía ilusoria que supone una crisis en los modos y formas en los que el sujeto piensa su quehacer pedagógico.

Los docentes, en su ejercicio cotidiano, configuran los presupuestos implícitos acerca de la visión de la escuela relacionados con las orientaciones pedagógicas, el currículo, la labor docente, las relaciones con los alumnos y la estructura organizacional de la institución, dándole sentido a las culturas profesionales docentes, que para el caso de la Institución Educativa Josefina Muñoz González es una cultura docente balcanizada o insularizada. De acuerdo con Klaus Runge (2019), en este tipo de cultura, los grupos de docentes se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo que conduce a la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Vemos, pues, que el reconocimiento de nuestra propia cultura profesional docente puede calibrar los retos y desafíos que tenemos para asumir una identidad profesional docente que se configura como un escenario compartido en las esferas de lo social, institucional y profesional.

Las crisis de la profesionalidad docente desencadenan diferentes figuras del maestro. Así, tenemos el profesor fascista, que representa la crisis de autoridad; el profesor bufón, que ya no reviste su figura con el ropaje del poder y la sabiduría; el profesor actor, a quien no le funciona el guion de clase y a quien le reclaman la caída del telón; el profesor obstáculo, quien adoctrina, vigilia y entorpece el aprendizaje de los estudiantes; el profesor enemigo, quien batalla con los estudiantes por erradicar la docta ignorancia; el profesor invisible, quien tiene una ausencia visible; el profesor de Homero a Pocholo, que es reemplazado fácilmente por las tendencias de los medios masivos de comunicación; y el profesor como ni amigo, ni padre, ni hermano, a quien se le demanda un difícil equilibrio entre la firmeza y confianza, entre el rigor y la comprensión (Sánchez, 2008).

Hasta aquí, no se trata de afirmar que la institución educativa es mala o buena a partir de su cultura escolar. Más bien se trata de confrontar y discutir representaciones valorativas, normas, motivos, actitudes y patrones de comportamiento que son susceptibles a las miradas teórico-culturales que marcan ciertas especificidades de nuestra cultura escolar en un contexto socioeconómico vulnerable que registra una alta deserción estudiantil, fracaso escolar y conflictos escolares.

Vale decir que una condición de posibilidad para articular una cultura docente en crisis y la cultura escolar requiere de una reacomodación de las motivaciones, escenarios y relaciones entre los maestros y estudiantes. El club investigativo se convierte en una apuesta pedagógica que posibilita el tránsito de una cultura docente balcanizada o insularizada a una cultura docente colaborativa.

El club investigativo es un espacio de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje en donde los propósitos de la enseñanza se transversalizan y logran dar un trasfondo sociocultural permanentemente que pone en tensión a la educación. El club investigativo desarrolla su dinámica en diversos espacios interactivos, tanto de tipo formal como informal, donde se alinean experiencias y aprendizajes científicos y no científicos, atendiendo a las materialidades precarias con las que cuenta la educación pública del país. Según Acevedo y Aduriz-Bravo (2013), los clubes se remiten a proyectos donde los estudiantes presentan intereses especiales por las áreas y participan en un espacio educativo dentro de la institución. En nuestro club "Lo Vivo y la Vida" se abordan diversos intereses desde situaciones problémicas, dilemáticas o paradójicas que posibilitan un diálogo de saberes que traspasan las visiones curriculares rígidas, estáticas y descontextualizadas.

El club investigativo se entiende como un espacio formativo que piensa el cultivo de las capacidades, las cuales se expresan en las coordenadas del ser, estar y hacer en los maestros y estudiantes, y que ofrece el posicionamiento, oportunidades y horizontes de sentido para elegir y actuar sobre lo vivo y la vida, reconociendo en el diálogo entre los sujetos sus capacidades internas y combinadas. Las capacidades se desarrollan de forma multiescalar, no-situada y contextualizada, aunando esfuerzos para la participación de maestros y estudiantes de los grados sexto, octavo, noveno y once pertenecientes a la Institución Educativa Josefina Muñoz González, quienes, realizan sus prácticas en y fuera de la escuela con emplazamientos en el Parque Explora, el Jardín Botánico, el Planetario, el Museo Cementerio de San Pedro, la Universidad de Antioquia y la Fiesta del Libro.

De este modo, es importante señalar que, en el presente año, el club investigativo otorga la posibilidad de vincular no solo a estudiantes sino también a docentes que logran transversalizar a través de diálogos y de la praxis educativa actividades que se originan en los objetivos de aprendizaje, que atraviesan espacios de investigación y que, finalmente, obtienen hallazgos que reflejan no solo el conocimiento específico del área, sino capacidades como: sentidos, imaginación y pensamiento, razón práctica y otras especies.

Discusión teórica

Cultura escolar y cultura docente

De acuerdo con Klaus Runge (2019), la educación está orientada hacia la preservación de la cultura y es en la escuela donde el proceso educativo específico se enfoca en los procesos puntuales de enseñanza-aprendizaje, donde se construye cultura escolar y donde se ponen en tensión las culturas escolares, las culturas docentes y la profesionalidad pedagógica. Aquí convergen la cultura individual y conjunta que se interrelaciona en el aula proyectando estilos de vida que, finalmente, logran fortalecer las capacidades del individuo; es en el espacio escolar donde existe posibilidad de compartir aprendizajes que enriquecen el saber de los docentes y estudiantes.

Las culturas escolares, en el contexto educativo, se pueden comprender como indicador de la calidad y la eficiencia escolar, como cultura organizacional de la educación y del aprender, como cultura pedagógica, como orden simbólico- material y práctico como resultado de interrelaciones y confrontaciones. Y las culturas docentes también se encuentran circunscritas a la cultura escolar, pero como parte de una cultura más amplia, relacionadas con la identidad profesional, la cual enmarca lo académico, lo institucional y lo experiencial. En este sentido, las profesionalidades docentes se pueden identificar como culturas: individualista fragmentaria, colaborativa, colegiada artificial o forzada o insularizada y balcanizada (Klaus Runge, 2019).

Capacidades

Las capacidades son un conjunto de oportunidades para elegir y actuar. Estas se encuentran en las libertades sustantivas de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. En este sentido, las capacidades incluyen también las oportunidades creadas por la combinación entre las facultades personales y el contexto político, social y económico. Estas capacidades se expresan en dos órdenes no excluyentes denominadas capacidades internas y las combinadas. Las capacidades internas son aquellas relacionadas con los estados de las personas, como los rasgos de su personalidad, sus capacidades intelectuales y emocionales, su estado de salud y físico, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción o movimiento, es decir, son estados de la persona que son fluidos. Las *capacidades combinadas* son aquellas que tratan de los rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas en interacción con el contexto (Nussbaum, 2011).

Según Nussbaum (2011), las capacidades tienen función en sí mismas, porque son ámbito de libertad y elección. Es así que promover capacidades es promover áreas de libertad. En este sentido, el enfoque de las capacidades se distancia de las competencias en cuanto estas no propenden por el valor utilitario, sino por el valor intrínseco. Las diez capacidades centrales son: la vida, la salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno (político y material). Dentro de las capacidades que se abordarán en el presente trabajo se encuentran: *sentidos, imaginación y pensamiento* que para poder utilizarlos de un modo verdaderamente humano, formado y cultivado para usar la propia mente en condiciones de libertad, de expresión política y artística que permitan al otro disfrutar de experiencias placenteras; *la razón práctica* que permita formar una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida y *otras especies* para vivir en relación próxima y respetuosa con el mundo natural.

La autonomía como acción razón aplicada a la acción

La discusión sobre las capacidades y las culturas escolares docentes nos propone un cuestionamiento relevante: ¿cómo la autonomía supone un conjunto de acomodamiento de juicios morales que potencian formas de estar y ser en la escuela? Asimismo, ¿por qué algunas conductas se acomodan a unas acciones y prácticas escolares específicas? Vemos que las acciones en la escuela parecen situadas sobre principios, normas, valores, que siempre están por fuera del sujeto. La acción se convierte en predicado cuando los maestros les atribuyen un calificativo moral a las acciones, lo que supone que, si el niño no responde a las actividades escolares, puede que exista un factor externo que se encuentre inhibiendo su conducta. No es el interés aquí decir que, en nombre de una conciencia moral, cada quien actúa según unos principios, sino que en nombre de la conciencia moral se apela a un razonamiento especulativo que más que una toma de posición por parte de un sujeto particular nos muestra que ciertas conductas se acomodan a rumores, normas, tradiciones que no atraviesan a los sujetos.

Kant nos recuerda una distinción importante entre heteronomía y autonomía, pues son términos que ponen en tensión la sustantividad de la voluntad. Así, "la moral es autónoma cuando ella se da a sí misma su propia ley; es heterónoma cuando recibe pasivamente la ley de algo o alguien que no es ella misma" (Morente, 1964, p. 231). Sin duda alguna, las órdenes, los mandamientos, los castigos y las recompensas son siempre heterónomas, porque el otro hace o no hace dependiendo de si cumple o no cumple una prescripción. No se trata de hacer de la escuela un espacio circunstancial, ni dejar que la incertidumbre gobierne las prácticas, en cuanto la voluntad no puede ser reducida al azar. Se trata, principalmente, de que maestros y estudiantes encuentren otros caminos que no se reduzcan al conocimiento, sino más bien, a la valoración del conocimiento. Pues bien, en toda omisión y acción se expresa la voluntad, y esta, cuando se reflexiona, puede contribuir a la toma de posición de los sujetos frente a lo que les acontece en la escuela.

Discusión práctica

En consonancia con los caminos transitados en la experiencia se establecen tres momentos importantes: *Conocer, Informar y Anclar*. Con el conocer se habla de unos repartos de lo sensible de maestros y estudiantes en contacto con los sujetos, los objetos y los acontecimientos que se itineran durante las salidas de campo. El informar, que expresa desde el pensamiento y la creatividad mecanismos, dispositivos y estrategias que posibilitan la discusión y socialización de las experiencias de los y las estudiantes. En dicho momento, se obtienen varios registros de las salidas: diarios de campo, posters, herbarios y fotolenguajes, los cuales son insumos para el anclaje. Por último, se piensa el anclaje como la oportunidad de situar la experiencia en un escenario de discusión, reflexión y problematización que integre los intereses de los estudiantes y maestros. Los primeros participan en un encuentro escolar: "Andanzas por la biodiversidad y la trasculturalidad", y los segundos participan en eventos académicos que permiten una posición epistemológica, filosófica y pedagógica sobre su praxis, tales como: el Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental, con el título "El club investigativo como una propuesta emergente para la formación de subjetividades desde los diálogos de la Biodiversidad y la Transculturalidad".

Narración 1

La Institución Educativa Josefina Muñoz González (I.E.J.M.G) en la jornada de la tarde cuenta con estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y once. En la I.E.J.M.G, los maestros enseñan con la intencionalidad de construir comunidad y procesos de aprendizaje que se articulen a las necesidades, los intereses y el contexto de los estudiantes; sin embargo, son esfuerzos individuales en los que los maestros se sienten solos para generar algún estado de cambio o mejora en su quehacer.

En sintonía con las iniciativas de la Secretaría de Educación, dos maestras de ciencias naturales trataron de vincularse en la creación de un *"semillero de investigación científica",* pero se encontraron con varios obstáculos: primero, que para desarrollar trabajos investigativos las docente debían establecer horarios adicionales a los de sus jornadas laborales; segundo, se les recomendó vincular el semillero a un grupo de estudiantes destacados de cada grupo, pero resulta que las problemáticas ecológicas locales atañen a todos los estudiantes; tercero, la institución educativa no cuenta con laboratorios que le permitan al estudiante acercarse al uso comprensivo del método científico desde la experimentación; cuarto, las cartillas de cátedra ambiental de CORNARE, aunque son útiles, poseen diversas perspectivas, unas de la gestión ambiental, otras de la educación ambiental y otras de la biología de la conservación y esto obstaculiza que se le dé un valor intrínseco a la naturaleza; quinto, estas cartillas proponen actividades en el aula que, en muchas ocasiones, no pueden ser atendidas porque los estudiante no cuentan con las condiciones materiales o el dominio conceptual necesario para desarrollarlas; y sexto, se evidenció la necesidad de desarrollar trabajos interdisciplinarios, debido a que muchos de los abordajes de las cuestiones ecológicas locales deben ser leídos en el contexto socio-cultural de los estudiantes.

Para el primer período, las docentes desarrollaron un trabajo introductorio del método científico, del uso de la estadística y de la formulación de preguntas, esto con el fin de preparar a los estudiantes para la salida de campo del segundo período. En el segundo período, las docentes llevaron a cabo una salida de campo al Parque Explora, al Jardín Botánico y al planetario de Medellín. Los estudiantes de la jornada de la tarde que asistieron a la salida son de grado noveno y once. Como actividad de reflexión, los estudiantes presentaron un diario de campo que contenía una narración de su experiencia en la salida. Para hacer las entregas en tercer y cuarto período, los estudiantes hicieron talleres de escritura creativa sobre sus vivencias.

Como ejercicio de reflexión, las docentes de ciencias naturales se presentaron al XI Congreso Latinoamericano de Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental con la ponencia *"El club investigativo como una propuesta emergente para la formación de subjetividades desde los diálogos de la biodiversidad y la transculturalidad"* como una apuesta por darle soporte teórico e investigativo al ejercicio de aula que hicieron los estudiantes y maestros dentro de la I.E.J.M.G.

Se trabajó de forma articulada con la docente de educación artística, Adriana Aveldaño, y los estudiantes de grado octavo en la elaboración de herbarios que contenían información sobre la clasificación de las hojas, la ubicación y la hora de colecta. Adicionalmente, se trabajó con los estudiantes de grado noveno en la elaboración de esculturas de animales que los estudiantes consideraran feos. Por su parte, la maestra trabajó las exposiciones artísticas de la ablación y el dadaísmo con estudiantes de grado décimo.

También con el docente de lengua castellana, Alejandro Segura, se trabajó con grados onces y décimos la sentencia del aborto. Los estudiantes de grado once les dieron a los estudiantes de décimo un manifiesto desarrollado previamente en clase de biología que les sirvió de insumo para la elaboración de las exposiciones, las puestas en escena y los trabajos escritos sobre el tema. Este trabajo fue expuesto a los estudiantes y maestros de toda la jornada tarde. Asimismo, el maestro ha apoyado las salidas de campo y los trabajos escriturales de los diarios de campo.

Los maestros Adriana Avendaño, Alejandro Segura, Adriana Pérez, Diana Berrio, Johan Giraldo, Julieth Zapata y Esteban Franco, han estado trabajando conjuntamente para desarrollar un encuentro denominado *"El club Lo Vivo y la Vida: andanzas por la biodiversidad y la transculturalidad"* que pretende poner en escena escritos que aborden temas los ejes temáticos, somos biodiversidad regional, los transgresores, tiempos sin frenos y lo bello y lo feo, además de puestas en escena de los trabajos desarrollados como exposiciones artísticas, diarios de campo, fotolenguajes, herbarios, etc. Este ejercicio tendrá lugar el 2 de noviembre de 2022 y se espera que de este salgan unas memorias para el siguiente año.

En síntesis, el club investigativo nace con el fin de poner en tensión las necesidades de la comunidad educativa de la I.E.J.M.G y, por tanto, se construye con docentes de las dos sedes y jornadas. El hallazgo más relevante es que los docentes lograron conformar un *club investigativo* que se convirtió en un ejercicio de cons-

trucción de *cultura docente*, donde los maestros se unen de forma autónoma para aportar desde su área de conocimiento posibles abordajes de cuestiones que son de interés general o particular. Se trata de un ejercicio donde los discursos de las ciencias sociales, las ciencias naturales, las humanidades y la artística logran establecer diálogos para la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, se convirtió en un espacio que no promueve exclusividad y la rigurosidad del discurso y las obligaciones, sino, por el contrario, en un ejercicio colectivo y fluido desde el primer intento tímido en la estructuración de una cultura escolar colaborativa.

Elaborada por: Esnedy Galeano-Rendón, 18 de octubre de 2022.

Narración 2: El saber y el saber hacer

En el aula, allí donde todo parece ser estático e inaprensible, allí donde afloran el deseo de conocer y a su vez, las emociones del día a día, el eterno cansancio, la falta de interés o el sueño de lograrlo todo. Ese espacio donde, sin lugar a dudas, se protagonizan escenas de disfrute por el saber y el estar allí, pero también violencias inhóspitas porque son espacios con personas vulnerables donde se agrede al otro que es el compañero de aula, el amigo y también el hermano. Es allí donde las palabras reflejan sentimientos que hacen parte de todo ese ser que actúa en el recinto escolar, que además está desarrollando habilidades que han sido iniciadas en casa y que a diario se da continuidad en la escuela.

Luego tenemos al docente, atado a un sistema donde las exigencias cada día son mayores y los recursos limitados, lidiando con su deseo incauto de entregar todo su conocimiento al estudiante, quien aparentemente ansía estar ahí. Pero todo ello da vuelta atrás cuando el mismo sistema incita a que la permanencia sea pasajera, a que el deseo de aprender instintivamente retorne a otras vivencias sin sentido y a que poco les apetezca formarse o encontrar razones para conseguir un "futuro prometedor".

Es aquí donde el club investigativo adquiere sentido, porque nos salva aún en medio de tanto dilema y en un entorno donde cohabitamos docentes-docentes, estudiantes-docentes, estudiantes-estudiantes, para convertir ese entramado de crisis

académicas y emocionales en oportunidades, pues de alguna manera contribuye con métodos para recuperar la aspiración y el instinto que proveen las capacidades del ser humano dentro y fuera del aula.

Aparece, entonces, la construcción de herbarios. Esta fue una idea que surgió en el área de ciencias naturales y en la enseñanza de la cátedra ambiental y que, además, se transversalizó a otras dos áreas, que son la artística y la tecnología, todo ello como un puente que nos lleva a cruzar las barreras escolares anteriormente nombradas.

Inicialmente, la contextualización y la conceptualización entorno al herbario dio lugar a algunos de los cuestionamientos que secuenciaron las primeras clases de ciencias naturales durante el primero y segundo periodo del año 2022 en el grado sexto: ¿qué es?, ¿cuál es el objetivo de su existencia?, ¿cómo se elabora?, ¿dónde encontramos herbarios? y ¿cuál es su estructura? Posteriormente, y a través de una caminata ecológica por la zona verde del colegio, se realizó la recolección de ejemplares (hojas de diversas plantas) que se debían secar durante 20 días más.

Luego, los estudiantes descargaron la aplicación llamada PlantNet, y por medio de esta identificaron características generales de cada hoja recolectada, las cuales debían ser consignadas en unas fichas técnicas y debidamente numeradas en relación a cada una de ellas.

Una vez se contaba con las hojas secas y la información completa, en la clase de artística se construyó el herbario, y aplicando técnicas propias del arte, la docente Juliette Zapata se empoderó del tema. Ella también hizo referencia a la historia y así logró acercar muchos más a los estudiantes al objetivo final.

Paralelamente estaba el profesor de tecnología Johan Andrés Giraldo enseñando en cada grupo la programación de software por medio de microcomputadoras o micro bits que fueron programadas en la clase de tecnología por los mismos estudiantes. Aspectos como la temperatura y la cantidad de luz fueron los datos que ellos mismos lograron programar para luego hacer mediciones en campo con el sensor y justo en el mismo lugar donde se habían colectado sus hojas.

"Una galería de herbarios" donde los invitados principales fueron el grado quinto y cuarto, así fue el cierre que se le dio a la finalización y entrega de estas obras de arte. Cada equipo autor con empoderamiento, orgullo y cooperación demostró que es posible lograr lo inalcanzable. Además, se identificó que son capaces de imaginar, hacer y reflejar lo aprendido hacia otros partiendo del saber específico de diferentes

áreas y aplicado a su realidad. A través de su expresión oral se observaron experiencias significativas que mostraron su interés por el ser, el saber y el saber hacer.

La experiencia que, de una u otra forma, ha marcado el aprendizaje de estos estudiantes fue la aplicación de conceptos en tiempo real y basados en la vida cotidiana. Con ellos atravesamos barreras y dinamizamos los procesos de enseñanza – aprendizaje fuera del aula, allí donde ya no se necesita pizarra, tiza, ni cuaderno, sino un solo motivo, que es el aprender, y un solo objetivo, que es fomentar la investigación en la escuela; donde el significado de educar en competencias se transforma en la formación de capacidades y donde los mismos docentes hallan una razón más para escapar de las confluencias de su quehacer profesional.

Todo ello es una muestra de la manera como los docentes podemos ser hilos conductores de saberes para enseñar y acompañar hacia el hacer, para tejer todo un entramado de capacidades y no competencias que, finalmente, están ahí, en un ámbito de libertad y elección, tanto para el estudiante como para los docentes.

Este es el resultado de una apuesta pedagógica que posibilita un tránsito de la cultura docente balcanizada o insularizada a una cultura docente colaborativa que fomenta espacios de reflexión en torno a la praxis escolar.

Elaborado por: Diana Berrio Martínez, 19 de octubre de 2022.

Narración 3

La fascinación por los olores, sabores, sonidos y visiones que rodean a lo patrimonial no es nueva. En mis años de infancia, recuerdo recorrer los cementerios con los abuelos y escuchar anécdotas sobre difuntos que hacían parte del repertorio del recuerdo de los abuelos. Los necrogramas me llamaban la atención; algunos más o menos coloridos, con claveles y cartuchos, eran mis preferidos. A veces tenía cierta obstinación en pensar en la posición de los muertos; no era una decisión fortuita: ¿prefiero ser enterrado vertical u horizontalmente?, ¿y si me creman o me entierran?, ¿qué historias tiene por contar un sepulturero? Las preguntas me rondaron siempre, y fueron recreando un interés más fuerte. Los cementerios me parecieron siempre espacialidades de vida, me ofrecieron tranquilidad y paz en tiempos de prisa.

> Me acerqué a ver flores amarillas y cuando lo hice sentí una frescura impresionante, la cual había dejado de sentí al entrar al cementerio. Me senté por un minuto al lado de las flores, y al frente de una tumba sentí paz (Fotolenguaje: Castro, C., grado 11).

Me formé en la licenciatura en ciencias sociales, y en los primeros años de experiencia laboral me desempeñé como facilitador y tallerista sobre patrimonio cultural en los municipios de Antioquia, y formé semilleros de Vigías del Patrimonio. Este ejercicio siempre me permitió incluir en el itinerario a los cementerios de los municipios. Aquí, mi mirada se forjó. Durante mi formación posgradual, el patrimonio se convirtió en objeto de reflexión, y ahora la fotografía cristaliza en sí misma un cementerio de miradas. Los fondos oscuros, los sepias, los contornos, el plano, el enfoque, me hace pensar que el cementerio puede mirarse desde diferentes lugares. Vistos los cementerios, más que simples necrópolis, no podría pensar mi quehacer de maestro sin hacerme un mapa de las mortajas que hacen que un cementerio sea un patrimonio o sin pensar que hay ensamblajes particulares que capturan una noción de poder económico y político, un saber situado muy interesante por artistas que lograron esculpir en el mármol y en el bronce la profundidad, el movimiento y la lateralidad que daban forma a los centinelas de los panteones.

> La ubicación de los mausoleos nos permite hacer una reflexión crítica y social, ya que nos muestra cómo las personas adineradas, reconocidas y prestigiosas, las que tienen el poder, se encuentran en el centro, mientras que las otras, simplemente las rodean (Fotolenguaje: Montoya, T. y Martínez, S., grado 11).

En el momento que se me permitió vincular-me al trabajo colaborativo con los compañeros fue inevitable pensar en los cementerios. Era la oportunidad perfecta para formar la mirada del otro sobre ideas anquilosadas. ¿Por qué la mayoría de personas sienten miedo, asco, terror a los cementerios? ¿Por qué son vistos como espacialidades lúgubres, sin vida? ¿Qué significado histórico, estético y simbólico sigue teniendo enterrar los muertos? ¿La muerte es el fin? Evidentemente, nociones temporales lineales impiden pensar otras formas de estar y ser con la muerte, pero persisten en el observador otras miradas, que incluso la relacionan con la inocencia.

> De las imágenes que me dejó más intrigada, porque el personaje en la cima es como un niño, entonces siento que es como volver a la muerte, al estado de inocencia o desconocimiento, porque al igual que los niños estamos totalmente alejados de lo que son los problemas del mundo, y en la muerte pasa eso, volvemos a tener ese estado de solo contemplar lo que es el mundo y lo que conlleva vivirlo (Fotolenguaje: Montoya, V., grado 11).

Un par de clases bastaron para que los estudiantes se animaran. Las cámaras y celulares pasaron de las redes sociales a convertirse en una herramienta para preguntarse por la posición, la altura, la inclinación, la distancia, la proxémica, la inmediación, la excitación, la postura, el color, la forma, el volumen, el contorno, la historia, la inspiración, la armonía, la belleza, la exaltación, la luminosidad. la volatilidad, los silenciamientos, la sonoridad, la temperatura, las injusticias, de todo lo captado, no solo por la cámara, sino por los sentidos. A veces, los calificativos de lo que se captura con la fotografía puede convertirse en una simple imagen, pero muchas veces la imagen necesita de la experiencia para ser imagen narrada.

> Tenemos una frase plasmada en una lápida, donde afirman que "hoy no tengo tiempo de morirme", siendo algo contradictorio porque ya ha muerto (Fotolenguaje: Arroyave y Montoya, grado 11).

Elaborado por: Esteban Franco Puerta, 1 de noviembre de 2022.

Transferencia

Como club investigativo apostamos al trabajo situado y contextual para que los maestros y estudiantes puedan atender sus intenciones, preferencias e intereses investigativos. Por lo tanto, esta apuesta del club no debe ser replicada sin tener en cuenta que los docentes se mueven en campos de tensión escolares y se confrontan permanentemente de manera casuística como un habitus teórico-práctico que reflexiona sobre diferentes situaciones escolares y educativas (Klaus Runge, 2019).

Conclusión

La configuración de cultura escolar y cultura docente implica grandes retos para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la Institución Educativa Josefina Muñoz González, porque sigue predominando una cultura balcanizada e insularizada, aunque se promueva una cultura colaborativa ya que no compromete a toda la comunidad educativa. No obstante, la construcción del club ha atraído a otros docentes que han mostrado su interés por colaborar el próximo año y esto muestra que con el paso del tiempo esta tendencia pueda cambiar. Además, al ser un club que propende por las capacidades internas y combinadas de maestros y estudiantes, la valoración del ejercicio se hace incalculable, aunque evidentemente para quien acompaña el proceso.

Se configura un club investigativo donde los estudiantes y maestros logran construir una postura crítica proyectada de las actuales condiciones de la institución educativa. Se encuentra como el principal obstáculo el tiempo de los maestros para planificar las estrategias de los tres momentos de la metodología (conocer, informar y anclar). Y, por último, de las presentaciones a futuros eventos académicos se espera continuar con una postura académica e intelectual que deje de manifiesto las formas de los maestros y estudiantes de no ser, no hacer y no estar como expresiones de las discontinuidades y retos que se enfrentan en las aulas.

Si la crisis de la profesionalidad docente pasa por el destierro de los sujetos que cohabitan la escuela, entonces debemos construir imágenes y metáforas potentes que posibiliten que la escuela contemple otras apuestas, más allá de una respuesta programática a un enjambre de contenidos que acomodan actitudes, disposiciones e intereses de los estudiantes. Los estudiantes y maestros deben construir escenarios, en los cuales los intereses movilicen preguntas, provoquen reflexiones, y que no se muestren como inventarios de cosas que los estudiantes deben asumir. Aquí la pregunta sobre otras formas y modos que piensen el quehacer del maestro y sobre los repertorios en los cuales se derrama esa práctica, son necesarios, pero no suficientes. En suma, un club investigativo que movilice el interés y disponga de repertorios sustantivos para el cultivo de capacidad, sumando esfuerzos para construir cultura escolar, puede emprender un camino interesante hacia otras formas de conocer menos heterónomas.

Referencias

Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). El profesor intuitivo. Octaedro.

Borghesi, M. (2005). El sujeto ausente: educación y escuela entre el nihilismo y la memoria. Encuentro.

Contreras, J. (2001). La autonomía del profesorado. Morata.

Deleuze, G. (1991). "¿Qué es un dispositivo?". Gedisa.

Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Paidós.

Foucault, M. (1987). La hermenéutica del sujeto. Ediciones de la Piqueta.

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata.

Klaus Runge, A. (2019). Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica. Secretaría de Educación de Antioquia.

Kress, G. (2010). Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge. https://bit.ly/3OjuBq5

Morente, M. G. (1964). Lecciones preliminares de filosofía. (Vol. 64). Editorial Diana.

Neme, M y Barrera, M. (2001). La enseñanza y los procesos de subjetivación a partir de Foucault. Revista Alternativas Serie Espacio Pedagógico, 6(22).

Nussbaum, M. C. y Mosquera, A. S. (2012). Crear capacidades. Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). Learning—The Treasure within. https://bit.ly/3V7EQ2Y

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Gaceta ecológica, (55), 14-20.

Tortosa, J. S. (2008). El profesor en la trinchera: la tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas. La Esfera de los Libros.

Wulf, C. (2006): Anthropologie, Kulturelle Vielfalt. Transcript.

Wulf, C. (2010): Education as Transcultural Education: A Global Challenge. Educational Studies in Japan: International Yearbook, 5, 33-47.

Las emociones como vehículo para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula

Sandra Milena Gutiérrez Henao[1]

Palabras clave

Ambientes de Aprendizaje, Emociones para la Vida, Acompañamiento.

Introducción

> El maestro va poco a poco conociendo a su estudiante;
> el aprendiz poco a poco va comprendiendo a su maestro.
> Uno y otro son exploradores en eso de descubrir a otro ser humano.
> Fernando Vásquez (2013)

Las experiencias suscitadas con los estudiantes emergieron de propuestas planteadas en el marco del programa Todos a aprender, las cuales estuvieron permeadas por la situación de la postpandemia. Estos encuentros fueron adaptados al contexto institucional y a las dinámicas de cada grupo, lo cual contribuyó a la transformación

Docente tutora del programa Todos a Aprender de la Institución Educativa San Antonio, Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: sandragu89@gmail.com

de algunas prácticas pedagógicas de manera significativa, especialmente de aquellas que eran atravesadas por las emociones y los aprendizajes desde una cotidianidad impregnada de conocimientos, saberes y prácticas. Se pretendía, entonces, enriquecer los espacios escolares con intencionalidad, con material concreto, juegos, dinámicas y componentes didácticos, curriculares y pedagógicos teniendo siempre como foco la realidad de los estudiantes y la relación maestro-alumno que determina todo proceso de aprendizaje y le otorga sentido a la enseñanza.

Con los docentes de la institución se generaron espacios de formación donde compartieron y escucharon sus experiencias en el aula. Allí se propusieron actividades de aprendizaje teniendo en cuenta el análisis de diagnóstico de grupo, los resultados de las pruebas Evaluar para avanzar, los aprendizajes y las propuestas que emergieron el Día de la excelencia. De todos estos escenarios surgieron diferentes estrategias para el fortalecimiento de los aprendizajes no adquiridos, como secuencias didácticas y actividades que fueron articuladas con diversas áreas de manera lúdica, divertida y recreativa para dar significado y sentido al aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, en este texto se compartirán algunas experiencias alrededor de las emociones para la vida y la gestión de ambientes de aprendizaje, las cuales son el resultado de los encuentros pedagógicos con los niños y maestros, en algunas formaciones llevadas a cabo específicamente con los docentes de la institución educativa, y se finalizará con algunas líneas de sentido o conclusiones que se consolidan como posibles rutas para seguir indagando.

El encuentro con los niños y sus mundos

La educación es un acto humano que atraviesa implícitamente las emociones. Por tanto, es imprescindible reflexionar sobre cómo éstas influyen en las relaciones pedagógicas y en los procesos de aprendizaje, ya que poseen la capacidad de dejar huellas, crear vínculos, y potenciar u obstaculizar los procesos de aprendizaje en las aulas. Y es que no se puede desconocer que el factor emocional está presente en todas las dinámicas que permean a un salón de clases, en todos los sujetos que habitamos la escuela y en los escenarios que la conforman. De ahí que no sea gratuito escuchar a grandes y pequeños divulgar por los corredores eso que los sorprende o preocupa, aquello que anhelan o que los acongoja.

En esta línea de sentido, el objetivo de este texto es dar a conocer cómo desde las emociones y la generación de ambientes de aprendizaje es posible consolidar procesos de enseñanza y aprendizajes significativos en los que, tanto los estudiantes como los maestros, puedan acercarse a los conceptos y al conocimiento como algo tangible y no como algo abstracto que se aleja de las realidades que los rodea.

Para dar cuenta de lo anterior, traigo a colación una experiencia llevada a cabo en una de las sedes de la Institución Educativa San Antonio. Allí, con la maestra que acompaña a 11 niños en la modalidad de Escuela Nueva, teníamos el propósito inicial de crear una actividad que nos permitiera transversalizar las áreas de matemáticas y español. De este modo, planeamos la realización de un salpicón que nos daría la posibilidad de trabajar con los estudiantes algunas unidades de medida, conjuntos, los nombres de algunas frutas, etc. No obstante, durante dicha planeación, nos percatamos de que esa actividad nos daba la posibilidad de transversalizar muchas más áreas: con biología, al abordar cómo podíamos obtener esas frutas; con el área de sociales, al reflexionar sobre cómo las podíamos adquirir, dónde, quién las cultivaba; con el área de artística, al preguntarnos por las formas, las texturas y los colores, y así sucesivamente.

Este encuentro con los niños se convirtió en una aventura en la que ellos transitaron desde sus percepciones, saberes previos y sus dudas, incluso, nos aventuramos a imaginarnos comprando lo requerido para la receta y el valor económico de cada uno de los ingredientes. Así nos adentramos en el mundo de los números -imaginando que éramos millonarios- para hacer sus compras y pagar las cuentas. Este ejercicio, por ejemplo, nos llevó a profundizar en un mundo lleno de operaciones, y pudimos disfrutar del delicioso salpicón sin dejar pasar las preguntas e inquietudes de los niños sobre cuánto valían los billetes que la maestra había llevado para trabajar o sobre quiénes eran las personas que aparecían en los billetes. Adicionalmente, se entabló un diálogo alrededor de la importancia de los alimentos saludables y se hizo un "recorderis" del paso a paso del salpicón, donde también apareció el ingrediente gramatical intencionado por la maestra. Todo un viaje de conocimiento palpable para lograr dividir algunas frutas en pedacitos y disfrutarlas con un rico helado.

Cabe señalar que esta actividad con la maestra y sus estudiantes se consolidó como una experiencia auténtica donde todo fue intencionado desde el saber y el

aprendizaje de los niños. Se generó un ambiente amable y amoroso en el que se conjugaron las múltiples voces y opiniones, la diversidad, las diferentes edades y los valiosos saberes que nos llevaron a saborear el mundo de cada niño, porque todos hablaron de su fruta favorita y de sus historias alrededor de esta. Esto último generó un vínculo de las emociones con el aprendizaje, puesto que se creó un espacio para compartir el conocimiento sin la presión de sacar una buena nota; la intención solo era compartir y construir saberes en situaciones específicas.

Y es que es necesario crear ambientes de aprendizaje que se conecten con la realidad que circunda a los estudiantes. Tal como lo plantea Correa (2008),

> La vida en el aula es concebida como un conjunto de intercambios socioculturales, en donde hay una recíproca influencia en la relación alumno profesor, se enfatiza en el individuo y las relaciones de intercambio de significados que surgen en el proceso. (p. 7)

Las prácticas educativas se transforman cuando los saberes del currículo se articulan con las vivencias de los estudiantes y los maestros, cuando se tejen con el contexto. Solo así se logra reflexionar constantemente sobre nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre la construcción de mediaciones pedagógicas que impacten positivamente las comunidades y los saberes, tal como se ha logrado vislumbrar este año con los docentes de la sede principal de la Institución Educativa San Antonio, al crear múltiples alternativas enfocadas al mejoramiento de sus procesos.

Las formaciones con los maestros

Ahora bien, durante el acompañamiento con los docentes surgieron secuencias didácticas como: *Aprendiendo con recetas, El festival matemático y Lecturas con sentido, transitando las emociones.*

Para *El festival matemático*, por ejemplo, se pensaron diversas actividades semanales que pudieran comprenderse desde los pensamientos matemáticos y profundizar dónde había debilidades en los aprendizajes. Estas propuestas eran las mismas de transición a quinto y se les daba una intencionalidad según el grado. El cierre central fue a modo de festival. Los niños disfrutaron de diversas y divertidas actividades programadas todo el día por los docentes en un circuito de bases con el fin de

que ellos comprendieran las matemáticas de una forma divertida y también de que se vincularan muchos más aprendizajes que tiene la escuela.

Durante ese día hubo disfraces de algunos personajes matemáticos, los estudiantes del grado 11 y su docente de matemáticas hicieron una revista geométrica y asistieron invitados de otros colegios, como docentes que enseñaron origami y sus estudiantes con una muestra coreográfica. De este modo, se generó una jornada llena de fantasía, aprendizajes y representaciones simbólicas que nos llevaron a comprender cómo la matemática se encuentra en nuestra vida cotidiana y que no solo es un área llena de fórmulas y operaciones que se desconecta de lo que somos y de nuestro entorno.

En actividades como la anterior se pone en evidencia el interés de los maestros por crear escenarios de aprendizaje que sean significativos para sus estudiantes. Nos hallamos, entonces, con maestros dispuestos a reflexionar sobre su quehacer docente, con la intención de innovar en sus prácticas y de articular sus capacidades y experiencias para que de manera colectiva se generen ambientes de aprendizaje.

Las iniciativas de los docentes se acompañaron también desde estrategias como *Emociones para la vida*. Por medio de la literatura y de actividades alternas se le dio prioridad a escuchar de manera asertiva, efectiva y afectiva a los niños, y, de esta forma, se logró entrelazar las emociones y el aprendizaje. Como lo plantea el programa *Todos a Aprender,*

> con esta estrategia se espera ampliar los procesos de formación de los docentes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, en un escenario que les permita reflexionar sobre sus propias capacidades y también sobre los estilos de docencia adecuados para favorecer un ambiente en el aula que promueva el desarrollo socioemocional. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022, p. 68).

Tras el acompañamiento brindado, los maestros han manifestado apertura para indagar y sumergirse en otros procesos de enseñanza en sus aulas y espacios compartidos para reflexionar sobre sus propias prácticas. Dicha disposición a la escucha es lo que ha permitido que los espacios de formación sean tan provechosos, porque allí se dan múltiples perspectivas y aperturas a esas nuevas propuestas que trae el programa, en el cual se tiene muy claro que es fundamental poner en contexto todas las estrategias y actividades sin atropellar los procesos y aprendizajes ya adquiridos

por los docentes, esos que perfectamente son tejidos y vinculados con iniciativas nuevas e inspiradoras, como en algunas ocasiones se logra visualizar en muchos encuentros pedagógicos.

La vinculación de lo que el maestro ha venido realizando en los espacios de aprendizaje con las propuestas del PTA, conlleva a pensar un currículo en contexto y con sentido, a mapear todos los recursos posibles interna y externamente que den vía a aprendizajes más significativos y vivenciales, a comprender los tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje en los procesos de sus estudiantes y, por ende, a otorgarle toda la importancia a las relaciones que se susciten en el aula en pro de una buena convivencia, dónde el maestro dé seguridad y confianza a su estudiante para participar y expresar de manera espontánea sus ideas y saberes.

Lo cierto es que es momento de que se empiece a visibilizar la capacidad que tiene el maestro para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. Se deben valorar los encuentros y desencuentros en el acontecer educativo para preguntarse cómo mejorar y qué nos moviliza y nos motiva para inclinar la enseñanza de la forma más asertiva posible, sobre todo para comprender que estamos atravesados por sentimientos y emociones, tanto los estudiantes como nosotros.

La transferencia.

El encuentro del maestro y el estudiante a través de las emociones

Las vivencias de aprendizajes se vuelven significativas cuando están mediadas por la empatía y la confianza que puede brindar el maestro a la hora de vincularse en el acto educativo y de descubrirse tan humano como el otro. Así, el reto del maestro es reconocerse tras la mirada del estudiante que acompaña. Por tanto, la consciencia del maestro, al sumergirse en el proceso de enseñanza- aprendizaje, debe comprender la importancia de las relaciones y las emociones que se dan con sus alumnos y lo que los rodea.

También se debe entender que lo cognitivo y las emociones son un vínculo en los procesos de aprendizaje. La escuela debería integrar de manera intencional y planeada las emociones al currículo, teniendo en cuenta los lazos que nos unen en la experiencia de acompañar los procesos cognitivos y emocionales de los niños de manera más afectiva para evidenciar una transformación pedagógica de reflexión y consciencia en nuestras prácticas educativas.

Se plantea, entonces, un proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las interacciones en el aula y los espacios compartidos que se vean atravesados e intervenidos tan intensamente como el maestro las proponga. Esto lleva a entablar conexiones y experiencias que se vinculan directamente con las emociones del niño, además de que les dan sentido a los aprendizajes y activan todos los dispositivos básicos para generar aprendizajes significativos.

También es de vital importancia conocer a los estudiantes, sus ritmos, estilos de aprendizajes y personalidades, para así lograr potenciar las propuestas pedagógicas (planeaciones) intencionadas a un aprendizaje desde el contexto sociocultural de los niños. De lo contrario, se pondrían en juego otra clase de relaciones en el aula, esas que desmotivan los espacios pedagógicos y que dejan entrar en los pasillos y aulas a niños desatentos, aburridos y desconectados del saber y hasta diagnosticados equivocadamente. Aburrir a los niños es correr el riesgo de tener maestros frustrados y aburridos en el aula, con poco deseo de dar colores a los muros de la escuela y mucho menos al mundo de los niños.

Por otro lado, si se tienen en cuenta las emociones para pensar en la transferencia, es imprescindible también abordar el asunto de la evaluación en aula, porque esta es habitualmente dirigida desde el poder, el miedo y el control. He aquí un monstruo de la escuela, ese que te muestra los dientes muy afilados cuando no hay empatía ni verdadero acompañamiento de los niños en sus procesos escolares y emocionales, ese que hace perder el foco por un resultado y olvidar los procesos e incluso a las personas.

La evaluación puede llegar a paralizar los llamados "mejores niños" y ni qué decir de los invisibilizados en las escuelas. Esta genera emociones que pueden bloquear los aprendizajes y el deseo de aprender. Las comparaciones y las competencias en el aula son un peligro en el proceso de aprendizaje, no porque la escuela y la vida misma no requiera frustraciones, sino por la manera de hacer que con un número un estudiante sea bueno o malo.

La invitación desde el enfoque que se ha venido desarrollando en este texto es a considerar la evaluación como la propone Pedro Ahumado (2005), quien menciona que "un proceso evaluativo que está fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado" (p. 17).

A modo de conclusión

De acuerdo con todo lo dicho hasta ahora, es fundamental que la escuela incluya de manera pedagógica la inteligencia emocional y las conexiones que tiene con el aprendizaje, ya que es la forma de transformar la escuela, su proceso, y de contribuir a la superación de la crisis actual por la post pandemia y a la confrontación de las angustias que han traído los niños y los maestros a los entornos escolares.

Se debe entonces comprender que la escuela requiere un cambio para que el maestro escuche, incluya, brinde una palabra asertiva; para que la evaluación sea un proceso, el error sea un potencial de aprendizaje en la escuela y para que el borrador sirva para avanzar, teniendo en cuenta que la escuela es eso, un ensayo-error constantemente en pro de mejorar cada aprendizaje.

Los niños y los maestros están urgidos de espacios de escucha y participación que validen sus opiniones, palabras, argumentos y sugerencias. Es menester crear un espacio de reflexión y preguntas intencionadas con respuestas que generen más preguntas; un espacio donde se tejan historias propias con la realidad del contexto, asociando y anclando todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en una construcción de sujetos políticos y críticos de su propio saber. Por lo tanto, los niños requieren de maestros mediadores, acompañantes, orientadores que guíen, promuevan y estimulen cada proceso; maestros que acompañen a transitar las emociones que surgen en el aula de esos que habitan en los espacios en donde caminé yo y de los que puedo disfrutar como observadora participante de esos escenarios llenos de sentido que tiene la Institución Educativa Antonio.

Referencias

Ahumado, P. (2005) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, (45), 11-2.

Correa, F. J. (2008). Ambientes de Aprendizaje en el siglo XXI. E-mail Educativo, 1(1). https://bit.ly/3EIAlFF

Ministerio de educación Nacional. (2022). Programa Todos a Aprender. https://bit.ly/3TUYL49

La experiencia de la alfabetización, más allá de las letras

Sandra Milena Gutiérrez Henao[1]
Wilmer Marulanda[2]

Introducción

El programa de alfabetización es una iniciativa de la docente PTA y del docente de apoyo, en donde se reconoce a la población estudiantil de grados de básica primaria que tienen visibles dificultades en el dominio del código escrito y de la lectura de manera convencional. Dicha dificultad se convierte en una de las principales barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, por ende, dificulta los procesos internos de los mismos docentes. Así pues, con la iniciativa se pretende que esta población cuente con conocimientos básicos en procesos de lectura y escritura que le permitan acceder a nuevos conocimientos en el marco de una inclusión educativa. Esto con el fin de que se le brinden múltiples oportunidades a los estudiantes que no han alcanzado estas competencias, lo que permitiría el desarrollo no sólo de habilidades académicas que repercutan en sus avances académicos, sino también el de sus habilidades para la vida.

En consecuencia, se ha implementado y desarrollado la estrategia del plan padri-

1. Docente tutora del programa Todos a Aprender de la Institución Educativa San Antonio, Rionegro, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: sandragu89@gmail.com
2. Docente de apoyo de la Institución Educativa San Antonio, Rionegro, Antioquia, Colombia

no con algunos estudiantes de grados superiores (alfabetizadores), que nos apoyan con actividades dirigidas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de primaria, esto con la colaboración de ambos docentes, los cuales les brindamos orientación y capacitación en pautas a seguir con relación al trabajo individual con cada alumno, en aras del proceso de dominio del código escrito y de lectura convencional. Así mismo, se orienta el proceso de alfabetización con material didáctico dispuesto por la docente PTA y atendiendo a métodos globales que involucran el contexto, sus significantes y significados.

Y es que, en los diálogos sostenidos con los diferentes docentes, se reconoce que las dificultades que se presentan en términos académicos están sujetas no solo a dinámicas familiares, escolares y personales, sino también ambientales, ya que la pandemia ha jugado un factor relevante en el retroceso de competencias y habilidades ya adquiridas por los estudiantes. Asimismo, es necesario reconocer los niveles de frustración de los estudiantes focalizados por esas competencias no adquiridas aún (lectura-escritura) con relación a los años cronológicos y la comparación que hacen con sus demás compañeros. Es por esto que el trabajo con el proyecto no solo apunta a dominar por parte de los estudiantes aptitudes académicas, sino también a construir confianza y seguridad en sí mismos.

La alfabetización y su enfoque

Usualmente, se considera la alfabetización como un ejercicio en el que una persona reconoce y aprende a usar el alfabeto de una lengua determinada, en nuestro caso del español, pero este proceso suele entenderse solo como la capacidad de descifrar unos códigos escritos y/o plasmarlos, según sea el caso.

No obstante, tal como lo plantea Teberosky (1990), *"Ser alfabetizado supone compartir esos espacios mentales, construidos a través de objetos culturales, que a su vez crean su propio mundo de esquemas cognitivos. Ser alfabetizado significa constituir los contextos a partir de otros textos"* (p. 5). Esto quiere decir entonces que no basta con aprender a identificar y transcribir las letras que conforman el alfabeto, sino que es imprescindible generar una interactuación con el entorno en el cual cada persona se encuentra a través de la lectura y la escritura.

En la experiencia significativa del plan padrino se han logrado abordar las actividades utilizando la interacción con el contexto como vehículo de exploración, en el cual se busca que, por medio del reconocimiento de las condiciones físicas, económicas, sociales, culturales, geográficas, etc., que lo rodea, el estudiante logre comprender cómo la lectura y la escritura se presentan y combinan con su vida cotidiana. Y es que las actividades desarrolladas son intencionadas en aras de atender la dificultad en la alfabetización, pero toman relevancia para el educando cuando se utiliza aquello que le es familiar o cercano.

Podemos aseverar que reconocemos la alfabetización como un proceso con un enfoque sociocultural, ya que no sólo se busca enseñar letras, sino dar sentido en el proceso, respetar el avance de cada niño, reconocer la diversidad en el aprendizaje y las condiciones externas que entran a mediar en todas las prácticas de enseñanza. Además, no podemos desconocer que las formas de leer y escribir han variado con el tiempo y que es necesario que el código escrito dialogue con la realidad de unos estudiantes que se hallan sumergidos en un medio saturado de imágenes y de redes sociales virtuales.

Tal como lo plantea Emilia Ferreiro (2000),

> Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos "leer" y "escribir" habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos. (p. 1)

¿En qué consiste el plan padrino?

Este proyecto implica dos grupos de estudiantes. El primero de ellos se comprende, tal como lo mencionábamos al inicio del texto, de aquellos estudiantes de primaria que presentan dificultades en la adquisición y desarrollo del código escrito y, en segunda instancia, se encuentra un conjunto de estudiantes de bachillerato que asumen de rol de padrinos para acompañar a los más pequeños en el proceso de familiarizarse con las letras.

Dichos encuentros se dan semanalmente de la siguiente manera. Todos los miércoles nos quedamos con los niños y los alfabetizadores de 1:30 p.m. a 3:00 p.m. En

estos tiempos extracurriculares planeamos estrategias grupales de motivación e individuales con cada padrino para profundizar en el aprendizaje de cada niño. Y un día a la semana sacamos a los niños de las aulas por una hora para ahondar en el proceso de lectura y escritura con la docente PTA, y el docente de apoyo estimula los dispositivos básicos.

De este modo, al darse un proceso de enseñanza personalizada -a través de los padrinos y sus pupilos- se pueden atender con mayor facilidad los ritmos y estilos de aprendizaje. Esto permiten brindar opciones de comprensión al aprendiz por medio del uso de material didáctico diverso que se adecue a su propia realidad, y así vivencie un proceso de lectura y escritura de acuerdo a la etapa a la que se encuentra para lograr que, al momento de retornar a su grupo, cada estudiante lo pueda hacer sin sentir miedo o vergüenza de expresarse ante los demás.

Adicionalmente, en esta experiencia ha sido fundamental identificar las múltiples maneras en las que cada estudiante se acerca al conocimiento. Es por ello que con los padrinos se han implementado distintas maneras, desde lo metodológico y didáctico, para aproximarse al código escrito con cada uno de los alumnos de primaria que acompañan, es decir, que se han desarrollado diferentes estrategias, materiales concretos, actividades, textos, etc., que nos permiten llegar al mismo objetivo respetando los procesos individuales.

Lo anterior entra en consonancia con lo que se propone en el *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*, en donde se propone que,

> Si un alumno no puede percibir la información, no habrá aprendizaje. Para evitar que esto sea una barrera, es importante asegurarse de que todos los estudiantes pueden percibir la información clave; con este fin se pueden buscar formas alternativas que permitan diversificar la presentación de la información. Es decir, se trata de proporcionar la misma información a través de diferentes modalidades (por ejemplo, visual, auditiva, táctil o audiovisual). (Pastor et al, 2011, p. 22)

Es por esto que el proceso de alfabetización no tendría sentido si sólo apuntáramos a la mera transmisión de saberes específicos que, aparte de ser desmotivadores para el aprendiz, no ayuda en la relación estudiante-saber. Por ende, es tan importante no solo repensar en cómo presentar la información para que cautive a aquel que aprende, sino generar empatía con el saber, tejer el conocimiento con lo significativo.

Los hallazgos de esta experiencia

En cada momento compartido y a partir de las reflexiones que venimos transitando, la experiencia ha ido trasformando tanto a niños como alfabetizadores y a nosotros como docentes acompañantes. Nos ha sido posible reconocer e identificar la heterogeneidad que se halla en cada uno de los grados que conforman nuestra institución; la relevancia de la edad cronológica en cada proceso; las percepciones, personalidades, estilos y ritmos de aprendizaje que cada uno lleva consigo y que determinan cada acontecer educativo.

En cuanto a los estudiantes de primaria, se ha hecho evidente que cada uno ha llevado su proceso de una manera más tranquila y amorosa, porque no existe la presión de pensar en que cada actividad realizada recibirá una calificación. También han aprovechado este espacio como un escenario donde todos participan sin temor, donde todas sus dudas son escuchadas y sus dificultades acompañadas sin ningún tipo de juicio.

Todo esto ha generado que se diluyan aquellas barreras del que más sabe o del que tiene la razón, porque nunca se han enfocado los ejercicios desde la competencia por ser el mejor. Se trata de un proceso consigo mismos para que cada uno se empodere de lo que sabe y de lo que es, expresando de forma espontánea sus lecturas y escrituras, respetando su nivel de alfabetización y logrando comprensiones textuales que en algún momento fueron catalogadas como erradas, lo cual produjo en muchos de ellos un bloqueo en el aprendizaje.

Y es que volviendo a Emilia Ferreiro (2000),

> La democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria, precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber contenido en las bibliotecas, para formar al ciudadano consciente de sus derechos y obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica. (p. 2)

Esta es nuestra apuesta precisamente: acercar a los estudiantes de primaria al código escrito como una posibilidad de explorar el mundo y potenciar sus capacidades, y no como una actividad que les hará posible deletrear, transcribir o simplemente sacar una buena nota.

Ahora bien, otro de los grandes hallazgos que ha develado este proceso es el papel de los estudiantes de bachillerato, ya que en estos se hizo notorio un compromiso genuino de ayudar al otro, de comprender cuáles eran las dificultades que los alumnos de primaria presentaban y de acompañarlos con paciencia y afecto.

Y es que si bien los estudiantes de secundaria se encuentran realizando sus horas sociales, atendiendo a lo que se plantea en el artículo 97 de la Ley General de Educación (1994) que dictamina que "Los estudiantes de educación media prestarán un servicio social obligatorio durante los dos (2) grados de estudios, de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional" (p. 21), el compromiso que éstos han asumido en su rol de padrinos ha desbordado la intención de solo cumplir con un requisito escolar.

Estos estudiantes se han vinculado de manera significativa al proceso de los niños, les han dado confianza, les han transmitido seguridad en sí mismos y también les han brindado un apoyo individual en las dificultades. De esta forma se da un aprendizaje entre pares y un reconocimiento del trabajo verdaderamente social ejecutado desde la responsabilidad, empatía, sensibilidad, respeto por la diversidad y el reconocimiento del otro. Así, el sentido social va más allá de brindar al alfabetizador una tarea. Se trata más bien de acompañarlo y apropiarse del proceso de manera amorosa para que, guiados por los docentes, busquen estrategias que fortalezcan las etapas de cada niño y así logren avances o, por lo menos, quiten ese rostro de miedo al componer una palabra con bolitas y palitos.

Finalmente, con este proyecto no solo se está apostando a superar las dificultades en cuanto a los procesos de lectura y escritura de nuestros niños de primaria, sino que nos queda la satisfacción de también estar formando jóvenes que se inquieten y comprometen en ayudar a los demás, y de mejorar así el contexto en el que todos nos encontramos.

Conclusiones

Con esta iniciativa pudimos comprender que los procesos de enseñanza no se deben limitar a una transmisión de conceptos simplemente, sino que es necesario que vuelvan sobre la individualidad para vislumbrar los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Ahora bien, comprendemos que en nuestro sistema educativo sería una labor casi imposible que el maestro se centre en todos sus estudiantes de

manera particular, pero alentamos a nuestros colegas a idear proyectos y propuestas que los ayuden a superar las dificultades que se revelan en el aula y que afectan tanto los procesos de los niños como a la labor docente.

Por otro lado, además de la heterogeneidad que se vivía en el espacio, también se percibía la ansiedad, inseguridad y vergüenza por no tener la competencia dominada del código escrito y la lectura convencional, pero cuando los estudiantes se daban cuenta de que todos estaban en la misma circunstancia surgía el sentido de cooperación entre ellos, lo cual ha hecho de esta experiencia un trabajo colaborativo.

Y, finalmente, de manera particular, este proyecto ha puesto en evidencia que a algunos de los niños les daba dificultad leer y escribir por el tipo de grafía utilizada por la docente. Esto sucede específicamente con estudiantes extranjeros, quienes estaban acostumbrados a leer y escribir en letra cursiva o pegada, pero que, al enfrentarse en nuestras aulas colombianas con una tipografía diferente, no eran capaces de reconocer el código escrito.

Referencias bibliográficas

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. http://www.foro-latino.org/

Pastor, C.A., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. https://bit.ly/2bW4Dbi

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. Lectura y vida, 11(12), 1-15.

Al ritmo del corazón: Aprendiendo a leer y a escribir a partir de la canción infantil.

Mónica María Botero Patiño[1]

Ya me sé el abecedario, ya lo puedo cantar
Estas son todas las letras, del comienzo hasta el final
Cantar el abecedario es divertido
¡Sí! Hagámoslo otra vez
Andrés M. Salguero / Christina M. Sanabria (2020)

Resumen

La mayor preocupación de un docente al empezar a orientar clases en el grado primero es pensar ¿cómo los estudiantes van a aprender a leer y a escribir y aunque afortunadamente existen muchos métodos para acercar a los niños y niñas al proceso de codificar y decodificar el código escrito, al realizar la planeación y estar al frente del grupo surgen muchos interrogantes, tales como: ¿Cuál de los métodos para aprender a leer y a escribir es el adecuado? ¿Pueden aprender a leer y a escribir todos los estudiantes de un grado de la misma manera? ¿Qué tanta validez tiene la afirmación de que los estudiantes aprenden a leer y a escribir en la escuela? ¿Qué com-

1. Licenciada en lengua castellana. Especialista en pedagogía de la virtualidad. Magíster en gestión de la tecnología educativa. Docente de la Institución Educativa Normal Superior de María de Rionegro, Antioquia.

petencias lecto-escriturales deben alcanzar los estudiantes del grado primero para ser promovidos? ¿Cómo se pueden incluir de manera significativa los estudiantes que tienen trastornos del lenguaje? ¿Qué se puede hacer para que los estudiantes y maestros vean este primer encuentro con la lectura y la escritura sin temor?

Una vez planteadas estas preguntas, se empieza a visualizar el contexto del aula y las realidades de los estudiantes del grado primero, generando encuentros de aprendizaje acompañados por la sinergia de las canciones infantiles como recurso para dinamizar el ambiente de la clase, propiciar espacios de conversación sobre una temática, expresar emociones, fomentar el pensamiento creativo o proponer juegos para centrar la atención, evidenciando no sólo una actitud positiva frente a la estrategia, sino reconocimiento por parte de algunos estudiantes y de sus familias.

Esta experiencia se vincula con un ejercicio investigativo previo "Aprendiendo al ritmo del corazón (2021)" cuya metodología y lineamientos didácticos, así como los resultados obtenidos y sus aportes, dan lugar a una nueva línea de trabajo enfocada a la adquisición de procesos lecto-escriturales, permitiendo realizar una extensión en esta nueva experiencia pedagógica "Aprendiendo a leer y a escribir a partir de la canción infantil", la cual tiene como objetivo principal, demostrar que la canción es un recurso valioso para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los estudiantes del grado primero, puesto que estimula la construcción de saberes y el desarrollo de aprendizajes significativos de forma intencionada y recreativa.

Palabras clave

Pedagogía musical, Canción Infantil, Lectura, Escritura.

Introducción

Desde hace varios años he vinculado a mi actividad docente la canción infantil como modo de comunicación y mediador pedagógico por excelencia, descubriendo los enormes beneficios que "cantar", implica en los niños y niñas, quienes incorporan fácilmente esta expresión artística, en sus esquemas cognitivos, emocionales y sociales, sin importar su contexto sociocultural o sus aparentes diferencias, ya que

"para los niños la música es la base de la exploración lúdica, la experimentación con el mundo que les rodea, el núcleo de su socialización, la comunicación expresiva y el refugio donde encuentran paz, alegría y satisfacción". (Pérez, 2012. p, 9)

A partir de este marco de referencia, este artículo propone dar cuenta de los aportes de la canción infantil en el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños y niñas del grado primero, en la que el principal portador texto para el aprendizaje de las letras y palabras, es la canción, enfocada en "el desarrollo de la conciencia fonológica del español, las conexiones entre lo impreso y lo hablado, el reconocimiento de las palabras en contexto, y la automatización de la decodificación, a partir del sonido de algunas letras del alfabeto y de los patrones rítmicos del lenguaje" (MEN, 2022. p, 29) adaptándose a la capacidad de cada estudiante, sin descuidar la comprensión de las palabras y evitando la repetición de sonidos sin sentido.

Cada letra nueva, cada título de un cuento, cada animal del que se habla, permite a los estudiantes aprender una canción diferente en la que se pueden reconocer sonidos sencillos de letras para luego combinarlos, convirtiendo este recurso en un elemento clave, para la ampliación del vocabulario, identificando palabras, cuyos significados se reconocen en el contexto; además de una mejor dicción derivada de una escucha atenta y melódica, donde la palabra cantada se incorpora de manera natural a la palabra escrita y leída.

En este punto, es importante reconocer, que la neurociencia "ha encontrado una clara relación entre la música y la adquisición del lenguaje, ya que aprender música en los primeros años de la escolarización puede ayudar a que los niños aprendan a leer" (Collins, 2018 p,1) pues "desde una perspectiva evolutiva, el cerebro humano desarrolló la adquisición de la música mucho antes que la del lenguaje y luego usó esa habilidad para crear y aprender el lenguaje" (Collins, 2018 p,1).

Teniendo en cuenta lo anterior, se comparte a continuación una descripción de la investigación realizada con los estudiantes del grado primero, los principales resultados obtenidos a partir de esta experiencia y las conclusiones que se han derivado en relación al proceso de lectoescritura, que pueden servir de base para habilitar desarrollos futuros en las metodologías que incluyan el uso de la canción infantil en el ámbito escolar.

¿Cómo se relaciona la música con la pedagogía?

El fortalecimiento de la lectura y la escritura merecen especial atención durante el desarrollo de las actividades curriculares en el ciclo de primaria, por cuanto, a partir del buen manejo de estas competencias, los estudiantes adquieren conocimientos que les permiten avanzar en su ciclo escolar de una manera asertiva. Es por ello que, se hace necesario construir una nueva forma de enseñar, utilizando una metodología llamativa y motivadora, que cumpla con los requisitos necesarios para que los estudiantes asimilen los conocimientos de forma significativa y no mecánicamente, lo que en planteamientos piagetianos sería una "didáctica, cuyo propósito sea sobrepasar la simple adquisición de conocimientos y mediar procesos por los cuales el estudiante construya su propio conocimiento a través de la experiencia social, del contacto físico emocional, y de todas las condiciones internas y externas vinculadas a su desarrollo cognitivo" (Durán, 2009, p, 9).

Es así como nace esta propuesta, que visibiliza la canción como una forma de generar un clima escolar agradable y dinámico, como una manera de imaginar lugares, personajes y situaciones para ampliar la fantasía y la imaginación, como un medio de expresión de emociones y sentimientos, como un juego para fortalecer los prerrequisitos básicos del aprendizaje y más ligado aún a esta experiencia, *como una estrategia para desarrollar el lenguaje materno*, tanto en su expresión oral, teniendo en cuenta de que " no se trata de buscar un nuevo método que reemplace a los viejos, sino de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, el que construye para comprender." (Ferreiro, 2000.p,35).

En este sentido, se hace vívido el interés por querer hacer del proceso de aprendizaje de la lengua desde la infancia, una experiencia más llamativa y creativa, con el fin de que el conocimiento adquirido sea más duradero y atractivo para los niños y niñas del grado Primero vinculados a esta propuesta, pues si bien es cierto que hay gran infinidad de métodos y estrategias para enseñar a leer y a escribir, gran parte de ellos se quedan en la norma y en el tiempo de aprendizaje, desconociendo el contexto, los estilos, los ritmos y los tipos de inteligencia de los estudiantes, sumado al hecho de que la mayoría ingresan por primera vez a la escuela de manera presencial, debido a todas las repercusiones de la pandemia.

Por lo anterior, la implementación de una estrategia tan versátil como ésta, en la que se aprende a leer y a escribir desde la música y desde el movimiento, per-

mite adecuar las prácticas pedagógicas a las realidades de los estudiantes, con el fin de llevarlos a desarrollar diferentes tipos de lenguaje, potenciando el desarrollo de la capacidad creadora de los niños y niñas del grado Primero en su máxima expresión, a través de la "aplicación de la música a los procesos de enseñanza mediante la experimentación auditiva, vocal e instrumental, haciendo que los aprendizajes sean más fáciles y divertidos, que es uno de los principales postulados de la pedagogía musical" (Gómez, 2015. p,15)

Cabe anotar que, en la planificación y diseño de la estrategia, la selección de las canciones y su implementación, se convirtió en una variable determinante para darle forma a todo el proceso, por lo que se estableció un criterio flexible para su escogencia, resultante de dos factores: el método de lectura propuesto por el programa PTA y la pertinencia del material discográfico disponible para abordar el contenido curricular previsto desde la guía, teniendo en cuenta que es la letra de la canción la que constituye un recurso, sin embargo, el contexto musical permite una apropiación diferente de la palabra cantada y escrita, según esta propuesta, por lo que el repertorio musical abordado durante el año se aproximó a un total de 50 canciones.

De igual manera, es importante establecer que, la canción no se trabaja propiamente desde sus aspectos constitutivos (dirección melódica, paisaje sonoro, instrumentalización, para citar algunos) sino desde el desarrollo de las habilidades comunicativas, proponiendo diferentes modos de apropiación y de acercamiento al lenguaje con una centralidad en el texto, encontrando en la canción, una forma amena, creativa y divertida de interactuar con la lengua escrita y oral, aprendiendo a ver en ella un medio prácticos de expresión, construcción de saberes, enriquecimiento intelectual y comunicación con su entorno más próximo, lo que afirma y complementa el desarrollo de esta experiencia.

Continuamos caminando…

Las intervenciones regulares, sistemáticas y planificadas que tuvieron como recurso didáctico central la canción infantil, incidieron positivamente en el desarrollo del lenguaje tanto a nivel de producción escrita, como en la oralidad, lo que se evidencia, en los logros académicos alcanzados por todos estudiantes del grado primero, ahora que está culminando el año escolar, por lo que es maravilloso observar cómo en estos momentos los estudiantes, adquieren seguridad y confianza en sus propias capacidades.

Ahora, aunque no se pretende dar cuenta acabada de estos aspectos, se puede suponer que el incremento de las oportunidades de interacción entre pares y con la docente, mediatizados por la canción infantil, produjo mayor disfrute del tiempo compartido, lo que dio lugar a mayor presencialidad en la escuela y adquisición de competencias fundamentales – gramaticales, sintácticas, semánticas, pragmáticas...- para la promoción escolar, así como el reconocimiento del sistema de escritura y sus unidades.

Esta estrategia no solo ha favorecido el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que al identificar nociones rítmicas acordes con la música, se ha logrado progresar a secuencias de movimientos más complejas, llegando, finalmente, a una expresión corporal, como la danza, ya que "escuchar música con gran receptividad incita muy naturalmente a

moverse, y se aprende a hacerlo con armonía y ritmo" (Gisbert, 2020), por lo que a partir de esta experiencia, se ha creado un semillero de danzas, que ha venido creciendo y vinculando estudiantes no solo del grado en el que se desarrolla, sino de otros grupos de la sede a la que está adscrita.

Con el semillero de danzas, se viene realizando proyección artística a nivel institucional y municipal en distintos espacios como: La Normal Tiene Talento (2022) , Día de los mejores (2022), 2 Seminario Internacional "Juntos soñando la primera infancia" (2022), 1 Congreso colombiano educación inclusiva "Pedagogías emergentes" (2022) , entre otros, fomentando la participación de nuestra comunidad educativa y comunidad externa en la vida institucional; además de que se promueve la diversificación de la oferta cultural y oportunidades para la construcción de nuevos hábitos culturales asociados a la escucha de la canción infantil, como género musical específico.

Conclusión

Hacer uso, pues, del texto musical como agente provocador de los procesos lecto-escriturales, sin duda alguna, funge como mediador pedagógico motivador para la adquisición de tales habilidades, ya que además de ser un portador de texto que está al alcance de todos, enriquece el mundo sonoro, léxico y creativo de los niños y las niñas, tornándose en un recurso valioso para la enseñanza escolar, ya que por su naturaleza misma, moviliza, por un lado, el acontecer didáctico del maestro y,

por otro lado, el aprendizaje de los educandos, influyendo en todos los escenarios propios de la educación: la docencia, el aprendizaje, el currículo, la pedagogía, la didáctica; la escuela misma.

"La música es una herramienta única e irreemplazable, al servicio de la formación integral de la persona humana" (Gainza, 2004. p, 81), por lo tanto, como uno de los cinco poderes, constituye un centro de interés que la pedagogía sí o sí debe aprovechar y su revalorización dentro de la escuela es urgente, con el objetivo de generar diferentes modos de apropiación y de acercamiento al lenguaje, que conlleven a la adquisición de aprendizajes significativos.

Como cierre, solo queda reiterar el convencimiento de que la canción infantil realiza un aporte fundamental al desarrollo de la lectura y la escritura, así como al aprendizaje en la escuela en general, por lo tanto, es importante que los maestros y maestras se sientan portadores de cultura y confíen en su capacidad de utilizarla creativamente en el contexto educativo, para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

Pérez-Aldeguer, S., (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. Perfiles Educativos, 36(145), 175-187.

Arguedas Quesada, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. Revista Educación, 28(1), 123-131.

Collins, A. y Adoniou, M. (27 de noviembre de 2018) Por qué aprender música enseña a leer. https://bit.ly/3TPCrdu

Dutto, S. (2021) Aprendiendo a leer y escribir con canciones. RELAdEI, 10(1), 197-207.

Educapeques, (2019). Cómo enseñar a leer según Emilia Ferreiro. https://bit.ly/3V9YwmO

Ferreriro, E. y Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI.

Gisbert, V. (21 de julio de 2020). Pedagogía musical en el aula, una herramienta transversal e inclusiva. https://bit.ly/3tJIfsX

Hemsy de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. Revista Musical Chilena (58), 74-81.

Pérez Herrera, M. (2017). Los lenguajes de la música un eje transversal del currículum. Escenarios, 15(2), 19-33.

Evolución de las actividades didácticas en la enseñanza del inglés en la IESJC: de la tradición a la gamificación

Carolina Gómez Castro[1]

Resumen

En este artículo se discute el proceso de transformación dentro del aula de inglés en la Institución Educativa San José de las Cuchillas (IESJC), el cual se ha desarrollado por medio de técnicas lúdicas modernas, enmarcado en el uso de plataformas educativas que sirven para reforzar la adquisición de la lengua extranjera y de actividades adaptadas a la enseñanza que generan una cierta motivación por el aprendizaje. Se implementan diferentes tipos de estrategias que responden al contexto y sus necesidades.

Esta propuesta didáctica de enseñanza del inglés nació en 2016 como un experimento con los estudiantes de la IESJC. La intención era encontrar un método o actividad didáctica para motivar a los estudiantes a aprender inglés, a perder el miedo a las evaluaciones y *quizzes*, y a avanzar en la práctica del idioma en un marco lúdico. Se encuentraron diferentes herramientas lúdicas tradicionales, algunas educativas y otras adaptadas que, en su mayoría están mediadas por la tecnología. Por ejemplo,

1. Docente de inglés en la IESJC del municipio de Rionegro. Magister en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Con 14 años de experiencia en el sector público y privado se desempeña en básica secundaria y media enfocada en trabajar por proyectos, tareas y gamificación de las clases de inglés, ha incursionado en el mundo de las TICs y la programación trayendo nuevas experiencias a sus clases de inglés.

a través del uso de juegos tradicionales de mesa como *Kablah, Cranium, Fishing o Tabú*, y plataformas de juego como *Kahoot, Quizziz, Wordwall o Duolingo*, se han superado prejuicios que afectan el aprendizaje del inglés en nuestro contexto: una escuela rural, donde los alumnos, en su mayoría habitantes del sector, no tienen una visión clara de para qué les sirve saber otro idioma, como el inglés, ni de cuáles son los beneficios inmediatos y a largo plazo. Después de sobrepasar muchos obstáculos logísticos y tecnológicos, los alumnos de la IESJC disfrutan las clases de inglés que salen de la caja, pues son significativas y divertidas.

Palabras clave

Ludificación, Juegos en Línea, Juegos Desconectados, Aprendizaje Significativo, Trabajo Colaborativo, Didáctica, Motivación.

Introducción

A los humanos nos encanta jugar, lo hacemos desde niños y lo hemos hecho desde el inicio de nuestra existencia. Los entornos lúdicos son tan diversos como cada cultura puede ser, y los tipos de juegos que existen, el grado de dificultad que ellos implican, las insignias o trofeos que se otorgan son un espejo del comportamiento humano y ayudan a examinar los comportamientos sociales y el contexto en el que estos se dan. La educación la lúdica ha existido desde las primeras teorías del aprendizaje, ha ayudado al desarrollo cognitivo a comprender cómo funciona el aprendizaje en diversas poblaciones, con diferentes rangos de edad, género, entre otras características, y ha facilitado a través del tiempo la labor de la enseñanza y desarrollo de habilidades individuales, como también colectivas.

Desde el siglo XVI la pedagogía toma la lúdica como un medio de enseñanza y pilar fundamental. La "teoría de la expresión", según Elmer Mitchell y Bernard Mason (1939), plantea que la lúdica desde el punto de vista biológico cumple una función como órgano activo y vivo delimitada por los fenómenos naturales. A nivel sociocultural, se habla del juego como acciones transmitidas de generación en generación. Es en este sentido que es necesaria la tarea retrospectiva de revisar las prácticas que se han usado en la clase de inglés en la Institución Educativa San José de las Cuchillas, en particular los juegos. La revisión de cuánto y cómo la ludificación de

las sesiones en inglés ha sido un factor diferenciador en el aprendizaje y cómo han evolucionado a través de los años, es a lo que se trata en este artículo.

Siempre estamos jugando (discusión)

Aunque esta experiencia significativa se basa en el uso de la lúdica en las clases de inglés en la Institución Educativa San José de las Cuchillas, es importante puntualizar en qué consiste una clase inglés completa. Las clases de inglés, por lo general, deben tener un *warm-up* (calentamiento) que ha de servir como abrebocas al tema o actividades principales. Luego se pasa a la explicación del tema central, que se puede llevar a cabo con estrategias deductivas o inductivas; ambos puntos de vista tienen mucha literatura a favor y en contra debidamente sustentada. Después, conviene verificar que todos los alumnos hayan captado el mensaje y que sean capaces de aplicar lo aprendido mediante ejercicios prácticos, como modelos de lo que se puede llegar a construir en la vida real. Así pues, se llega a la aplicación o producción, que es la etapa más importante del aprendizaje de un idioma, porque en los enfoques comunicativos el objetivo es que el alumno pueda producir un mensaje de manera correcta, eficaz y lo más parecida posible a la realidad. Por último, en una clase ideal, se debería dedicar tiempo a la evaluación y retroalimentación de la sesión.

En lo particular, y desde el punto de vista de la enseñanza de un idioma, esta estructura de clase se asemeja mucho a los enfoques comunicativos actuales, aunque con pequeñas variaciones, como las clases donde se realizan tareas concretas o se desarrollan algunos pasos de los proyectos de aula o transversales, si es del caso. Así pues, en la IESJC desde el 2016 se adopta este modelo de enseñanza para el área de inglés y con este cambio se introducen modificaciones a la didáctica en el aula. Concretamente, se puede decir que cada una de las etapas de las clases de inglés descritas anteriormente pueden ser gamificadas o ludificadas, según sea el propósito del profesor.

Sin embargo, cuando hablamos de jugar en clase hay varias concepciones erradas sobre las dinámicas, tiempos, estrategias, reglas, entre otros asuntos. Y aunque es difícil describir con palabras la experiencia de la que disfrutan los alumnos de la institución, es de vital importancia ejemplificar algunos casos en los cuales se podrían usar estos juegos. Por ejemplo, si se quiere comenzar una clase con una dinámica de calentamiento con el fin de recordar vocabulario de la sesión previa o introducir

nuevo vocabulario se puede usar un juego tradicional de palabras como *Scrabble, Concéntrese, Alcanzar una estrella*, o bien, se puede usar una de las plataformas de juegos en línea como *Wordwall, Educaplay o Mentimeter*. Si se quisiera explicar un tema de una manera didáctica, o ir revisando de forma interactiva si los alumnos han comprendido la lección, *Kahoot o Quizziz* lessons podrían ser usadas.

En otro caso, si se necesita conocer la opinión individual de los alumnos, contribuir en un solo trabajo o crear memorias colectivas, se puede usar alguna de estas herramientas: *Jamboard, Pollmaker, Mentimenter o Kahoot polls*, aunque se pueden usar los tradicionales papeles de colores para votar o colaborar. Por último, ¿cómo hacer de las evaluaciones y *quizzes* una etapa menos estresante para los alumnos? Usando juegos en parejas, grupos o individuales que incluyan reglas, puntajes, podios, insignias, nombres creativos y uso de herramientas tecnológicas como tabletas, celulares y/o computadores. ¿Qué pasa si no se cuenta con buena conexión a wifi o dispositivos suficientes para los alumnos? Siempre el plan B: usar un juego creado en Excel o Powerpoint; los hay por montones gratuitos y descargables, de esos que no necesitan conexión y que las respuestas a ellos se pueden generar con fichas de diferentes colores, paletas de cartón o marcadores en el tablero.

Igualmente, es recomendable usar diferentes tipos de juegos, ya sean tradicionales o mediados por la tecnología en diferentes etapas de las clases, pero no todos en la misma clase o de manera repetitiva o consecutiva, ya que lo que puede ser divertido un par de veces para los alumnos de diversas edades rápidamente se puede convertir en la actividad más aburrida para ellos a las siguientes clases. Nunca se debe dar por sentado que si es un juego a todos los alumnos les va a gustar, pu3w existen personas a las que el juego les genera ansiedad en vez de goce, pero, entonces, ¿qué hacer con ellos? Cuando se descubre que hay alumnos que no tienen la seguridad para enfrentar un tablero con un marcador o con los puntajes individuales o que quizá tiene poca concentración, es preciso unirlo a un grupo y que el trabajo sea colaborativo. Esta estrategia reduce el estrés inmediatamente. Es muy interesante observar cómo los juegos que tienen tiempo de group chat (charla de equipo) antes de contestar generan una reflexión y/o retroalimentación instantánea a través del juego, porque no hay una respuesta en tiempo récord, como en los juegos individuales, sino que el grupo tiene tiempo de pensar, debatir, discutir y elegir la respuesta que la mayoría piensa correcta, al final no hay culpables, vencedores o héroes, sino participantes.

Obviamente, hay ganadores, hay podios, pero qué es más valioso que aprender, reforzar y divertirse juntos en un aula de clase.

En consecuencia, la lúdica en el aula potencia el aprendizaje significativo, refuerza los saberes previos, genera trabajo de equipo, incentiva el mejoramiento de las habilidades como el pensamiento crítico, la observación, el diálogo, el discurso, la imaginación, la creatividad, entre otras. Por otro lado, la motivación dentro del aula aumenta significativamente. Las sesiones donde los estudiantes están enganchados a alguna actividad son también las clases más ordenadas, se disminuyen los focos de indisciplina y ausentismo, entre otros factores relacionados con el ambiente de aula. El profesor juega un papel central como creador de contenidos, innovador de juegos que quizá ya existían, pero no con el propósito de enseñar inglés, como es este el caso. Se pueden usar juegos como *Mimireto, ¿Adivina quién?, Pinturillo*, entre otros. Estos son juegos comerciales creados para entretener a la familia y amigos que, con una correcta adaptación y propósito dentro de una clase de cualquier área, pueden servir para aprender vocabulario en contexto.

No todo es un juego (Resultados)

En cuanto a los resultados obtenidos en el transcurso de los seis años de aplicación de estas estrategias, es importante revisar varios factores que evidencian el alcance de los logros de aprendizaje. Primero, el nivel de aprobación de la materia al finalizar el año escolar. En el año 2015, los niveles de desaprobación pasaban del 25%, es decir, después de hacer el proceso de comisión y evaluación y las habilitaciones, quedaba este remanente y así hasta el 2018, hasta que la propuesta tomó un carácter más serio y se implementó como parte de las clases habituales. Ya en el 2021 el promedio de pérdida total en el área había bajado hasta el 5%. Si bien no son cifras muy significativas, sí está implícito el mejoramiento continuo del área. Esto visto desde el marco del Plan Decenal de Educación "Rionegro Sostenible" cobra sentido en los temas de transformación pedagógica y saberes pedagógicos.

> Desde la pasión antes mencionada y convencido de ser constructor de saber pedagógico, (el docente) ha de emanciparse y ensayar temáticas transversales con mayor sentido del mundo vivido y por vivir, y en esta misma línea derribar los muros del aula y abrirse a nuevos am-

> bientes y nuevas estrategias para orientar a los estudiantes teniendo en cuenta que en ellos hay diversas formas de comprender el conocimiento y de su relación con él, aprender a contextualizarla local y globalmente. (Alcaldía de Rionegro, 2017, p.134)

En segundo lugar, otra ventaja de incluir diferentes actividades lúdicas en las clases de inglés es la motivación y emoción que invade particularmente a la mayoría de alumnos de los cursos gamificados. Según Dicheva (2015) estos cursos son más motivadores, interesantes, y apropiados para el aprendizaje de los alumnos de cualquier edad que otros cursos donde no hay ningún tipo de ludificación. De hecho, además de las ganancias de aprendizaje cognitivo, los resultados más comúnmente considerados para la efectividad de la gamificación en educación son la motivación y el compromiso (Faiella y Ricciardi, 2015), (Hamari et al., 2014).

Por último, en estos 22 años que van corridos del siglo XXI, el desarrollo tecnológico, las nuevas tendencias en educación como STEM y la pandemia de la que acabamos de salir han generado un gran avance en la generación de contenidos educativos altamente llamativos para alumnos y profesores de todas partes del mundo. Casi todos quedaron a la distancia de un clic, muchos están disponibles al público de manera gratuita, y se han creado cursos, videos tutoriales y clases en vivo para aprender a programar, a diseñar y a compartir juegos para la educación. Por tal motivo, muchos profesores comprenden el concepto de TPACK, que es la sigla que corresponde en inglés a *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido), y que estudia la integración de los saberes que un profesor en este momento debe usar para las clases. Así, toda la dinámica de introducir juegos en las clases promueve que los docentes desarrollen aún más estas habilidades.

Pasa la voz (Transferencia)

En cuanto a la posibilidad de transferencia a otras instituciones y entorno se tiene la certeza de que es factible hacerlo, ya que fue por medio de la interacción y trabajo colaborativo con profesores de diferentes partes del municipio y de Colombia como entré en contacto con las plataformas y estrategias utilizadas en esta experiencia. Ser capaces de trasmitir esta idea a otros colegas del municipio y de Colombia, además de asegurar la continuidad de la misma dentro de la institución, requiere la volun-

tad y cooperación no solo de los profesores del área, sino de las directivas y gerentes del servicio educativo en Rionegro, debido a que se precisan recursos tecnológicos como wifi y las licencias de plataformas que no están al alcance de los docentes o alumnos. Asegurar la consecución de los mismos podría facilitar sustancialmente la apropiación de futuras propuestas en otros contextos.

Conclusión

Podemos concluir que no importa qué idioma se hable, cuál sea la nacionalidad, edad, apariencia, género o religión, los humanos siempre van a amar el jugar. Es entonces, cuando este tipo de modificaciones a los planes de estudio de los colegios, este tipo de innovaciones en las aulas cobra relevancia debido a que la motivación, la dedicación y la emoción son factores que aceleran los procesos de aprendizaje y facilitan los procesos de enseñanza dentro y fuera del aula. Esta es nuestra principal función como docentes: ayudar a que nuestros alumnos alcancen los logros propuestos, y, por qué no, rompiendo con los esquemas tradicionales.

Agradecimiento

A mis alumnos de todas las épocas y colegios en los que he trabajo, quienes han sido mi eterna motivación e inspiración en el arte de enseñar idiomas y no morir en el tedio.

Referencias

Alcaldía de Rionegro (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2025. La educación al 2025, una Tarea de Todos. https://bit.ly/3XjOjWC

Dicheva, D. (2015). Gamificación en la educación: un mapeo sistemático de estudio. Journal of Educational Technology & Society, 18(3), 75.

Faiella, F. y Ricciardi, M. (2015). Gamificación y aprendizaje: una revisión de los problemas y la investigación. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 11(3), 1-12.

Gee, J. P. (2008). Learning and Games. Arizona States University.

Hamari, J., Koivisto, J. y Sarsa, H. (2014). ¿Funciona la gamificación? Revisión bibliográfica de estudios empíricos sobre gamificación. Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034.

Shulman, Lee. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Stanford University Press.

Fortalecimiento de las competencias científicas a través del estudio de la flora asociada a los humedales urbanos con estudiantes de noveno grado.

Jonnattan García Garrido[1]

Juan Carlos Franco[2]

Mario Quijano Abril[3]

Resumen

Durante el desarrollo de las clases de ciencias naturales en la Institución Educativa Concejo Municipal el Porvenir los estudiantes mostraban apatía y desinterés. Además, mediante una prueba diagnóstica se verificó que no contaban con un adecuado nivel de competencias científicas, lo que se veía reflejado en su indiferencia frente a la urbanización descontrolada y al deterioro de los humedales urbanos de la ciudad.

Tras el desarrollo de actividades dispuestas en sesiones de aprendizaje con el propósito de cultivar conocimientos, habilidades y actitudes científicas, se realizó de

1. Biólogo. Estudiante de maestría en Educación en la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Colombia). Correo electrónico: jonatanciencias@gmail.com

2. Magíster en Educación. Docente investigador de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Colombia). Correo electrónico: jcgonzalez@uco.edu.co

3. Director del Herbario Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia, Colombia). Correo electrónico: maquijano@uco.edu.co

nuevo la prueba diagnóstica. Esta vez, los resultados mostraron que los estudiantes participantes ahora eran capaces de superar bajos desempeños y de aprender del medioambiente que los rodea.

Palabras clave

Competencias Científicas, Didácticas, Investigación Acción, Enseñanza, Aprendizaje.

Introducción

En la educación que compete directamente al área de ciencias naturales se destaca que la situación de su didáctica fomenta el desinterés, cuestión que se muestra cotidianamente en una actitud de apatía sistemática, articulada al poco desarrollo científico del país (Suarez et al., 2017). Formar en competencias para que los estudiantes generen conocimiento útil para transformar la creciente realidad urbana es uno de los principales retos del maestro, y supone la disposición de ambientes para ejercitar las habilidades y actitudes (Orrego y Toro, 2014).

Las escuelas que busquen no sólo enseñar teóricamente la naturaleza, sino motivar el aprecio, cuidado y respeto de los ambientes, deben tener en cuenta que la ciudad es el ambiente que más pone en riesgo el equilibrio de la naturaleza y la salud de los humedales urbanos. Con base en esto, se buscó construir experiencias significativas junto a los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Concejo Municipal (IECMP) para avanzar en sus desempeños académicos y, al mismo tiempo, incidir en las acciones que tendrán en el futuro como ciudadanos (Cortina, 1997). Desde esta perspectiva se puede afirmar, que las experiencias permitieron reconocer el ecosistema urbano que rodea la institución educativa y, al mismo tiempo, establecer relaciones con el área de ciencias naturales (Martínez, 2006).

Es necesario resaltar algunos puntos de partida de los estudiantes para el desarrollo del proceso investigativo:

- No tenían un nivel adecuado de competencias científicas.
- Desconocían los humedales urbanos y la biodiversidad de la región.

- No se le daba importancia al papel del ciudadano en el cuidado del ecosistema.
- Había un comportamiento apático frente a las ciencias naturales.

Una manera de analizar la situación de la IECMP es a partir de los resultados de las pruebas Saber 11 del 2019 es que, en el componente de ciencias naturales, el puntaje de los estudiantes apenas se mantuvo dentro del promedio nacional. En 2020, aún bajo las consecuencias del Covid-19, los puntajes resultantes de las Saber 11 descendieron, junto con todos los del país, y se mantuvieron dentro de los promedios nacionales. Este paisaje de desinterés fue el motivo para reflexionar sobre qué didáctica se estaba usando en la institución educativa. Tras esto, se llegó a la conclusión de que era conveniente implementar estrategias didácticas que les permitieran a los estudiantes ejercitar la autonomía y confianza para que, a partir de sus experiencias, propusieran soluciones a problemas de su contexto, como el deterioro de los humedales urbanos.

El prisma de las competencias científicas

Las competencias en ciencias naturales relacionadas con el pensamiento científico, o más comúnmente llamadas competencias científicas, son definidas desde la perspectiva educativa por Chona et al. (2006) como:

> La capacidad de un sujeto, expresada a través de su desempeños observables y evaluables que evidencia formas sistemáticas de razonar y explicar el mundo natural y social, a través de la construcción de interpretaciones apoyados por los conceptos de las ciencias. (p. 66)

El enfoque por competencias de la evaluación es un componente continuo del proceso educativo, como lo expresa García Huidobro (1998), porque estas tienen que ver con la capacidad de asociarse, negociar, emprender, entre otros aspectos que no se forman directamente con el repaso de contenido. Es por esto que se recomienda que para su desarrollo las actividades se basen en situaciones concretas y contextuales (Franco, 2020) con el fin de desarrollar las bases del conocimiento científico que se espera que tengan todos los ciudadanos (Hernández, 2005).

El ICFES (2007) especifica siete competencias científicas (CC): identificación (CC1), indagación (CC2), explicación (CC3), comunicación (CC4), trabajo en equipo (CC5), disposición para aceptar la naturaleza abierta, parcial y cambiante del conocimiento (CC6), y disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y para asumirla responsablemente (CC7). Todas estas competencias útiles para promover la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de experimentar la cotidianidad como fuente de aprendizajes significativos (Bautista García, 2013).

Metodología

Tipo de investigación

La investigación llevada a cabo fue de tipo cualitativo y se desarrolló a través de la metodología de investigación acción educativa con 20 estudiantes de grado noveno. Para esto, se puso marcha una secuencia didáctica en clave proyectual, como lo recomienda Santivañez (2017), que tuvo como culmen la construcción de un herbario a partir de las plantas del humedal urbano del barrio Piamonte, lugar cercano a la institución educativa.

Las actividades se inspiraron en situaciones del contexto rionegrense y de la realidad escolar. Regularmente fueron supervisadas para hacer reajustes y realimentaciones necesarias. La dinámica con los tiempos y la ejecución no se dio de manera constante debido a la situación de la postpandemia de Covid-19. Por consiguiente, hubo flexibilización y asincronía en el desarrollo de varias actividades.

Etapas de la estrategia didáctica

Diagnóstico: consistió en una prueba dividida en dos fases. Primero, un formulario de Google, y segundo, un trabajo grupal dividido en funciones (líder, secretaría y logística) ideado para fomentar el debate sobre experiencias de vida en la ciudad.

Desarrollo de la secuencia didáctica: se implementaron sesiones de aprendizaje con actividades (Tabla 1) guiadas por el docente a través de procesos evaluativos continuos, que posteriormente fueron contrastados con los indicadores, como lo recomienda Santivañez (2017), y a la par se recolectó el material construido por los estudiantes para ser analizado.

Actividad	Estrategia	Tema
Diapositivas	Conversatorio	Ecología Urbana
Trabajo en clase	Taller	Flora de Rionegro
Trabajo en clase	Taller	Humedales de Rionegro
Trabajo en clase	Crucigrama/Sopa de letras	Palabras desconocidas
Trabajo en clase	Construcción del plegable	Características de la flora
Actividad para el hogar	Taller con herramientas tecnológicas	Plantas de mi barrio
Mesa redonda	Conversatorio	Características y usos de la flora
Salida de campo	Conversatorio	Importancia del humedal
Salida de campo	Conversatorio - visita guiada	La voz y visión del científico
Video taller	Material audiovisual	Función de los humedales
Práctica	Construcción de herbario	Conservación y montaje de flora
Mesa redonda	Conversatorio	Conclusiones del humedal.

Tabla 1. Actividades desarrolladas durante la implementación de la secuencia didáctica. Elaboración propia.

Los estudiantes desarrollaron varias de las actividades usando textos del grupo de investigación "Estudios Florísticos" de la Universidad Católica de Oriente (UCO). También se contó con el acompañamiento de algunos de estos profesionales para guiar el trabajo en la construcción de las muestras vegetales, incluyendo la colecta y secado de las plantas del humedal urbano.

Recolección de información: se usó el diario de campo para tomar notas. De acuerdo con Martínez Miguelez (2006,) el diario de campo es una herramienta sencilla, útil y precisa con lo que se vive en el momento. También se empleó registro fotográfico por ser una de las formas de autobservación que permite analizar las orientaciones del docente y los sentires de los estudiantes.

Etapa de evaluación formativa y análisis: para reconocer el avance de los estudiantes se aplicó nuevamente la prueba diagnóstica y se tuvo un conversatorio sobre las conclusiones de la experiencia. El análisis, además de incluir la revisión y contrastación del diagnóstico con la evaluación final, también contó con un proceso hermenéutico a la luz de las categorías y la teoría sobre el material recolectado.

Resultados

Los estudiantes participantes inicialmente obtuvieron un bajo nivel en las competencias científicas. Luego de las actividades se registró un avance paulatino verificado por la evaluación final. Los datos obtenidos se explican de manera más detallada a continuación.

Evaluación de conocimientos

Al inicio y final de la investigación se realizó una evaluación de conocimientos que contó con dos etapas, una individual y otra grupal. La primera tenía el objetivo de identificar el estado de las competencias científicas: identificar, indagar y explicar. La segunda tuvo en cuenta las competencias CC4, CC5, CC6 y CC7.

a) Examen individual inicial

La etapa individual contó con 24 preguntas y siguió los parámetros establecidos por el sistema de evaluación de la institución educativa que se basa en el Decreto 1290 de 2009.

Desempeños	Preguntas correctas	N° estudiantes
Bajo	*0 a 13*	*20*
Básico	*14 a 18*	*0*
Alto	*19 a 21*	*0*
Superior	*22 a 24*	*0*

Tabla 2. Resultado de la evaluación de conocimientos previos. Elaboración propia.

La totalidad de los estudiantes tuvieron un desempeño académico bajo (Tabla 2), lo que muestra poca apropiación de los conceptos que las ciencias naturales proponen.

b) Examen final individual

Tras las actividades y experiencias, se evidenció un cambio en los desempeños que se verificó con las observaciones y la evaluación final que se resume en la tabla 3.

Desempeños	Preguntas correctas	Nº estudiantes
Bajo	0 a 13	5
Básico	14 a 18	13
Alto	19 a 21	2
Superior	22 a 24	0

Tabla 3. Resultados de la evaluación final. Elaboración propia.

Después de que los estudiantes participaron de las experiencias, obtuvieron avances académicos, aunque ninguno se ubicó en el nivel de desempeño superior (Tabla 3). Esto, más que indicar lo aprendido (Arribas, 2017), muestra el impacto de las estrategias y da luces de nuevos procesos educativos (Álvarez y Méndez, 2012).

Taller grupal

Tanto la evaluación inicial y como la final contaron con un componente grupal desarrollado a través de un taller con preguntas abiertas que pretendía profundizar en las competencias científicas CC4, CC5, CC6 Y CC7 comparando las respuestas luego de aplicar la secuencia de aprendizaje. Los trabajos y las anotaciones obtenidas se muestran a continuación.

a) Taller inicial

Los grupos de trabajo mostraron comportamientos particulares. La gran mayoría presentó estrategias poco efectivas, como sobrecargar a un integrante con más funciones y optar por participar mínimamente. A pesar de que no realizaron adecuadamente el taller, surgieron acuerdos en cuanto a los referentes comunes dentro de la ciudad.

Al finalizar la prueba, la mayoría expresó que desconocían los conceptos presentados. También fue extendida la opinión de que las tablas y los gráficos les generaban confusión. Esta es situación que debe ser de particular análisis, ya que a un estudiante de noveno grado le sería de gran utilidad tener nociones para interpretar gráficos.

b) Evaluación final

Para esta etapa se conformaron de nuevo los grupos de trabajo. Se pudo observar que en esta ocasión hubo una distribución de responsabilidades más equitativa y también la participación fue más activa. Comentaron las experiencias, dialogaron y formaron relaciones entre los conceptos y los conocimientos previos. En este punto, las dudas estaban direccionadas a ampliar los sucesos vividos en las actividades, lo que permitió una guía más clara basada en la remembranza de lo vivido.

Si bien no todos los grupos tuvieron el mismo desempeño, en general el desarrollo del taller final fue mucho más fluido. Quedan grandes propósitos, pero se avanzó en la autoconfianza y soltura en conocimientos, también en la disponibilidad al diálogo y la escucha.

Portafolios

A lo largo de la investigación, los estudiantes tuvieron varios momentos para hacer construcciones que dieron cuenta de cambios en relación al conocimiento, a la habilidad y a la actitud para realizar las actividades. A continuación, se analizan algunos.

a) Taller humedales de Rionegro

Se usó como referencia el libro "Los humedales del Altiplano del Oriente antioqueño y su conceptualización" (Quijano et al., 2018), el cual generó preguntas en los estudiantes sobre la conveniencia de hacer construcciones en los humedales y sobre los riesgos que podrían tener las edificaciones. De igual forma, ellos cuestionaron el motivo por el que la administración municipal permite que estos lugares sigan deteriorándose y sobre cómo se dieron los permisos para su uso, que, como ellos mismos lo refieren, son históricos. En este punto, los estudiantes comenzaron

a tejer lazos de conocimiento entre la fauna, la flora y el agua. De esto concluyeron que se relacionan funcionalmente entre sí, y que, en definitiva, el deterioro de los humedales urbanos afecta la salud y bienestar del ecosistema en general y del ser humano en específico.

b) Video taller humedales

En esta etapa, ya los estudiantes habían participado en varias experiencias, por lo que tenían más puntos comunes de discusión y más pericia con los conceptos, lo que les permitió escribir ideas cortas pero concisas para participar en los diálogos que se alternaban con los videos, y, a su vez, estos fueron usados como generadores de discusiones y sustento para las ideas. Cuando leían sus notas, recordaban situaciones de los videos o de su propia experiencia, lo que hacía que encadenaran reflexiones más amplias.

e) Plegable - plantas del humedal

Los estudiantes realizaron plegables creativos en los que representaron flores, hojas, espinas y formas especializadas, e hicieron hincapié en las distinciones taxonómicas. La mayoría de preguntas de los estudiantes fueron sobre temas estéticos, pero al motivarlos a trabajar sin pensar en la perfección se pudo avanzar, y al final lograron notables ilustraciones que resaltan por su belleza y cercanía a las características de la planta (Figura 1).

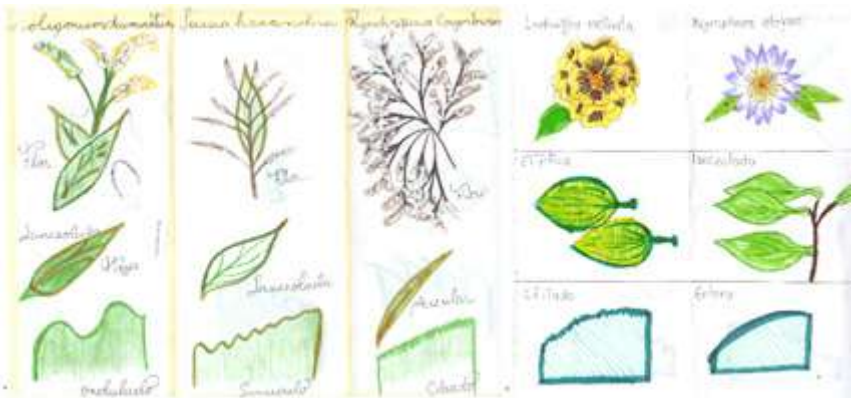


Figura 1. Plegable elaborado por los estudiantes.

f) Plantas de mi barrio

En esta actividad se usaron de herramientas digitales, donde el celular y las aplicaciones de software jugaron un papel preponderante. Curiosamente, los pasos para utilizarlas eran numerosos, pero la guía solicitada fue muy poca y se desenvolvieron muy bien en este aspecto. Al preguntarles sobre esto, los estudiantes manifestaron que obtener las coordenadas era algo parecido a mandar la ubicación por mensajería y que la aplicación Plantnet se asemejaba a coleccionar personajes de un videojuego (Figura 2)

Figura 1. Fotos de la aplicación Plantnet.

Los datos recolectados permitieron tener conversaciones contextualizadas con las realidades de los estudiantes, que, además, se enriquecieron por las reacciones de sorpresa cuando se analizaron grupalmente las imágenes y se revelaron plantas en común (en su mayoría ornamentales) y el deterioro de la cobertura vegetal cerca a sus casas.

g) Montaje vegetal

En esta actividad se colectaron plantas en las cercanías del humedal urbano. Una profesional de la UCO guio la actividad de colecta, secado y montaje. Los estudiantes se mostraron curiosos y abiertos a participar de manera activa mientras obtenían las ramas, flores y frutos.

Durante el ejercicio de montaje, los estudiantes tuvieron una actitud de escucha y atención. Construyeron trabajos que conservaban las características de la planta

y que seguían los parámetros botánicos. Aunque hubo incidentes, los montajes llegaron a buen término. Algo para resaltar es que varios estudiantes identificaron las plantas colectadas con la aplicación Plantnet usada en la actividad anterior, plantas de mi barrio.

Conclusión

Inicialmente, los estudiantes presentaron bajos niveles en las siete competencias científicas, lo que era consecuente con lo experimentado por el docente de ciencias naturales en el aula. Como respuesta, se desarrolló una secuencia de aprendizaje que dio como resultado avances progresivo en los conocimiento, actitudes y habilidades de los estudiantes. Con el tiempo, ellos construyeron trabajos cada vez más dedicados e hicieron reflexiones profundas sobre el estado actual de Rionegro como ciudad en proceso de urbanización acelerada y sobre el papel del humano en el desequilibrio de los humedales urbanos.

Al finalizar cada una de las experiencias hubo momentos de conversación con los estudiantes. Pero el más significativo fue el que se sostuvo cuando terminaron el trabajo en el herbario de la UCO, en el cual los estudiantes expresaron el interés por seguir visitando estos espacios y hacer prácticas que incluyeran la salida al campo. En esta conversación se notó un apersonamiento de los conceptos y mayor confianza a la hora de sustentar sus ideas y de hilar las experiencias vividas en las actividades. Es de resaltar el cambio en las concepciones de los estudiantes, pues muchos adquirieron una imagen más amplia de la ciencia y de su interacción con las problemáticas sociales. Algunos incluso propusieron el uso de la robótica o de la tecnología para monitorear la contaminación y también la realización de actividades artísticas para interactuar con la naturaleza.

Es claro que, para poder comenzar un verdadero cambio educativo en la región, las investigaciones puntuales deben contemplar una transferencia de conocimiento que les permita a los maestros reflexionar sobre sus prácticas y hacer un uso adaptado de los métodos que otros han generado.

Además de compartir varias guías de trabajo en espacios académicos y participar con el capítulo “Hilos del agua: una propuesta socioeducativa alrededor del humedal urbano” en el libro Humedales de ciudad: vivos, activos y resilientes de la Universidad Católica en donde se detallaron varias estrategias usadas en la in-

vestigación, también se presentaron apartes de este trabajo en el II Foro Educativo Municipal: Rionegro Sostenible 2022, donde varios docentes de Rionegro, durante un conversatorio, enriquecieron el trabajo aportando ideas para nuevos propósitos educativos y proyectos futuros.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2012). Didáctica, currículo y evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. New Publisher.

Bautista García, C. A. (2015). Aprendizaje cooperativo, estrategia para fortalecer habilidades cognitivas y sociales en el aprendizaje de las ciencias [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana].

Chona Duarte, G., Arteta Vargas, J., Martínez, S., Ibáñez Córdoba, X., Pedraza, M y Fonseca Amaya, G. (2006). ¿Qué competencias científicas promovemos en el aula? TEA, (20), 62-79. https://doi.org/10.17227/ted.num20-1061

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. (3.ª ed.). Alianza Editorial.

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D.O. No. 47322.

García Duque, J., Quijano Abril, M. A. y Gómez David, M. I. (2018). Catalogo ilustrado de flora y fauna en el municipio de Guarne (Digital). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

García Huidobro, J. E. (1998). Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI (1ra Ed.). Convenio Andrés Bello.

Gómez Mercado, R., Beltrán Beltrán, A. K., Rodríguez Ramírez, R., Gonzales Domínguez, S. y Romero Rosales, F. (2017). Crucigrama: Una técnica de aprendizaje de conceptos de resistencia vegetal. Bol. Soc. Mex. Ento., (3), 83-86.

Hernández, C. A. (octubre 11 de 2005). ¿Qué son las Competencias Científicas? [Ponencia]. Foro Educativo Nacional.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2007). Fun-

damentación conceptual del área de ciencias naturales. https://bit.ly/3gjvR01

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2019). Reportes de resultados para establecimientos educativos. https://bit.ly/3Ox6m84

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2020). Reportes de resultados para establecimientos educativos. https://bit.ly/3EPOTUT

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D.O. No. 44654.

Martínez Miguelez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias. Área Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. https://bit.ly/3Es2S23

Orrego Noreña, J. F. y Toro González, L. E. (2014). Relaciones vitales: El aula como escenario permanente de investigación. Praxis & Saber, 5(10), 121-139.

Quijano Abril, M. A., Villabona González, S. L., García Duque, J. J., y Gómez Hoyos, A. C. (2018). Los humedales del Altiplano del Oriente antioqueño y su conceptualización. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Santivañez Limas, V. (2017). Didáctica en la enseñanza de las ciencias naturales: Un enfoque a partir de competencias. Ediciones de la U.

Suárez Mendoza, A., Sánchez Ariza, J. P. y Bastidas Velandia, P. Y. (2017). Desarrollo de competencias científicas a partir de las propiedades de la materia. Educación Y Ciencia, (22), 539-553. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10070.

Vygotski, L. (1934). Pensamiento y lenguaje (2020 Ed.). Paidós Ibérica.

La educación artística desde otra mirada

Erasmo Lagares Jiménez[1]

Resumen

La presente experiencia invita a reflexionar sobre el valor de la educación artística en la transformación de los hábitos educativos, mediante actividades propuestas desde el proceso de enseñanza-aprendizaje del dibujo técnico y artístico con el fin de que los estudiantes adquieran conciencia crítica y creativa, en procura de mejorar las habilidades, destrezas, competencias y procesos del pensamiento. Para esto se recurre a la transversalidad e interdisciplinariedad con otras áreas del saber.

De igual forma, se abordan las problemáticas desde otras perspectivas que permitan una transformación paulatina de los programas de la educación artística y que, a su vez, estén ligadas a las realidades actuales. Todo esto tiene la intención de mejorar en la reestructuración del programa para lograr la secuencialidad, pertinencia y contextualización en la media académica de la Institución Educativa Concejo Municipal El Porvenir de Rionegro, Antioquia.

Tomando como referencia lo anterior, se busca que la experiencia sea significativa y que permita que el estudiante se convierta en promotor, gestor y multiplicador activo de su proceso formativo desde el hacer, en procura de acrecentar su nivel de competencias no sólo en el área artística, sino también en otras áreas del saber y en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven los estudiantes.

1. Docente del área de educación artística. I. E. Concejo Municipal El Porvenir. Rionegro, Antioquia 2022.

Palabras claves

Educación Artística, Transversalidad e Interdisciplinariedad, Creatividad, Transformación, Hábitos y Competencias.

Introducción

En los últimos años, los organismos internacionales, nacionales y locales (UNESCO, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura, Secretaría de Educación) han mostrado una gran preocupación por fortalecer la educación artística enfocándose en la transversalidad e interdisciplinariedad para lograr una transformación en el contexto educativo, mediante la introducción de diferentes disciplinas artísticas que respondan a los desafíos de la sociedad actual y que permitan formar personas con conciencia crítica, creatividad, dinamización de proceso en las diferentes áreas, competencias y resolución de problemas.

Durante el diagnóstico realizado en la Institución Educativa Concejo Municipal El Porvenir de Rionegro, Antioquia, se evidenciaron debilidades tales como: desactualización del programa, repetición de los contenidos con una sola disciplina de las artes, poca transversalización e interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento, bajo nivel de competencias específicas del área y la idoneidad docente.

Para que la educación artística sea de calidad y de transformación, se requiere la introducción de nuevas disciplinas de las artes y contenidos pertinentes al programa de educación artística que respondan a las realidades, a las exposiciones durante el proceso educativo, al fortalecimiento de los aprendizajes cooperativo y significativo, a la socialización de trabajos prácticos de las actividades con la comunidad educativa, al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, y a la vinculación de los docentes en las diferentes áreas mediante la transversalidad e interdisciplinariedad.

Desarrollo

En el 2006, la UNESCO realizó la primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística en Lisboa con el propósito de

> explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, y se centra en las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2006, p.1)

Por otra parte, en el 2010, la UNESCO realizó la segunda Conferencia Mundial sobre la educación artística en la cual se establecieron tres objetivos:

> velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad ... velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución ... aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. (UNESCO, 2010, p. 3-8)

De igual manera, la UNESCO en el 2020, en la semana internacional de la educación artística declaró que:

> El arte, en toda su diversidad, es una parte esencial de una educación integral para que nos podamos desarrollar plenamente. Hoy en día, las habilidades, valores y comportamientos promovidos por la educación artística son más importantes que nunca. Estas competencias -creatividad, colaboración y capacidad imaginativa para resolver problemas- fomentan la resistencia, propician y ponen en valor la diversidad cultural y la libertad de expresión y cultivan la innovación y las aptitudes de pensamiento crítico. Como vector de diálogo en el sentido más elevado, el arte acelera la inclusión social y la tolerancia en nuestras sociedades multiculturales y conectadas. (párr. 2)

En el 2000 el Ministerio de Educación Nacional publicó los lineamientos curriculares de educación artística con la finalidad de:

> aportar a la educación colombiana una propuesta sistematizada de orientaciones que permitan desentrañar de la experiencia vital de nuestro hacer educativo una comprensión sobre el arte, una posición frente a lo artístico y una vocación suficientemente fortalecida por aprendizajes de técnicas que contribuyan a fortalecer en cada uno de los interesados, su capacidad de expresión en la modalidad artística hacia la cual sienten preferencia y tienen aptitudes. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 3)

En el marco de la revolución educativa en el 2010, el Ministerio de Educación Nacional público las orientaciones pedagógicas para la educación artística en la educación básica y media: "ha concentrado sus acciones en lograr el mejoramiento de la calidad de la formación ofrecida por los establecimientos educativos, para que todos los niños y jóvenes colombianos puedan acceder a la educación en condiciones de equidad y pertinencia" (MEN, p. 7).

Además, "identificar aquellas competencias que son propias del campo de la Educación Artística y la manera como estas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas" (p. 10).

De igual forma, la propuesta se enmarca en el Plan Decenal de Educación Rionegro (2016-2025) en la línea estrategia educación y ambientes de aprendizaje, donde:

> el maestro, como persona guía y orientador en el proceso de construcción de aprendizaje y en el apoyo a la exploración del estudiante hacia el conocimiento, es consciente y comprende las dimensiones antropológicas del ser, como parte de su perfil de pedagogo, para favorecer en sus estudiantes una formación integral que garantice el ciudadano y la ciudadana con sentido humano que demanda la dinámica del mundo y la sociedad sostenible. Esto le exige reflexión de su estilo de enseñanza, flexibilidad, transformación de la práctica, innovación pedagógica que le permita integración disciplinaria, y transversalidad del conocimiento. (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 136)

En el 2000, Ministerio de Educación Nacional plantea que la educación artística:

> Es un área del conocimiento que estudia ... la sensibilidad mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (MEN, 2000, p. 25)

Lo anterior ofrece una visión general de la importancia de incorporar la educación artística al proceso educativo y de involucrar a todos los actores de las políticas públicas que diseñan, planifican y distribuyen y ejecutan los recursos. Además, es imperativo crear un currículo que incorpore diferentes elementos que permitan for-

talecer los procesos cognitivos, sociales, emocionales y culturales, y también la creatividad, la imaginación, la capacidad de solución de problemas y la transformación de realidades y contextos desde la interdisciplinariedad y transversalidad.

Cabe resaltar que en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la media en la Institución Educativa Concejo Municipal El Porvenir, se evidencian algunas debilidades–oportunidades de mejoramiento como: desactualización del programa de educación artística; repetición de contenidos en los diferentes niveles básica y media; para cubrir la asignatura, por necesidad han recurrido a docentes de otras especialidades; falta de motivación e interés de los estudiantes al no ver la aplicación de los contenidos en la vida cotidiana; baja apropiación de las competencias y fundamentos básicos del dibujo técnico y artístico por parte de los estudiantes; el proceso se ha centrado en la imitación y reproducción de las imágenes gráficas, sin generar una conducta crítica reflexiva del ejercicio desarrollado, lo que trae como consecuencia la copia de las actividades y la poca transversalización e interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento.

Por lo tanto, se han abordado las debilidades y oportunidades de mejoramiento con la intención de mejorar en los siguientes ámbitos: restructuración de la malla curricular buscando la secuencialidad, pertinencia y contextualización de los saberes propios del área; cambio de hábitos en el desarrollo de las actividades; empleo de diferentes materiales y técnicas artísticas; búsqueda de la identidad creativa particular y una propuesta metodológica enfocada en experimentación, contacto directo con el material, análisis y estudio de situaciones problémicas.

En este sentido, los avances de la propuesta se evidencian a través de cada una de las actividades desarrolladas por los estudiantes y las exposiciones que se realizan al finalizar cada periodo académico para que la comunidad en general tenga la oportunidad de observar y apreciar dichos trabajos.

En el aula de clase se promueve el aprendizaje cooperativo como "el uso didáctico de grupos reducidos para que los alumnos trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson et al., 1999, p. 1). Se conforman grupos heterogéneos, a los cuales se les asignan roles, responsabilidades y temas. Esta es una manera de que los estudiantes complementen entre sí sus saberes de forma que logren un objetivo común en el proceso de enseñanza–aprendizaje de actividades artística que requieren de poco a mucho tiempo y que motivan a estudiar, además

de que mejoran la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción, las relaciones interpersonales y grupales y la evaluación grupal.

De igual manera, los estudiantes de la media académica, a través de actividades artísticas, comparten y replican, lo aprendido con los niños y niñas de la básica primaria y secundaria. Esto permite fortalecer las habilidades, destrezas y competencias entre todos. Luego de las prácticas se realiza una retroalimentación o socialización para resaltar aspectos positivos, aspectos a mejorar, reflexiones y experiencias.

Por otro lado, la socialización en los diferentes niveles de básica del desarrollo de las actividades artísticas brinda no sólo información del paso a paso de las actividades, sino también las emociones frente a los logros, las frustraciones, los intentos realizados para alcanzar el propósito y la búsqueda de otras posibles soluciones en el desarrollo de las actividades de forma creativa, espontánea y libre.

Otro aspecto a tener en cuenta es el apoyo del rector mediante la asignación de espacios, tiempo, salidas pedagógicas y recursos institucionales. Además, los padres de familia han aportado los recursos o materiales, y también las actividades artísticas han sido tema de conversación familiar. Por otra parte, algunos docentes de otras áreas se han venido vinculando con la interdisciplinariedad y transversalidad a través diálogos de saberes. Esto permite articulación, motivación y fortalecimiento de vínculos con actores de la comunidad educativa.

Asimismo, el proceso de seguimiento y evaluación responde a tres características básicas: dinámica, reflexiva, y progresiva. En este orden de ideas, la propuesta busca ser significativa porque el estudiante es promotor, gestor y multiplicador activo de su proceso formativo desde el hacer, esto en procura de acrecentar su nivel de competencia no solo en el área sino en otras del saber. Es para destacar su compromiso en la realización de los ejercicios y su disposición para compartir sus experiencias a otros grupos manifestando desde los aspectos técnicos hasta los emocionales. Lo anterior les permite potenciar no solo las habilidades propias del área, sino también las comunicativas, las sociales y las emocionales.

Transferencia

El impacto que ha generado la propuesta en la comunidad educativa se ve reflejado en la introducción de nuevas disciplinas de las artes y contenidos al programa

de educación artística acordes con las realidades y los desafíos actuales. También puede verse en la expectativa de los padres frente a los trabajos de los hijos, en las exposiciones artísticas durante el proceso educativo, en el fortalecimiento de los aprendizajes cooperativos y significativos, en el trabajo práctico y socialización de las actividades artísticas con los niveles de la básica primaria y secundaria, en la dinamización de los procesos con la vinculación de algunos docentes en las diferentes áreas, en la transversalidad e interdisciplinariedad y, por último, en la generación de interrogantes frente la aplicabilidad de los conceptos del dibujo técnico y artístico en la vida cotidiana. Además, la propuesta tiene replicabilidad en otras instituciones educativas si se apoyan las actividades artísticas de los estudiantes de la media académica, si se realizan ferias artísticas donde se proyecten múltiples disciplinas de las artes y si se establecen comunidades de aprendizaje entre instituciones, estudiantes, docentes y expertos.

Conclusión

La pertinencia del área de educación artística fortalece en los estudiantes el empoderamiento y el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias, no sólo en el área, sino en otras del saber. De igual forma, la actualización permanente del currículo daría lugar a un perfil de estudiante promotor, gestor y multiplicador activo de su proceso formativo, y que atienda las exigencias o los desafíos que ofrece la sociedad.

Además, es importante que los docentes dialoguen sobre la transversalización e interdisciplinariedad de los contenidos con el área de educación artística con el fin de dinamizar, potenciar y complementar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, es importante la implementación del aprendizaje cooperativo en el trabajo grupal de los estudiantes mediante la interacción, complementación, retroalimentación, comunicación, debates, comentarios y delegación de roles y responsabilidades que permitan la adquisición de habilidades interpersonales y comunicativas.

Finalmente, el área de artística, si se le presta atención y si se la relaciona con las demás áreas, puede ser una muy buena oportunidad para desarrollar y fortalecer muchas habilidades y potenciales que tienen los estudiantes al llevar a una actividad creativa y prácticas de los conocimientos y conceptos que de manera casi siempre abstracta se adquieren en todas las asignaturas.

Referencias

Johnson, D; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento 16 Las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en la educación Básica y Media. https://bit.ly/3Vjbm2j

Ministerio de Educación Nacional. (2005) Serie lineamientos curriculares, Educación artística. https://bit.ly/3OxQ0vN

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (6-9 de marzo de 2006). Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa. https://bit.ly/3ERE30K

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). La agenda de Seúl. Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. https://bit.ly/3gmF9Io

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Semana internacional de la educación artística. https://bit.ly/3VkJlrb

El mariposario como estrategia pedagógica para el fortalecimiento y desarrollo de competencias curriculares en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Rionegro

Nora Cecilia Herrera Sáenz[1]

Resumen

La pandemia y el cierre de escuelas causó gran pérdida de aprendizajes. Aunque se tuvo sistema virtual, se revisó el currículo y se priorizaron aprendizajes, parece que se desaprendieron algunas habilidades. Hubo niños que estuvieron desconectados del sistema, porque no todos tuvieron las mismas oportunidades, herramientas o el acceso necesario para seguir aprendiendo. Esto ocasionó que se profundizaran las brechas en el rendimiento académico y que se afectara la convivencia en la escuela. Al inicio del año escolar, esto se evidenció con estudiantes que mostraban poco interés en los procesos académicos, como la lectura, y en dificultades para leer y comprender un texto simple, también para la escritura o las matemáticas, y muchas problemáticas en la convivencia. Además de que se presentaron retrasos en la adqui-

1. Nora Cecilia Herrera Sáenz. Bachiller Pedagógico, Lic En Educación Básica Con Énfasis En Lengua Castellana, Especialista En Lúdica Educativa, Docente de Aula en la Institución Educativa San Antonio

sición de las competencias académicas y socioafectivas del currículo. Para disminuir las brechas generadas, motivar los estudiantes en el desarrollo de las competencias y lograr aprendizajes establecidos en el currículo, surge un proyecto como estrategia para fortalecer y transversalizar el desarrollo de las competencias comunicativas al reconocer el mundo de las mariposas.

Palabras clave

Aprendizaje Significativo, Competencias Transversales, Motivación, Mariposario, Medio Ambiente.

Introducción

La pandemia del Covid-19 afectó de forma significativa las actividades educativas. Las estrategias que se usaron para continuar los procesos de formación a través de esquemas virtuales y no presenciales llevaron a

> la revisión del currículo y al diseño de estrategias de enseñanza para garantizar la educación de los niños y los jóvenes. No obstante, la falta de acceso a la tecnología para una gran cantidad de estudiantes tuvo consecuencias sobre sus procesos de formación y sobre su rendimiento académico. (Melo Becerra et al., 2021, párr. 1).

Con frecuencia, nos cuestionamos sobre qué hacer para buscar soluciones que permitan disminuir las brechas generadas y lograr motivar a los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Rionegro en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas del currículo. Teniendo en cuenta los indicadores de algunos estudios que muestran a los niños en estrecha relación con la naturaleza, en especial con los animales, se optó por proponer el desarrollo de un proyecto para reconocer el mundo de las mariposas. Así fue como surgió el proyecto "MARIPOSARIO PEQUEÑAS ORUGAS"

El proyecto busca la interacción y participación de los estudiantes en la construcción de un mariposario dentro de la institución que se convierta a largo en una estrategia pedagógica que no solo permita reconocer el mundo de las mariposas, sino que a su vez acerque a los estudiantes al medio ambiente que los rodea y fomente el desarrollo de las competencias en las diferentes áreas del currículo. El trabajo se inició a mediados del mes de abril de 2022.

El proyecto comenzó con la exploración de ideas de los estudiantes sobre el entorno y su relación con el medio ambiente. Se les planteó realizar un trabajo de búsqueda de información en diversos textos y tipologías textuales para que los estudiantes comprendieran qué es, cómo funciona, características, materiales e importancia de un mariposario, y se tendrían en cuenta ideas sobre el cuidado del medio ambiente donde viven y su función en el ecosistema. Dentro de la propuesta, los estudiantes se apropiaron de un espacio en la nueva sede de la institución donde ellos construyen y brindan cuidados al medio ambiente. Esta ha sido una forma de demostrarle a la comunidad los beneficios de cuidar el entorno y, a su vez, de fortalecer el desarrollo de las competencias comunicativa, en especial la lectora, ya que el estudiante debe entender el mundo de las mariposas para poder recrear un ambiente propicio para su crianza, y, además, hacen un recorrido por la literatura universal en donde las mariposas son las protagonistas. En la construcción del mariposario, han sido necesarias las competencias matemáticas, tecnológicas, artísticas y espaciales. Todo esto ha posibilitado un aprendizaje transversal y el desarrollo de todas las competencias.

Esta propuesta brinda la oportunidad de tener acercamiento para el conocimiento de las especies de mariposas del Oriente Antioqueño, articula investigación y diversión para que los estudiantes tengan contacto directo con el objeto de conocimiento, genera hábitos de cuidado del medio ambiente y toma de conciencia ecológica para contribuir al desarrollo de la ciudad pensada desde el Plan Decenal de Educación "Rionegro Ciudad y Sociedad Sostenible", y, así, los ciudadanos podamos vivir en armonía con la naturaleza.

Desarrollo

La experiencia surge después de la pandemia para tratar de buscar solución a muchas de las problemáticas con las que regresan los niños a la escuela. Aunque se tuvo sistema virtual, se revisó el currículo y se priorizaron aprendizajes, parece que se desaprendieron algunas habilidades. Hubo niños que estuvieron desconectados del sistema, porque no todos tuvieron las mismas oportunidades, herramientas o el acceso necesario para seguir aprendiendo. Esto ocasionó que se profundizaran las brechas en el rendimiento académico y que se afectara la convivencia en la escuela. Al inicio del año escolar, esto se evidenció con estudiantes que mostraban poco interés en los

procesos académicos, como la lectura, y en dificultades para leer y comprender un texto simple, también para la escritura o las matemáticas, y muchas problemáticas en la convivencia. Además de que se presentaron retrasos en la adquisición de las competencias académicas y socioafectivas del currículo.

Con esta problemática y tratando de favorecer los aprendizajes en los estudiantes, surge el interrogante ¿qué soluciones permitirían disminuir las brechas generadas por los efectos de la pandemia del Covid-19? y lograrían motivar a los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa San Antonio en el desarrollo de competencias en las diferentes áreas del currículo?

Así pues, la estrategia busca fomentar la participación de los estudiantes al construir aprendizajes a través de la manipulación, la enunciación de lo comprendido, la aplicación de las conclusiones a situaciones de la vida cotidiana y del desarrollo de competencias que ayuden a adquirir habilidades y destrezas académicas y sociales

Según Bolívar (2011, como se citó en Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2018),

> a las competencias transversales también se les llama genéricas. Se les llama genéricas porque su desarrollo potencia el desarrollo de otras destrezas, habilidades y competencias en sí, es decir, una competencia contiene a otra, por ejemplo, quien logra relacionarse y cooperar con un conjunto de personas, a su vez desarrolla el actuar con valores en un entorno ciudadano. (p. 21)

Para tratar de encontrar soluciones que permitan disminuir las brechas que se generaron y, a su vez, motivar a los estudiantes y desarrollar las competencias transversales, se propone utilizar la metodología de ABP.

Según Martínez et al. (2007, como se citó en Macías-Peñafiel y Arteaga-Pita, 2022),

> los alumnos que trabajan por proyectos mejoran su capacidad para trabajar en equipo, ponen un mayor esfuerzo, motivación e interés, aprenden a hacer exposiciones y presentaciones, mejoran la profundización de los conceptos, tienen menor estrés en época de exámenes, la asignatura les resulta más fácil, amena e interesante, detectan los errores antes, tienen una mejor relación con el profesor, abordan temas transversales a otras asignaturas, y mejoran la relación con los compañeros. (p. 1589)

"La función del Proyecto es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares." (Hernández y Ventura, 1998, como se citó en Fernández Martínez, 2016, p. 4). Para darle forma al proyecto y que esté entre los intereses de los estudiantes y, así motivarlos a participar, encontramos que los niños se relacionan con la naturaleza con gran facilidad, en especial con los animales. "Se ha investigado que el contacto con animales estimula el habla y la interacción social en niños introvertidos y hasta mutistas" (Becker, 2003, como se citó en Schencke y Farkas, 2012, p. 24). Así surge el proyecto "MARIPOSARIO PEQUEÑAS ORUGAS", para reconocer el mundo de las mariposas, fortalecer y transversalizar las competencias propuestas en el currículo, por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral.

Abarca (1995, como se citó en Alfaro Valverde y Chavarría Chavarría, 2002)

> prefiere hablar de proceso motivacional, el cual está constituido por necesidades, intereses y motivos. A su vez se refiere a la motivación como expresión social y una construcción que toma sus ingredientes y contenidos de los procesos de interacción de un sujeto con su medio, de un alumno con las tareas de aprendizaje. (p. 34)

Los mariposarios son espacios acondicionados para la crianza y la exhibición de mariposas en su medio. Las mariposas se aparean y ponen sus huevos sobre las plantas, luego son liberadas al interior del mariposario y así inician el mismo ciclo de reproducción (EcuRed, s.f.).

La experiencia fortalece las competencias comunicativas y transversaliza aprendizajes. Desde el lenguaje se abordan textos en español e inglés. Por medio de la lectura y la interpretación se vinculan las áreas del currículo. Se utilizan portadores de textos y organizadores gráficos. Para comprender diversos textos se fortalece el uso de la segunda lengua. También se relaciona la geografía para ubicar espacialmente diversas culturas mediante el uso de mapas, croquis y otras representaciones terrestres. Se elaboran también diseños y presupuestos. Se desarrolla conciencia ecológica, ambiental y sentido de pertenencia local al obtener e incorporar información sobre las mariposas de la región del Oriente Antioqueño.

Disponer de un sector para iniciar la construcción del mariposario permite mejorar la calidad de enseñanza a través de la convivencia cercana de los estudiantes

con el objeto de estudio. Además, se fortalecen competencias matemáticas al medir, calcular, realizar procesos aritméticos y geométricos. Igualmente, se fortalecen las competencias tecnológicas con el uso de herramientas y materiales para la construcción, y las competencias artísticas utilizando la imaginación y creatividad para armonizar el espacio.

El mariposario como estrategia pedagógica ha permitido que los estudiantes hagan producciones en las que usan los conocimientos propios de la experiencia y se apropian de un lenguaje especializado, mejoran la expresión oral al comunicar a los compañeros de los otros grados de primaria los aprendizajes adquiridos del mundo de las mariposas y utilizan diferentes herramientas para presentar la información al exponerla al público, lo que ayuda a mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas. Los estudiantes se van motivado por la lectura e indagan por voluntad propia, muestran interés por el proyecto y tienen sentido de pertenencia por este espacio, pues lo cuidan y dedican tiempo de sus descansos para trabajar en él. Por esta razón la propuesta se ha convertido en una experiencia significativa importante para el desarrollo de habilidades.

Para Ausubel, (como se citó en Montagud Rubio, 2020)

> las teorías y métodos de enseñanza han de estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella influyen. Su teoría del aprendizaje significativo verbal supone la necesidad de tener en cuenta los conocimientos previos del alumno para construir desde esa base los nuevos conocimientos, respetando la relación lógica entre ellos. (párr. 15)

La estrategia pedagógica ha permitido que los estudiantes del grado quinto tengan aprendizajes transversales y significativos a la vez que desarrolla las competencias del currículo. Para los estudiantes de los otros grados, se convirtió en "un instrumento educativo que enseña el proceso de metamorfosis, el papel ecológico que desempeñan en la naturaleza y las relaciones biológicas que mantienen con su entorno" (Ortega Herrera y Rodríguez Velandia, 2016 p. 39).

Se pueden iniciar procesos de construcción de conocimiento por medio de la investigación, ya que cumple las condiciones para realizar experimentos sobre bio-

logía y ecología, como comportamiento, territorialidad, longevidad y cortejo. Esto permite la observación directa de las relaciones con el medio donde se desarrolla y fortalece el cuidado y la preservación de las especies.

La educación ambiental busca que los estudiantes tengan cambios individuales y sociales, brindando información y conocimientos necesarios para adquirir conciencia acerca de los problemas ambientales, creando sentido de responsabilidad, motivación, pertenencia y compromiso.

Calvo y Corraliza (1997, como se citó en Carrillo Roa y Cacua Peñaloza, 2019)

> plantean que la Educación Ambiental intenta proponer una nueva información que aumente los conocimientos sobre el medio ambiente y que de esta ampliación surja una reflexión que nos permita mejorar la calidad de vida, mejorando la calidad ambiental y que nos lleve necesariamente a una acción a favor del medio. (párr. 15)

El Plan Decenal de Educación 2016-2026, "Rionegro, Ciudad y Sociedad Sostenible" "es un documento orientador de la política educativa, que se materializa en estrategias, proyectos y acciones, para avanzar hacia una educación que permita a la equidad para generar igualdad de oportunidades" (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 135) y "ser una ciudad con ambientes educativos y de aprendizaje que promuevan una cultura por la educación y una educación en la dinámica del encuentro y de la relación" (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 12).

La experiencia está directamente relacionada con la línea Educación y Ambientes de Aprendizaje. Esta busca aporta al mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, les da la oportunidad a los estudiantes de aprender por medio de la exploración y mejorar la relación con el medio.

> Por eso es necesario repensar el contexto escolar para recuperar ese vínculo con la vida de todos los seres, ambientes educativos abiertos que permitan resignificar el conocimiento en contacto con la realidad: aulas con espacios de relacionamiento, centros de interés, lugares para la exploración y la experimentación, aulas en las que se puedan gozar el aprendizaje en equipos colaborativos; todos los momentos para el desarrollo de destrezas, conocimiento de sus capacidades sin límite y alegría de poderse complementar y apoyar en el trabajo solidario porque
>
> El conocimiento es actividad y pensar es dar forma, configurar la experiencia, entonces se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales autorreferentes y autopoiéticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimientos. (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 143)

Transferencia

El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento que se da cuando los estudiantes relacionan los conocimientos nuevos con las experiencias y los conocimientos previos al aprendizaje. La aplicación de los nuevos conocimientos para facilitar otros aprendizajes son las transferencias. Así, el mariposario es una estrategia pedagógica que permite el desarrollo de las competencias curriculares y que puede ser implementado en otra institución que cuente con un pequeño espacio para la adecuación. Con esta estrategia se pueden fortalecer procesos de investigación, ya que la conservación de los ecosistemas permite generar conocimiento y, por ende, acciones y actividades de conservación para preservar la vida de las mariposas y ayudar a los ecosistemas de la región. Al promover procesos formativos se generan cambios de actitud y comportamiento en la comunidad educativa relacionados con el uso de los recursos naturales y el ambiente.

Conclusión

Los mariposarios son espacios para la crianza de las mariposas que no solo permiten la observación, exploración, experimentación e investigaciones que involucran los aspectos científicos, sino que también ofrecen un lugar alterno e interactivo para atraer y motivar al estudiante y mantener una serie de posibilidades que están sujetas a la imaginación y a las expectativas de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Además, puede involucrar no solo al estudiante, sino también al núcleo familiar y educativo. Este espacio se convierte en instrumento para la enseñanza de cualquier asignatura del currículo, ya que atrae al estudiante y le permiten al profesor trabajar desde diferentes aspectos pasando por lo estético, hasta lo técnico o reflexivo, lo que hace que el aprendizaje sea significativo y el estudiante no solo lo aprecie, sino que lo apropie y lo valore.

Referencias

Alcaldía de Rionegro (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2025. La educación al 2025, una Tarea de Todos. https://bit.ly/3XjOjWC

Alfaro Valverde, A. y Chavarría Chavarría, G. (2002). La motivación: Una acti-

vidad inicial o un proceso permanente. Revista Pensamiento Actual, 3(4), 33-40.

Carrillo Roa, J.D. y Cacua Peñaloza, S.C. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. Dialéctica. Revista de Investigación Educativa, (2019-1). https://bit.ly/3GArW9t

EcuRed. (s.f.). Mariposarios. https://www.ecured.cu/Mariposario

Fernández Martínez, M. (2016). Diseño de Propuesta didáctica para conocer el Castillo de la Atalaya de Villena, a través del aprendizaje por proyectos [Trabajo de Grado, Universidad de Valladolid]. https://bit.ly/3VkJlrb

Macías-Peñafiel, M. R. y Arteaga-Pita, I. G. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos, en la enseñanza de Matemáticas para estudiantes de Bachillerato de la U.E.F "Pablo Hanníbal Vela". Polo del Conocimiento, 7(2), 1584-1597.

Melo Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., Rodríguez Arenas, J. L. y Zárate-Solano, H. M. (2 de noviembre de 2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. https://investiga.banrep.gov.co/es/be-1179

Montagud Rubio, N. (21 mayo de 2020). David Ausubel: biografía de este psicólogo. https://psicologiaymente.com/biografias/david-ausubel

Ortega Herrera, W. R. y Rodríguez Velandia, M. P. (2016). El mariposario como estrategia didáctica para caracterizar la identidad ambiental de los estudiantes del grado 702 del Colegio Simón Bolívar de Suba [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://bit.ly/3AAdPgM

Schencke, C. y Farkas, C. (2012). Estudio de la vinculación que tienen los niños y niñas escolares con sus perros y los efectos socioemocionales de este vínculo. Summa Psicológica UST, 9(1), 23-32. https://bit.ly/3gwBDv0

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (22-23 de noviembre de 2018). El estudiante como un agente de cambio en la aplicación de la responsabilidad social universitaria [Ponencia]. Primer Coloquio Institucional, San Luis Potosí, Ciudad de México, México.

EMA
Exploro, Manipulo y Aprendo

Natalia Martínez Valencia[1]
María Berenice Cardona Aguirre[2]
Adriana Leticia Ospina[3]

Resumen

Después de transitar varios años por todo el proceso de enseñanza y aprendizaje tratando de dar respuesta a los requerimientos curriculares del Ministerio de Educación, a los modelos pedagógicos institucionales y a las necesidades de los estudiantes, se pasa de la pizarra al piso y a las mesas de los estudiantes como escenarios y base para la construcción de aprendizajes significativos. Es en estos dos lugares donde los niños y niñas se vuelven protagonistas del acto educativo y maestros de sus compañeros, mientras que las profesoras disponen material, provocan su exploración y guían su manipulación con intencionalidad pedagógica.

La primera fase exploratoria parte de la observación y del uso del cuerpo como

1. Licenciada en Pedagogía Infantil U de A. Docente de aula Primaria Institución Educativa San Antonio
2. Especialista en pedagogía de la recreación ecológica Docente de aula primaria Institución Educativa San Antonio
3. Especialista en administración de la informática educativa. Docente de aula de bachillerato Institución educativa San Antonio

primer instrumento de aprendizaje, de aprehensión y relación con el mundo. Luego viene la búsqueda, creación y adecuación de material manipulable, como objetos naturales y cotidianos: palos de paleta, cuadros de espuma, fichas bibliográficas, dados, tizas, tapas, tiras textiles, juguetes pequeños y creaciones de origami, entre otros. Luego se presenta el material a los estudiantes, se les permite expresarse frente a él, transmitir sus impresiones, predicciones de uso, narración de experiencias previas con ellos, y se establecen acuerdos sobre su cuidado.

En la segunda fase se conceptualiza mientras se manipula el material, se proponen retos con preguntas orientadoras y problemáticas que impliquen el uso del cuerpo y del material dispuesto para resolverlas, también se presentan videos, se formulan situaciones cotidianas y se hace una aproximación a la simbología matemática.

Finalmente, llega el momento donde los estudiantes se convierten en maestros de sus pares, se retan entre sí, discuten posibles soluciones y resuelven dudas que les permitan comprender y divertirse aprendiendo.

Palabras claves

Exploración, Manipulación, Aprendizaje Significativo, Lúdica, Motivación, Pensamiento Matemático, Materiales Cotidianos y Estructurados, Modelación, Diversidad, Construcción, Heteroaprendizaje, Coaprendizaje, Autoaprendizaje.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas durante años ha estado sujeta a prácticas que generan desmotivación y apatía en los estudiantes, y temor o resistencia en algunos docentes; aspectos que finalmente han construido barreras que impiden una aprehensión significativa de sus conceptos y una transposición práctica a las situaciones del mundo real que rodea a cada sujeto de aprendizaje.

La Institución Educativa San Antonio, como escenario de esta experiencia significativa, no ha sido ajena a esta realidad histórica que envuelve la didáctica de las matemáticas, y, por ello, desde hace alrededor de una década, ha sido motivo de discusión y reflexión pedagógica el abordaje de estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento matemático por parte de todo el equipo que ha conformado

el área, encaminados siempre hacia la búsqueda y fortalecimiento del dispositivo básico que genere **MOTIVACIÓN** como un eje central del aprendizaje.

Antecedentes

Esta experiencia se empieza a esbozar en el año 2018 cuando se celebra *El Circo de las matemáticas*, propuesta llevada a cabo con los estudiantes de transición y primaria y liderada por la profesora Berenice Cardona con el apoyo del equipo docente, de algunos estudiantes de secundaria y con la aprobación de las directivas. Este evento se pensó para el disfrute de actividades lúdicas con sustento matemático, tales como retos con *tangram, tridominó, golosas aritméticas, escalera, tiro al blanco, origami*, entre otros, todos construidos en gran formato con colores llamativos y elaborados con materiales reciclables o de fácil acceso que aludían a la temática del circo que convoca a la diversión y el disfrute.

Dada la acogida de esta propuesta por la comunidad educativa, se empiezan a llevar al aula el juego y los materiales cotidianos o reutilizables para apoyar la enseñanza y el aprendizaje y fortalecer las competencias lógico-matemáticas.

Para el año 2019 se realiza una reestructuración de las mallas curriculares y se construyen planes de estudio alineados con los Derechos Básicos de Aprendizaje, los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y el actual modelo institucional cognitivo con enfoque humanista. La pandemia del 2020 impuso retos importantes al ámbito educativo, especialmente para los niños y niñas de primaria, población objeto de esta experiencia, que se traduce en la urgencia de aprender para la vida y desde el contexto de los estudiantes, es decir, sus hogares, sus vecindarios; en una palabra, su cotidianidad.

La priorización de aprendizajes fue un llamado del Ministerio de Educación Nacional para resolver dicha urgencia, ante el cual las familias y los mismos estudiantes continuaban expresando frustración durante el desarrollo de las guías, a pesar de emplear recursos tecnológicos y remitir a materiales cotidianos. Esto derivó en un retroceso que exacerbó la desmotivación y apatía frente a las matemáticas, desdibujando toda estrategia e intento por acercar conceptos, procedimientos y competencias del área. En otras palabras, a la desmotivación se le sumó la frustración. A estas problemáticas se les intentaba dar solución con retos lúdicos para disminuir los niveles de estrés, fortalecer vínculos familiares y tratar de mantener o mejorar el interés por los procesos lógicos matemáticos.

Nuestro camino

La necesidad que dio origen a esta experiencia pedagógica significativa estaba puesta en escena desde hacía varias décadas como un secreto a voces que caminaba, y lo hace todavía, por la mayoría de las escuelas. Un problema invisibilizado por los adultos, pero que se manifiesta en el lenguaje corporal de los niños, y en las palabras de los más atrevidos cuando sueltan aquella eterna queja de todo estudiante: "qué pereza matemáticas". Se trata entonces de la desmotivación, la apatía e incluso la dificultad hacia las matemáticas. Detectada la necesidad o punto de partida, se inscribe este reto en la tercera línea de acción del Plan Decenal de Educación Municipal de Rionegro 2016 -2025, que aborda la educación y ambientes de aprendizaje, donde se precisa que: "El ejercicio de la docencia va creando pasión, y esta es la que hace la diferencia entre un oficio mecánico y el desempeño de una profesión que exige un conocimiento implícito epistemológico y ético acompañado de conocimiento práctico" (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 133). Es precisamente esa pasión por darle un viraje a la enseñanza de las matemáticas la que ha marcado el camino de esta propuesta.

Con todo el panorama real y sensato del aprendizaje y con la carga histórica que ha configurado las representaciones mentales de las matemáticas, no se podría decir que el camino ha sido fácil para la comunidad educativa en general, especialmente, en el retorno a las aulas en la postpandemia. Pero era necesario tomar el riesgo e intentar responder al llamado implícito a cambios pequeños pero significativos en la búsqueda de sentido del conocimiento matemático, y teniendo en cuenta que, finalmente, como lo expresa el Plan Decenal, es el maestro quien:

> Desde la pasión antes mencionada y convencido de ser constructor de saber pedagógico, ha de emanciparse y ensayar temáticas transversales con mayor sentido del mundo vivido y por vivir, y en esta misma línea derribar los muros del aula y abrirse a nuevos ambientes y nuevas estrategias para orientar a los estudiantes teniendo en cuenta que en ellos hay diversas formas de comprender el conocimiento y de su relación con él. (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 134)

El camino para darle rienda suelta a la práctica pedagógica y a los estilos de aprendizaje estaba en las manos de profesores y estudiantes. Bastaba con recurrir nuevamente **al cuerpo, a los materiales cotidianos y naturales que hacen parte del entorno** de los niños y niñas, y llevarlos al aula; materiales que usaron para intentar

aprender mientras estaban confinados en sus casas durante el 2020; debían seguir al servicio del aprendizaje, partiendo de la exploración espontánea que lleva al redescubrimiento de nuevos usos y la manipulación guiada que los convierte en objetos de conocimiento. El trayecto ha sido trazado y socializado con todo el equipo docente de primaria, pero ha tenido mayor impacto en los grados primero y tercero como población muestra de esta fase inicial de la experiencia. Con estos estudiantes se han empleado estrategias que conlleven al uso y manipulación de materiales diversos y cotidianos. La experiencia ha sido planeada e implementada teniendo en cuenta los pensamientos matemáticos expuestos a continuación e incluyendo las competencias ciudadanas y los intereses y necesidades de los niños y niñas sin excluir dichos pensamientos entre sí. Por el contrario, se complementan y refuerzan constantemente desde diferentes miradas y con diferentes estrategias y materiales, buscando como uno de los fines en la enseñanza de las matemáticas la preparación de personas para una ciudad sostenible, tal como lo plantea el Plan Decenal 2016-2025 en su segunda línea de acción, en la que convoca a la comunidad educativa a "una resignificación de los espacios y ambientes para el aprendizaje" (Alcaldía de Rionegro, 2017, p. 125).

Pensamiento espacial y geométrico

En este pensamiento se partió del punto como sitio de referencia, de la línea no solo como desplazamiento, sino como escenario de cálculo con la recta numérica para generar la interacción intencionada con el pensamiento numérico. En este sentido, los niños y niñas debían representar situaciones aritméticas, primero saltando en la recta y luego con juguetes, no sin antes permitir la exploración de materiales y escenarios con las que empezaron jugando y observando. Por ejemplo, las rectas las graficaban con tiza y caminaban, competían y saltaban sobre ellas. En el momento de conceptualizar y representar las situaciones problema, se evidencia la cooperación entre pares y la motivación para comunicar sus comprensiones. Por último, llegan a la representación simbólica acompañada de la pictórica en sus libretas o cuadernos, donde se ha observado que la motivación sigue intacta, la mayoría logran representar los conceptos y aplicarlos y luego los evocan fácilmente.

Como parte de este pensamiento, también se han implementado actividades que parten del cuerpo como primer referente espacial para que los estudiantes representen nociones y conceptos tales como lateralidad, direccionalidad, traslación, rotación o ubicación de objetos con coordenadas cartesianas a través del juego, canciones, comandos y algoritmos de desplazamiento y utilizando grillas (cuadrícula) en gran formato en el piso trazadas con tiras de tela y cinta adhesiva.

Pensamiento numérico

Para abordar las competencias inherentes a este pensamiento era indispensable la construcción y apropiación del concepto de número desde sus aspectos cardinal y ordinal. Para esto se han implementado estrategias y materiales que fortalezcan habilidades como El Conteo. Teniendo en cuenta que los estudiantes llegan con la cantinela clara y evidente en su juego de las escondidas y algunos cuantificadores universales, como muchos, pocos o ninguno, desde sus vivencias cotidianas, se recurre a la observación de cantidades en el propio cuerpo, su representación y comparación para hacer la correspondencia de cantidades en el círculo del 5 y del 10 (ojos, manos, pies, entre otros).

Una vez se ha logrado el reconocimiento de las matemáticas en el cuerpo, se pasa a emplear materiales como tapas, piedras, palillos y material base diez para afianzar y lograr una aprehensión real y tangible de la correspondencia uno a uno. Con estos mismos materiales y en tiempos paralelos, se plantean situaciones problema que, de forma intuitiva, llevan a los estudiantes a realizar cálculos y a adentrarse en el mundo de la aritmética, empezando con la representación concreta de conjuntos, usando tapas y tiras de tela para configurarlos y sumarlos para dar respuesta a las situaciones planteadas.

Como una consecuencia del uso de este material se ha observado que ya en el grado tercero los estudiantes tienen mayor autonomía y manipulación del número, que recurren al cálculo mental para resolver situaciones problema o que usan el material concreto de forma autónoma para llegar a un resultado, y, al final, como grupo han descubierto que existen varios caminos y razonamientos para llegar a la solución.

Pensamiento aleatorio

Se trata básicamente de la organización y representación de datos en los primeros años de educación. Para esto, se aplicó la estadística a la promoción de vida saludable. Así pues, se exploraron los gustos y preferencias de los niños frente a los alimentos consumidos en el restaurante escolar, se registraron minutas, y luego jugaron a ser periodistas para indagar a sus pares sobre el alimento y deporte preferido. Se dialoga sobre la información recolectada al mismo tiempo que se van presentando los instrumentos para registrar, organizar y representar datos mediante tablas y pictogramas.

Pensamiento métrico

En este tercer pensamiento se parte de medidas no convencionales o arbitrarias, tales como la cuarta, el pie, los pasos, el dedo o los brazos para observar y comparar tamaños de objetos y espacios para pasar de nociones como grande, pequeño, alto o bajo, a aquellas que se puedan cuantificar con medidas convencionales, como el metro. Por ejemplo, en el grado tercero se lograron hacer conversiones de unidades de longitud a partir de preguntas problematizadoras relacionadas con la medida de objetos y espacios escolares.

Pensamiento variacional y transferencia

Dado que es en el pensamiento variacional donde se han observado dificultades de aprendizaje por su nivel de abstracción, se constituye como eje de articulación con la experiencia. Para esto, se lleva a lo concreto, manipulable y vivencial, buscando la incógnita y tomándola como una variable desde el baile, la música y las construcciones que permitan comprender que no solo es una solución y que depende de los valores encontrar varios caminos y errores de los cuales aprender.

Conclusión

Finalmente, se intenta hacer del juego y de los materiales concretos un referente cotidiano para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, que trasciende del nivel de primaria hasta la secundaria. Para ello se parten de los mismos pensamientos, momentos estrategias y materiales, y como clave de inicio, el cuerpo.

Referencias

Alcaldía de Rionegro (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2025. La educación al 2025, una Tarea de Todos. https://bit.ly/3XjOjWC

Skemp, R. (1993). Psicología del aprendizaje de las matemáticas. Editorial Morata.

Delgado Martínez, L. V. y Giraldo Gómez, H. P. (2018). Enseñanza de las matemáticas a través del método COPISI proceso mental que involucra trabajo concreto, pictórico y simbólico con los estudiantes en las aulas de clase del grado primero de la IE José Antonio Galán del municipio de Cravo, Norte-Arauca [Trabajo de grado, Politécnico Gran Colombiano]. http://hdl.handle.net/10823/1400

Salazar Durán, R. A. (2018). Condiciones profesionales docentes que facilitan y obstaculizan la implementación de un modelo de enseñanza de las matemáticas [Tesis de maestría, Universidad Alberto Hurtado]. https://bit.ly/3GRX0SD

Influencia del proyecto "Franco" en la enseñanza-aprendizaje del francés en la Institución Educativa Josefina Muñoz González

Juan Carlos Gómez[1]

Resumen

A partir de la pregunta ¿cuál ha sido la influencia del proyecto "FRANCO" en la enseñanza-aprendizaje del francés en la Institución Educativa Josefina Muñoz González (IEJMG)?, se plantearon los siguientes objetivos:

Dar a conocer que el proyecto "FRANCO" en la IEJMG fue una estrategia exitosa que permitió el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del francés en la institución, la cual obtuvo reconocimiento por su participación y aportes decisivos a lo largo de su implementación.

Compartir con la comunidad académica del municipio de Rionegro los alcances obtenidos en la institución a lo largo de la implementación de este proyecto y las acciones que se han generado a partir de la participación en el mismo, que, por lo demás, se redundará para beneficio de la comunidad educativa.

Motivar a docentes, directivos docentes y estudiantes de otras instituciones para

1. Licenciado en Idiomas de la UPB, Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares de la UCM y Magíster en Educación de la UCO. Docente vinculado al sector oficial desde el año 1994 y a la IEJMG desde el año 2005. Docente por horas cátedra adscrito al Centro de Idiomas y a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente desde el año 2005.

que inicien procesos de formación en este idioma extranjero y contribuir al establecimiento de comunidades de aprendizaje a través de las lenguas extranjeras.

Dichos objetivos fueron desarrollados a lo largo de los dos años de implementación del proyecto, lo cual permitió la generación de nuevos espacios de aprendizaje, nuevas oportunidades de interacción y de mejoramiento en el aprendizaje del idioma francés. De igual forma, esto ha generado nuevos retos para la comunidad educativa y oportunidades de cobertura y calidad en el corto, mediano y largo plazo.

Abstract

Through the question: What has been the influence of the "FRANCO" project in the teaching-learning of French in the "IEJMG?" The following objectives were raised: To socialize the results of the influence of the "FRANCO" project in the "IEJMG", as a successful strategy that allowed the improvement of the teaching and learning processes of French in the institution, which obtained recognition for its participation and decisive contributions throughout its implementation.

To share with the academic community of the municipality of Rionegro, the achievements obtained in the institution throughout the implementation of this project and the actions that have been generated from the participation in it, which will benefit the educational community.

To motivate teachers, school administrators and students from other institutions to initiate training processes in this foreign language and contribute to the establishment of learning communities through foreign languages.

These objectives were developed throughout the two years of project implementation, which allowed the generation of new learning spaces, new opportunities for interaction and for improvement in the learning of the French language, which has generated new challenges for the educational community and new opportunities for coverage and quality in short, medium and long terms.

Palabras clave

Francés como Lengua Extranjera, Enseñanza, Aprendizaje, Docente, Estudiantes, Mejoramiento Continuo.

Introducción

El proyecto FRANCO surge como una estrategia de formación subsidiada por la Embajada de Francia en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, la Alianza Francesa y el France Education International, como una estrategia para fortalecer la enseñanza del francés en los colegios públicos del país. La Institución Educativa Josefina Muñoz González de Rionegro fue una de las 20 instituciones elegidas a nivel nacional para hacer parte de este proyecto por ofrecer a la comunidad educativa desde el año de 1992 la enseñanza del francés dentro de su énfasis en lenguas modernas para la media académica. Asimismo, la institución, por hacer parte de este proyecto, recibió una donación en material didáctico y pedagógico para el trabajo con los estudiantes del énfasis en lenguas modernas de los grados 10 y 11, que son aproximadamente 120 estudiantes. De igual manera, el docente líder del proyecto participó en procesos de formación en aspectos didácticos y metodológicos para la enseñanza del francés con sus respectivas certificaciones, así en como cursos de formación de dominio de lengua francesa, y tuvo la oportunidad de certificarse en un nivel A2 dentro del Marco Común Europeo.

Como un estímulo a la positiva participación y apropiación del proyecto por parte del líder y los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del francés, la institución educativa fue elegida como una de las cuatro instituciones a nivel nacional que estarían a cargo de validar e implementar los estándares curriculares de francés a través de una serie de actividades desarrolladas con los estudiantes. De igual manera, a la institución le fueron asignados 50 cupos para que ese mismo número de estudiantes presentaran el examen de certificación DELF JUNIOR y también tuvieron acceso a los procesos de formación antes de la preparación de la prueba, cuyos costos fueron asumidos directamente por el proyecto FRANCO y sus aliados.

La prueba DELF la aplicaron directamente en la institución educativa en el mes de octubre de 2021 los representantes del proyecto FRANCO quienes, a su vez, hicieron un reconocimiento a la institución y a su líder por su contribución al proyecto. Se hizo una evaluación excelente sobre el impacto del proyecto en la comunidad educativa por parte de estudiantes y padres de familia.

El docente líder de la institución tuvo también la oportunidad de participar en una semana de actualización y capacitación a nivel internacional, organizada y programada por el proyecto FRANCO y sus aliados, la cual se desarrolló en el mes de octubre de 2021.

Por último, en el mes de noviembre de 2021, el proyecto FRANCO abrió la convocatoria para participar en la socialización de una experiencia significativa dentro del área de francés. El docente líder de la institución decidió participar con un video realizado con los estudiantes del grado 11, y fue seleccionada como una de las experiencias ganadoras a nivel nacional.

Para darle continuidad al proceso, se ha articulado la enseñanza del francés desde el grado noveno y se está a la espera de continuar con el proyecto FRANCO en otra nueva etapa denominada "POSTFRANCO", la cual estoy seguro de que estará llena de otra cantidad de aprendizajes y experiencias maravillosas.

Un referente pedagógico fundamental en el desarrollo e implementación del proyecto es el enfoque comunicativo, en donde se nos dice que "La competencia comunicativa se refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que permite a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla" (Cassany, 1999, p. 5). Es a partir de la interacción con el otro en la nueva lengua extranjera como se logra una efectiva apropiación de dicha competencia comunicativa y, por ende, se obtienen los mejores desempeños en el área, esto través del trabajo de las cuatro habilidades básicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras: escucha, habla, lectura y escritura.

En los últimos años, el sector de la enseñanza-aprendizaje del francés ha presentado una evolución interesante desde la acción hacia una pedagogía que invierte las estrategias pedagógicas utilizadas hasta ese momento. Se ha buscado impactar mejor en el aprendizaje del francés a través del aula inversa, que se asume como aquella metodología que dinamiza los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que promueve acciones de autoestudio y aprendizaje autónomo desde la casa para aprovechar el espacio del aula de clase para la interacción y práctica e los diferentes aprendizajes y que propicia espacios de práctica contextualizada en tiempo real para que los estudiantes participantes sean conscientes de la evolución de su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, además de los respectivos procesos de retroalimentación en cuanto a manejo y adquisición del idioma.

Los anteriores han sido referentes teóricos muy bien acogidos por los estudiantes, quienes han participado activa y decididamente en todas las actividades asignadas de acuerdo con su grado y nivel. Por lo tanto, se ha observado una nutrida partici-

pación en las mismas, así como una gran satisfacción con las diferentes actividades. Esto se pudo verificar en las actividades de coevaluación llevadas a cabo luego de cada uno de los temas desarrollados en las diferentes clases.

Sostenibilidad

Se ha iniciado el proceso de formación en francés desde el grado noveno como una forma de iniciar a los estudiantes en el manejo de la segunda lengua extranjera y, así, fortalecer el énfasis en lenguas modernas que ofrece la institución en los grados 10 y 11.

Además, en del proyecto de intensificación en lenguas modernas aprobado para el año 2023, se pasará de dos a cinco horas semanales de enseñanza de francés, lo que permitirá un mejoramiento cualitativo de los procesos pedagógicos llevados a cabo en la institución.

Transferencia

Se ha fortalecido el trabajo en la enseñanza del segundo idioma extranjero en las dos sedes con que cuenta la institución para que haya un mejoramiento institucional que beneficie a toda la comunidad educativa. Se han tenido acercamientos con la Secretaría de Educación Municipal y con su dependencia de bilingüismo para ofrecer algunos cursos de francés para docentes y estudiantes de otras instituciones que permitan ampliar la cobertura en enseñanza aprendizaje del idioma, liderado por la Institución Educativa Josefina Muñoz González.

Conclusión

A través de todas estas acciones en las que la institución ha participado, se han generado oportunidades de formación y de mejoramiento institucional que también han sido reconocidos por la Secretaría de Educación Municipal "SER". Una de estas oportunidades fue la grabación de dos videos institucionales por parte del docente líder y una de las estudiantes para hablar sobre sus logros en este maravilloso proyecto. Dichos videos proyectaron también a la institución como líder en los procesos de formación en este idioma a nivel local.

A nivel institucional, se han mejorado notablemente los procesos de enseñanza y de aprendizaje con la cualificación del docente y por el material donado desde el proyecto FRANCO. Finalmente, ha habido una acogida positiva por parte de la comunidad educativa por el trabajo realizado durante su implementación y ejecución.

Referencias

Cassanny, D (2006). Tras las líneas. Anagrama.

Ministerio de Educación Nacional y Embajada de Francia en Colombia. (s.f.). FranCo Programa de Enseñanza y Aprendizaje de Francés en Colombia 2019-2021. https://eco.colombiaaprende.edu.co/aboutfranco/

La evaluación formativa y el maestro/ maestra como tercer ambiente de aprendizaje

María Eugenia Patiño Atehortúa[1]

Proponer al maestro/maestra como tercer ambiente de aprendizaje implica potenciar primero en él/ella la capacidad para reconocer y evidenciar en qué momentos hace de la evaluación la formación misma y en los estudiantes la capacidad autónoma para monitorear sus propios procesos. Es decir, hacer consciente lo inconsciente y evidente lo que parece dudoso.

Resumen

La experiencia inicia con la pregunta por él maestro, como sujeto que se interroga constantemente por lo que hace y le acaece en el aula y, más allá de ella, todo lo que converge en torno a su ser y profesión como elementos fundamentales del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los procesos.

Por lo anterior, la experiencia se presenta, en primera instancia, como el resultado de hilo conductor que ha posibilitado entretejer los sentidos y comprensiones de los Acompañamientos Situados (AS), en torno a los procesos que se presentan desde

1. Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Pedagogía y Didáctica. Magister en Educación. Doctoranda en Educación. Estudiante de Doctorado en Humanidades. Docente Tutora del Programa Todos a Aprender de la I. E. Escuela Normal Superior de María. Docente Catedrática Universidad Católica de Oriente y Docente catedrática de la Universidad de Antioquia. Docente catedrática de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

la formación y el acompañamiento que propone el Programa Todos a Aprender (PTA).

Así, la experiencia ha pasado por instancias en las que se esbozan como antecedentes en un primer momento "Idearios curriculares" que parten de la ideación de construir un currículo integrador que permitió el ejercicio de acompañar a los docentes durante el tiempo de la pandemia, la intervención desde la enseñanza y la evaluación del proceso educativo, en el que emergieron estrategias con uso de herramientas TIC y el diseño de Guías de Aprendizaje Autónomo, coadyuvando para la continuidad y la permanencia en el sistema educativo de los niños y las niñas. En línea de tiempo, se continúa con la reflexión de saber y el hacer docente, "La formación del maestro formado, Un reto para la calidad educativa" que, desde los procesos formativos ofrecidos por el PTA y el eje orientador, direccionan «acciones de formación, capacitación e innovación para directivos y docentes, con el propósito de cualificar su labor pedagógica y educativa» (Alcaldía de Rionegro, 2021). Se evidencia, a través de la documentación, el reconocimiento de una cultura de formación continua, permanente y su influencia en la transformación de su práctica pedagógica como un reto para aportar a la calidad educativa. El encadenamiento, constituye un hilo conductor para entretejer relaciones y comprensiones de sentido en torno a lo que se ha querido denominar "La Evaluación Formativa y el Maestro / Maestra, como tercer Ambiente de Aprendizaje". Desde un proceso de sistematización de las formaciones y acompañamientos situados (AS), como ejes articuladores de prácticas pedagógicas, que derivan un sin número de oficios estratégicos desde las didácticas, buscando fortalecer la enseñanza y los procesos evaluativos, siendo estas dos últimas acciones inamovibles e intransferibles en el ejercicio de la docencia.

Palabras clave:

Evaluación formativa, Maestro/Maestra, Ambiente de aprendizaje, Mediación, Aprendizaje, Tercer ambiente de aprendizaje.

Introducción

Al referir la evaluación como un componente de los procesos educativos y como

un encargo exclusivamente del docente, en caso de los aprendizajes, es importante reconocer el propósito vinculante de ésta con lo que se propone lograr, en términos de la calidad educativa y en perspectiva de política pública. Se evidencia como un asunto que actualmente convoca la atención del estado, ya que no solo direcciona los procesos de educación a nivel internacional y nacional, sino que determina las acciones, programas, procesos y metas que a nivel educativo que se pretenden alcanzar.

Es evidente, entonces, que, al referir políticas de calidad educativa se derivan otros aspectos como la evaluación, que sin lugar a dudas ha sufrido cambios trascendentales desde sus inicios y que ha marcado un hito en cada época y tiempo.

De otro lado, al observar la evaluación como objeto de estudio y al maestro/maestra como el tercer ambiente de aprendizaje a través del cual se suceden los eventos de enseñanza y aprendizaje, se genera un interés social y académico, pues la evaluación, entendida como lo que hoy es, ha implicado un largo y ancho un recorrido no solo teórico y conceptual, sino práctico y reflexivo. Y es justo lo que es menester conocer y comprender a través de un ejercicio cercano y minucioso desde los Acompañamientos Situados (AS), buscando que la evaluación no aparezca como algo ominoso, sino encontrar un consentimiento para entender desde la interpretación de sentido lo que hoy ha llegado a considerarse como Evaluación formativa y como el maestro/maestra asume este propósito.

Lo anteriormente expuesto, trae consigo no solo retos para la educación el siglo XXI, sino que también ha abierto discusiones y posturas circunstanciales entre los resultados esperados, los obtenidos, entre el rol del maestro, sus métodos de enseñanza, los aprendizajes de los estudiantes y lo esperado por la institución educativa en términos de desempeños, y logros alcanzados. Como factor agregado a las marcadas diferencias entre las comprensiones de lo que se ha entendido por calidad educativa, desde la evaluación, y lo que se hace para alcanzarla, entenderla y estandarizarla, muchas veces la evaluación, al servicio de un estado, califica, descalifica, reconoce, desconoce, invalida, válida.

Se aclara entonces que, la experiencia "La evaluación formativa y el maestro/maestra como tercer ambiente de aprendizaje" no pretende esbozar un plan de acción de cómo hacer que esto suceda, es más bien el hacer notar un asunto que acontece cuando el maestro /maestra se sitúa como un sujeto que se constituye y se

construye entre discursos y acciones a veces conscientes, a veces inconscientes, pero que discurren, finalmente, con un designio propio de su "Ser" y por ello la idea de situarse como un ambiente de aprendizaje que le permite reconfigurar "Ser" en un todo con lo que le rodea (Contexto), con lo que hace (rol), con lo que lo sustenta (profesión), con lo que diseña y planea(currículo).

La evaluación Formativa un desafío maestro

El Programa Todos Aprender (PTA) propone, dentro de sus componentes, la evaluación formativa como la práctica reflexiva que le permite a maestros y estudiantes oportunidades de mejora del proceso de aprendizaje y enseñanza, a través del seguimiento y monitoreo constante, permanente, pertinente y consciente, ya que la apropiación de las herramientas evaluativas desde la perspectiva de la formación implica, potenciar primero en el maestro la capacidad para reconocer y evidenciar en qué momentos y escenarios realiza evaluación formativa y en los estudiantes la capacidad autónoma para monitorear sus propios procesos. Dicho de otra manera, se busca hacer consciente lo inconsciente y evidente lo que no lo parece.

Por lo anterior, se busca, también, reconocer y valorar la evaluación como una práctica educativa que permite la formación y transformación de la escuela en escenarios más humanizados, sensibles y sociales, como lo refieren los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS- Agenda 2030), en el que se señala en el objetivo 4- "La educación es esencial para mejorar la calidad de vida, acceder a un trabajo, derribar prejuicios y favorecer la igualdad de oportunidades. Si queremos mejorar el mundo, debemos empezar por la educación, implementar programas formativos adaptados a las necesidades de cada persona" (ONU. 2022).

Así mismo, la propuesta del Objetivo 4, es "Asegurar una educación inclusiva, de calidad y equitativa, promoviendo las oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (PND, 2022, p.23) objetivo que busca garantizar el acceso, la permanencia, la eficiencia y la eficacia de los procesos educativos de calidad; además del aseguramiento de la misma, desde el acceso al conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para la promoción de estilos de vida sostenible desde la igualdad de género, derechos humanos, la paz, diversidad cultural y la cultura del desarrollo sostenible.

De esta manera, la propuesta, lo que busca primero, es entender la intencionalidad de la evaluación, enmarcada dentro de los esfuerzos institucionales para agenciar la calidad educativa a modo de un principio que resignifica la evaluación como un asunto inherente y posibilitador de desarrollo y potenciación de las habilidades, destrezas y competencias del ser humano. Por ello, en primera instancia, la evaluación está presente en el accionar del maestro de manera constante y pertinente tanto en el aula de clase como en todos los encargos a que diere lugar el rol docente. En segundo lugar, se busca dejarse atravesar por su sentido y, en tercera instancia, se buscan aplicar acciones e interacciones pedagógicas y didácticas con las que se promuevan los resultados para mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Se entiende, así, la evaluación como un medio y no un fin en sí, movilizando acciones de mejora al servicio de aprendizajes obtenidos en contextos reales, con intencionalidades definidas con base a criterios claros que favorecen la toma de decisiones pedagógicas, basadas en evidencias del logro de los y las estudiantes y obtenidas a partir de diferentes herramientas y estrategias de registro y recolección de información y actividades evaluativas que permiten al maestro /a implementar acciones de mejora de manera consensuada y oportuna; tales como los portafolios de aprendizaje, el semáforo de los saberes, las rúbricas de desempeño, bitácoras, rutas de aprendizaje, cartografías de conocimientos disciplinares, entre otras.

Todo lo antes puesto implica que el maestro/maestra, desde el enfoque de Evaluación formativa, necesita desafiar con maestranza sus propios paradigmas, imprimiendo cambios en la forma como gestiona la evaluación y las oportunidades de aprendizaje que allí diere lugar, haciendo a un lado su investidura de poder de quien entrega el conocimiento, pues se trata de un proceso que implica involucrarse continuamente con la reflexión sobre su propia práctica.

Por ello, la Evaluación formativa se constituye como un rasgo esencial y diferenciador de la enseñanza afectiva y efectiva, como única manera de saber realmente si lo enseñado ha sido aprendido, tomando como eje articulador los registros constantes para la retroalimentación y valoración de los aprendizajes e involucrando a los estudiantes a ejecutar su autonomía y su juicio valorativo.

El corpus del maestro/ maestra como tercer ambiente de aprendizaje

Concebir el maestro/ maestra como tercer ambiente de aprendizaje implica forjar una mirada inversa para reconocer otras relaciones que están determinadas más por el maestro que por el contexto, como una suerte diferenciadora en la que se involucra directamente con el ambiente no para concebirlo, identificarlo, descifrarlo o describirlo, más bien para transformarse así mismo hacia la recreación de un ambiente propicio, pese al contexto y a factores exógenos.

Lo propuesto anteriormente involucra trascender las concepciones que desde la cultura contemporánea ha monopolizado el concepto de ambiente de aprendizaje, en el que se suscribe a la escuela como unívoco, como uno de los ambientes delimitados más significativos en la actual sociedad, de ahí que, se hace necesario repensar los ambientes de aprendizaje de forma más diversa, alternativa y propositiva, puesto que el aula de clase o la escuela, como una dimensión en sí misma, no existe sin la presencia del maestro que enseña (o pretende hacerlo) y del estudiante que aprende (o desea hacerlo), entre estas representaciones se tratan los ambientes desde lo estético (belleza), lo lúdico (esparcimiento) y las nuevas mediaciones tecnológicas (Entretenimiento), para señalar que el asunto es más complejo que los que se observa como ambiente, ya que se debe señalar una reflexión más profunda para superar las posturas instrumentalistas, transmisionistas y disciplinarias en las aulas de clase ya que el maestro no puede depender de externalidades que limiten su ejercicio.

Para superar lo antes puesto, se propone que el maestro se proyecte como un ambiente en el que convergen las intencionalidades no solo de enseñanza, sino en el sujeto que adecua, innova, transforma, moviliza desde su propio ser para impactar en el entorno inmediato, un sujeto bien tratante, que de respuestas sensibles y afectuosas en un espacio en el que se decante la armonía y la capacidad de escucha entre los sujetos; un espacio pedagógico que les permita hacer interpretaciones correctas del otro y sus situaciones, actuando en concordancia con las necesidades de los otros con sensibilidad a su existencia.

Conceptualizar el maestro como tercer ambiente enrique y hace más simples las relaciones interpersonales, abriendo posibilidades cautivantes de interacciones entre sujetos en un determinado contexto y con intencionalidades comunes, pero con múltiples individualidades, aportando así al tratamiento de problemas escolares que permita comprender mejor el fenómeno educativo desde las trasformaciones sociales que confiere a la pedagogía un claro sentido social que sobrepasa los escenarios escolares.

Así, al mediar el aprendizaje en un contexto determinado se puede dar desde la filosofía del cuidado en primera instancia (Séneca: 2006), cuidar del otros y de lo otro como interacciones e intercambios de acciones, hacen parte, también, del ambiente. Por ello, el cuidado tiene como único fin la preservación de la existencia y la vida en relación armónica, el acompañamiento (AS- Acompañamientos Situados) que envuelve las interacciones que permite el lenguaje gestual, corporal, escrito mediados por la palabra para ofrecer lo que se necesita para el aprendizaje y provocación como la inspiración para el logro de objetivos comunes e individuales, la motivación para continuar y fijarse metas en un proyecto de vida que es el medio para encontrar la plenitud en la existencia.

Es el maestro, en un contexto real de aprendizaje intencionado, quien genera o no interacciones de calidad, propiciando el desarrollo de distintas dimensiones y promoviendo valores como la equidad, la pertinencia, la eficiencia, entre otros. Es tarea de la maestra o el mediador tejer lazos afectivos y efectivos para que los estudiantes desarrollen todos los aspectos antes mencionados, "las personas, se definen a sí mismas en términos de interacciones con los demás, institucionalizando discursos como una parte natural de la vida social" (Foucault; 2010). Ello, nos lleva a entender la evaluación como un discurso institucionalizado para definir la clase de individuo que requiere la sociedad, su actuar y la constitución de su ser como persona, determinando así, un proceso institucionalizado de educación que implica unos requerimientos, especificaciones y comprensiones necesarias a la hora de valorar los individuos según sus actuaciones, saberes, conocimiento e incluso complexión física, calificando y /o descalificando en un sistema que es lo oportuno, loable e indispensable en la sociedad.

Lo anteriormente expuesto implica, por ello, pensar y proponer el Maestro como Tercer Ambiente de aprendizaje, ya que es, finalmente, él quien, con su creatividad, empeño, innovación y profesionalismo, dinamizará el proceso de evaluación; un proceso enriquecedor, coherente y transformador.

Resultados y Hallazgos

En cuanto a los resultados y hallazgos obtenidos, se puede afirmar que los docentes realizan prácticas de evaluación formativa, muchas veces con más recurrencia de lo que creen, lo que implica que hay una ausencia de intencionalidad evaluativa. Es ahí

cuando es importante anotar que, sin la intencionalidad inicial es difícil medir los alcances evaluativos.

Ya lo señala así, el Plan de Desarrollo Territorial (PDT) donde se catapultan los asuntos relacionados con la transformación pedagógica y saberes pedagógicos. "... Desde la pasión antes mencionada y convencido de ser constructor de saber pedagógico, (el docente) ha de emanciparse y ensayar temáticas transversales con mayor sentido del mundo vivido y por vivir, y en esta misma línea derribar los muros del aula y abrirse a nuevos ambientes y nuevas estrategias para orientar a los estudiantes teniendo en cuenta que en ellos hay diversas formas de comprender el conocimiento y de su relación con él, aprender a contextualizarla local y globalmente" (Municipio de Rionegro - Antioquia, 2021, pág. 78).

Así mismo, los y las maestras incluyen diferentes estrategias para mediar los aprendizajes y valorarlos, lo que ha llevado a los estudiantes a ir desarrollando la autonomía cognitiva con el fin de monitorear su propio proceso de aprendizaje como lo son los registros, listas de chequeo, portafolios de aprendizajes, bitácoras, semáforo de los aprendizajes entre otros ya mencionados.

Por último, dígase que el maestro / maestra, en este marco, como tercer ambiente, no funge como el centro de un proceso, por el contrario, se propone que salga de sí, de su interior para cultivar y orientar sus acciones a los propósitos propios de la escuela, el aula, los ambientes, los recursos y más, aún, su vida misma.

Transferencia y movilidad.

La posibilidad de transferencia a otros actores y contextos es posible en tanto se permitan crear espacios de reflexión sobre el docente y su profesionalización desde su rol y el aporte que hace a la sociedad; en tanto, se permita cambiar paradigmas y arriesgarse a hacer las cosas diferentes para obtener resultados novedosos desde la evolución y la generación de ambientes armónicos y bientratantes en los que se potencie la dignidad humana como capital educativo.

De otro lado, las maestras acompañadas durante los AS Acompañamientos situados evidencian que se proponen como ambientes de aprendizaje, ya que generan confianza, disponibilidad y apoyo con los aprendizajes, intencionan la Evaluación formativa a través de prácticas pedagógicas que permiten la participación de los estudiantes en su proceso.

Conclusiones

- Para que se suceda la Evaluación formativa es necesario pensarla no sólo desde un propósito institucional, sino, también, como una posibilidad de reivindicar los procesos educativos hacia la calidad educativa con el concurso de un maestro/maestra que se cultiva, se renueva, se innova a través de cambios paradigmáticos; de un maestro que desmonta las concepciones en relación a lo que es su menester propio, a saber, la enseñanza, el diseño de currículo y la evaluación.
- La responsabilidad política y social que recae sobre el maestro/maestra, como intelectual de la educación, lo llama constantemente a revindicar su papel y a exaltar su rol desde mediaciones e interacciones de calidad y significación en cuanto a los procesos que se desarrollan en los escenarios educativos y más allá de ellos.
- Transitar de la enseñanza al aprendizaje para comprender mejor lo que sucede con los estudiantes y poder generar relaciones armoniosas y bientratantes, busca generar ambientes seguros, de confianza y participativos.
- La Evaluación formativa no acaecerá sin la intencionalidad direccionada del maestro/maestra, pues es condicionante; además que muestra que actúa como tercer ambiente de aprendizaje.
- Igualmente, la educación se halla descentrada de sus viejos escenarios como la escuela, y sus prácticas, actores y modalidades han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a otros ambientes, como la ciudad y las redes informáticas y los sujetos.

Referencias Bibliográficas

Departamento Nacional de Planeación . (12 de 10 de 2022). https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos. Obtenido de https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos: https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos

Foucault, M. (1999). Estrategias de poder. Barcelona : Paidós.

Foucault, M. (2010). Arqueología del saber. México: siglo veintiuno.

Municipio de Rionegro - Antioquia. (31 de 07 de 2021). rionegro.gov.co. Recu-

perado el 31 de 07 de 2022, de rionegro.gov.co: https://rionegro.gov.co/wp-content/uploads/2020/10/Plan-de-Desarrollo-2020-2023.pdf

Séneca, L (2006). Cartas a Lucilio. Barcelona, Editorial Juventud, S.A.

Inclusión de población con dificultades de aprendizaje para el desarrollo de competencias en inglés

Flor Elcy Marulanda Suaza[1]
Rocío Sepúlveda Gallego[2]

Resumen

Según la UNESCO (como se citó en Moliner, 2013), la inclusión es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación.

En la misión de construir una escuela inclusiva e incluyente, la modificación del currículo juega un papel fundamental, pues sólo así se le puede dar paso a uno realmente incluyente y con oportunidades de aprendizajes significativos, que involucre de un lado estrategias de aprendizaje y herramientas apropiadas, y, de otro lado, involucre a todos los estudiantes, sus capacidades y sus estilos de aprendizaje. De acuerdo con la UNESCO (2005), la inclusión es la oportunidad de analizar y recrear los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para poder darles respuesta a las necesidades diversas de los estudiantes.

Reconocer las diferencias es aceptar y respetar las peculiaridades, las cuales deben

1. Docente de aula en la Institución Educativa Antonio Donado Camacho en el área de inglés desde el año 2018. Licenciada en lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia. Especialista en educación y candidata a magíster en educación mediada por TIC con énfasis en inclusión de la UDES.
2. Docente de apoyo pedagógico inclusivo en la Institución Educativa Antonio Donado Camacho. Licenciada en filosofía y ciencias religiosas de la Universidad Católica de Oriente. Licenciada en educación especial y especialista en gestión curricular como factor de desarrollo humano de la Universidad de Medellín.

ser respaldadas con la educación que se ofrezca. La inclusión brinda variedad de opciones educativas adecuadas a las necesidades y potencialidades de cada uno de los educandos y a sus habilidades para el aprendizaje.

La inclusión educativa supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres con una visión diferente, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades y capacidades diversas, una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación activa de todos los actores del proceso educativo; con estos factores se evitarían todas las prácticas excluyentes.

Desde el DUA, Diseño Universal para el Aprendizaje, se sugiere involucrar en los procesos de inclusión a todo el entorno del estudiante: comunidad, sistema educativo y escuela con el fin de ser asertivos en los procesos de enseñanza aprendizaje, tal como lo plantea Volcarce (2011).

En este sentido, desde la misma ley se vienen generando cambios bien significativos. Por ejemplo, el decreto 1421 de 2017 busca que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desempeñarse entre pares y con las mismas oportunidades de aprendizaje que los demás estudiantes del aula regular, lo que daría como resultado una inclusión efectiva y justa, así como real. García et al. (2009) definen la inclusión como la integración a través de la cual todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades e igualdad de condiciones para aprender. Tanto la adaptación del currículo como el uso de herramientas apropiadas facilitan el logro de los objetivos académicos propuestos en cada una de las áreas del conocimiento.

Palabras clave

Empatía, Inclusión Educativa, Diversidad, Prácticas Educativas, Proceso, Capacidades Diversas.

Introducción

Las clases magistrales, los ejercicios de gramática, el uso del cuaderno y el pizarrón han sido los elementos principales en las aulas de clase durante el proceso de enseñanza aprendizaje del área de inglés durante décadas. Aunque el aprendizaje del inglés en Colombia ya forma parte de la educación básica obligatoria, los resultados

a nivel nacional e internacional siguen siendo preocupantes por el bajo nivel que se obtiene año tras año (Carreón Rascón, 2008).

Sin embargo, ahora el panorama se visibiliza un tanto diferente al de épocas de antaño. Hoy en día, el uso de estrategias contextualizadas y dinámicas para diversificar las clases y hacer las temáticas más significativas, ha propiciado un cambio significativo en el proceso de enseñanza del inglés en Colombia y en el mundo. El uso de estas estrategias en el aula promueve un aprendizaje significativo y genera nuevas oportunidades de aprendizaje.

Cuando analizamos los resultados de las pruebas Saber y otro tipo de pruebas a nivel nacional e internacional, nos damos cuenta de que Colombia está ubicado entre los bajos resultados de pruebas de inglés, comparado con otros países, como lo muestra la figura 1.

Figura 1. Informe nacional de Pruebas Saber 11º 2021. Fuente: ICFES 2021.

A nivel nacional, podemos observar que si bien los resultados en el área de inglés entre los años 2017 y 2021 van en ascenso, es poca la variabilidad. De ahí que cada colegio debería preocuparse por buscar estrategias que lleven a unos mejores resultados, tanto a nivel institucional como a nivel nacional, y que incluyan dentro de esta transformación estrategias para facilitar los procesos y logro de los objetivos de los estudiantes con necesidades educativas especiales y capacidades diversas A nivel internacional, Colombia está en la posición número 68, por encima de Irán (69) y más abajo México (67), Nepal (66), Túnez (65), Panamá (64) y Etiopía (63). El país no angloparlante con mejor nivel de inglés es Holanda (1) y el peor Libia (100). En comparación con el 2018, Colombia descendió ocho posiciones (Periodico El Tiempo, 2019).

Según el dato anterior, y a pesar de los esfuerzos de Colombia por mejorar el nivel de inglés en los estudiantes, los resultados van en descenso. Esto si hablamos de los educandos de aula regular. Pero el panorama es aún más complicado con los estudiantes que tienen algún tipo de diagnóstico, ya sea cognitivo, comportamental o psico-social, pues a ellos simplemente se les disminuye el grado de dificultad en el examen como una especie de adaptación en los contenidos evaluativos, en lugar de enfrentar el problema desde el aula a través de metodologías y herramientas apropiadas que logren promover en el estudiante el deseo de aprender y sentirse involucrado con el idioma.

Siendo realistas, en Colombia la metodología de enseñanza, el material descontextualizado y la falta de una verdadera inmersión en el idioma han generado no solo este bajo nivel de inglés en los estudiantes, sino que también ha ocasionado desmotivación a la hora de realizar el proceso. En este sentido, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen pocas oportunidades de lograr los objetivos y de alcanzar un buen puntaje en las pruebas nacionales e internacionales debido a la falta de una enseñanza óptima y personalizada que se acomode a los estilos de aprendizaje de cada uno y según su diagnóstico.

El saber pedagógico se produce permanentemente cuando la comunidad educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de aquellos y aquellas a quienes enseña y la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña. La pedagogía lleva al maestro a percibir los procesos que suceden a su alrededor y a buscar los mejores procedimientos para intervenir crítica e incoativamente en ellos. Esto permite

influir en las diversas experiencias que a diario se viven en el entorno educativo, a saber: **una "experiencia educativa significativa".**

El lenguaje es el principal instrumento de comunicación del ser humano (Rivadeneira Cevallos, 2017). La enseñanza tanto del inglés como del español se separa en diferentes estrategias que incluyen *listening, speaking, writing y reading.* La pronunciación es una de las habilidades lingüísticas más difíciles de asimilar y, por lo tanto, se requiere el uso de herramientas y estrategias activas, creativas y recreativas que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Fernández Portero (2017), la inclusión se logra cuando se planifica, organiza y se gestiona teniendo en cuenta la diversidad para disminuir las barreras. El aprendizaje apoyado en el uso de herramientas tecnológicas y mediado por espacios inteligentes facilita el aprendizaje y, por lo tanto, promueve la motivación.

Desarrollo

La mejor experiencia educativa vivida en el contexto de inclusión de la Institución Educativa Antonio Donado Camacho recoge todos los elementos didácticos, pedagógicos, reflexivos y de participación y apropiación de diversos actores de la comunidad. Así pues, el centro del proyecto investigativo es la historia de uno de nuestros estudiantes con situación diferenciada o discapacidad de acuerdo a los parámetros de clasificación del MEN.

Llegada de Tomás a la Institución Educativa: En marzo del 2019, al inicio del segundo periodo académico, la madre del estudiante llega a la Institución Educativa Antonio Donado Camacho en medio de una gran angustia por la situación de su hijo, el cual presenta un diagnóstico múltiple: discapacidad cognitiva, comorbilidades asociadas a la parte psiquiátrica y baja autoestima. Aunque cuenta con buenos apoyos externos en profesionales de la salud recomendados por SER. Ella trae un reporte académico con pérdida de 8 materias y con la siguiente recomendación de la institución privada: **"ESTUDIANTE SIN CAPACIDADES PARA CONTINUAR ESCOLARIZADO. Es mejor que se lo lleve… él ya perdió el año"**. La rectora escucha a la madre y acude a la docente de apoyo solicitando empoderarse de la situación del estudiante, el cual sería matriculado en la Institución Educativa Antonio Donado Camacho.

Proceso de apoyo inclusivo: Al comienzo del proceso de apoyo pedagógico inclusivo, la evaluación pedagógica inicial dio cuenta de algunas habilidades y fortalezas que no se habían descubierto ni trabajado en procesos anteriores. Sin embargo, al finalizar el periodo siguiente, el desempeño académico fue bajo en varias materias, excepto en las áreas de inglés, religión, ética, deportes y ciencias naturales. Después de estos primeros resultados, fue evaluado por la docente orientadora, quien activó rutas externas de manejo emocional y psicosocial.

Empatía: En el desarrollo de esta experiencia, la empatía fue el protagonista inicial que le permitió a Tomás reconocerse a sí mismo como un ser capaz y, de cierta forma, como un ser social, y también pudo vivenciar poco a poco nuevas experiencias en el aula de clase. Esta empatía le dio a Tomás herramientas de autoconfianza y autoconocimiento para vincularse lentamente a algunos procesos académicos. El primer proceso académico en el cual se obtuvieron los primeros resultados positivos fue en el área de inglés. La docente a cargo de esta área empezó a brindarle confianza, a darle apoyo con trabajo cooperativo y atención personalizada en el aula. Poco a poco se empezaron a visibilizar resultados muy positivos en el ámbito académico y social. Tomás manifestaba en casa que le gustaba mucho la clase de inglés, que le agradaba mucho la manera como la docente le explicaba los temas y que estaba entendiendo los contenidos trabajados. La madre, sorprendida por los comentarios de su hijo, se dirige al colegio en donde manifiesta: "estoy muy feliz por el cambio que ha tenido Tomás, gracias al apoyo que le ha dado la docente de inglés y a los contenidos llamativos".

Impacto desde el área de inglés: La experiencia vivida por el estudiante en las clases de inglés le permitió visibilizarse entre sus compañeros y le abrió puertas para avanzar en otras áreas. Por tal razón, mejoró notablemente su situación académica y con gran suspicacia cada día se fortalecía más en lo personal con la docente de inglés, quien se convirtió en el apoyo total para el estudiante. Ahora, Tomás está culminando el grado once con aspiraciones a continuar estudios superiores y, por su gran amor por los animales, se proyecta como veterinario.

Una experiencia vivida en la clase de inglés: En la primera de inglés para Tomás, la profesora propuso preparar en equipos una exposición simulando un summer camp (campamento de verano). Inicialmente Tomás se negó a trabajar con pares y empezó su trabajo solo. Para sorpresa de la docente, la cartelera del estudiante del grado octavo parecía hecha por un niño de segundo de primaria, con figuras muy rudimentarias. Al ver este resultado, la docente le propuso muy amablemente a Tomás que aceptara la ayuda de una niña muy habilidosa en inglés. A regañadientes aceptó. Juntos hicieron un muy buen trabajo y a Tomás se le notó la felicidad por el resultado. Sofía no le hizo el trabajo, sino que con mucha paciencia lo orientó paso a paso y le asignó tareas. A partir de ese momento, empezó a trabajar la mayoría de las veces en pares y otras veces insistió en trabajar solo.

Fue durante la pandemia cuando Tomás logró su mejor desempeño. Debido al plagio constante de los estudiantes, la docente decidió evaluar los contenidos por medio de un proyecto semanal, ya fueran carteleras, audios o videos. A través de esta estrategia, que fue del agrado de Tomás, junto con las instrucciones de las clases por Meet y con los videos explicativos de la docente, la mayoría de los alumnos, incluyendo a Tomás, lograron un avance significativo en pronunciación y en las demás habilidades.

Resultado Final del Proceso: En las pruebas que realiza la institución como preparación para las pruebas Saber 11, Tomás obtuvo resultados de satisfactorio a alto en las tres pruebas, ninguna insuficiente. Puesto que dichas pruebas son externas y no tienen ajustes razonables, se evidencia que el avance intelectual de Tomás ha sido progresivo y significativo y que ha alcanzado un nivel similar e incluso superior a algunos de sus compañeros de aula regular.

Transferencia

Tomás goza de un excelente apoyo de su familia, en especial de la mamá, con quien vive. Al estudiante le favoreció el ambiente del aula de clase y el reconocimiento de su persona como tal. Además, el diagnóstico soportado, que es de vital importancia para los procesos de apoyo pedagógico inclusivo, Tomás lo fructificó con el acercamiento de los docentes, el trabajo colaborativo entre pares y la mirada diferente de nuestra Institución Educativa.

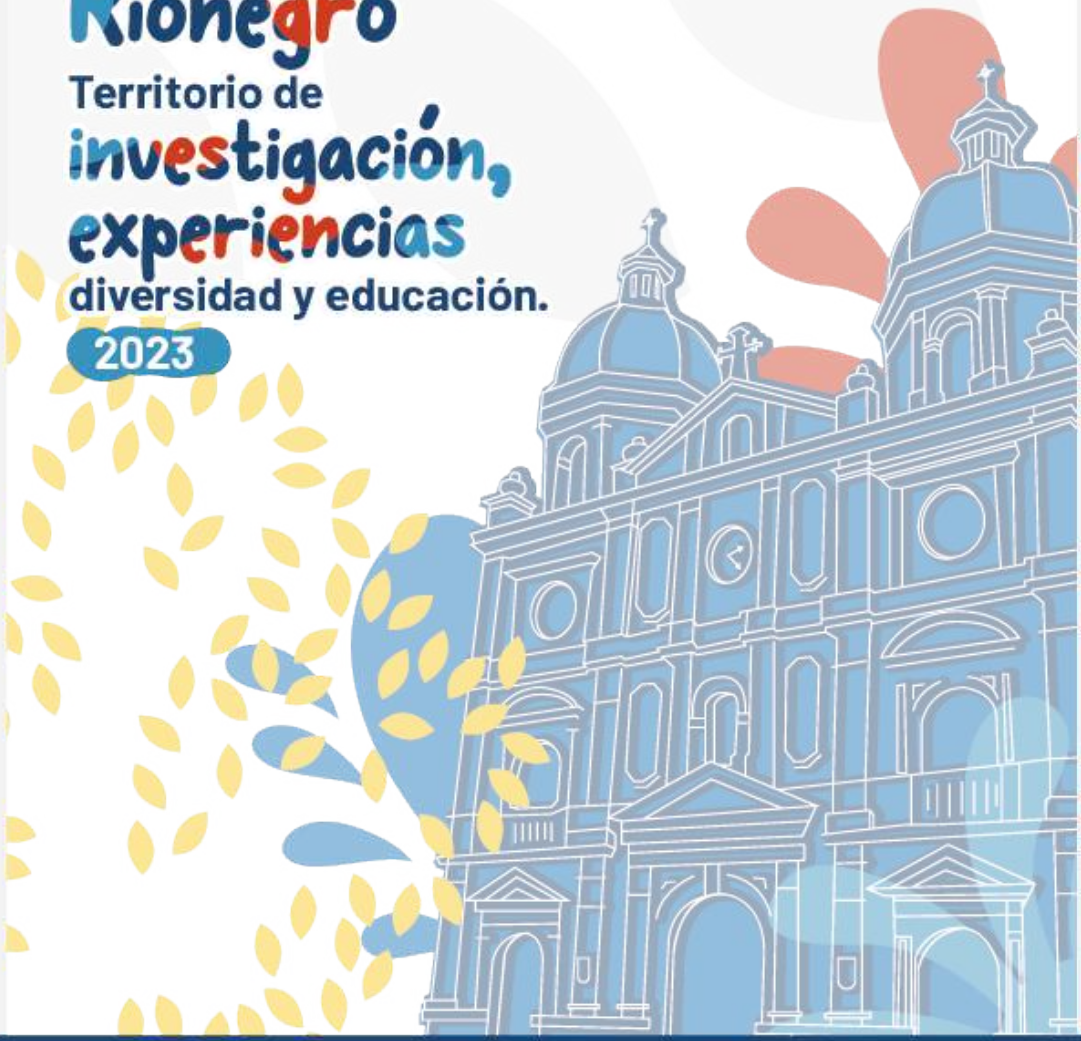
Conclusión

Narrar la experiencia de miedo y sufrimiento en la que se encontraba la madre de Tomás y el mismo Tomás es una de las tantas utopías que enfrenta la educación desde las diversas manifestaciones de los entornos, la cultura, los saberes y las experiencias. Al respecto, el célebre escritor colombiano Gabriel García Márquez dijo que *"es que la credibilidad, mi querido maestro, depende mucho de la cara que uno ponga para contarlo."*

Rionegro

Territorio de investigación, experiencias diversidad y educación.

2023



Universidad Pontificia Bolivariana
Secretaría de Educación
RIONEGRO juntos avanzamos más

Rionegro, territorio de investigación, experiencias, diversidad y educación 2023

Secretaría de Educación de Rionegro

Universidad Pontificia Bolivariana

Compiladores:

Yovany Alberto Arroyave Rave
Andrés Ramírez Vásquez
Elizabeth López Borja
María Isabel Holguín Guisao

2023

Rionegro, territorio de investigación, experiencias, diversidad y educación 2023

Secretaría de Educación de Rionegro
María Isabel Gómez David
Secretario de Educación
Nelson Agustín Vaca Martínez
Subsecretario Planeación Educativa
Álvaro Diego Carmona
Líder Calidad Educativa
Luis Ubeimar Valencia Agudelo
Líder Plan Territorial de Formación Docente

Universidad Pontificia Bolivariana
Mons. Ricardo Tobón Restrepo Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín Pbro.
Diego Alonso Marulanda Díaz
Rector General Álvaro Gómez Fernández Vicerrector Académico
Juan Francisco Vásquez Carvajal
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía
María Isabel Holguín G.
Coordinadora del proyecto
Astrid Elena Galeano Bedoya
Asesora Metodológica
Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez
Asesor académico
Yovany Arroyave Rave
Profesional Académico e Investigativo
Andrés Ramírez Vásquez
Profesional Académico y Editor
Elizabeth López Borja
Profesional Académico y Administrativo

Editorial
@_vasquez_editores_
vasquezeditores@gmail.com
vasquezeditores.com
Libro hecho a mano
Edición y diseño
Vásquez Editores

ISBN
978-628-01-1701-0

Versión
Noviembre de 2023
Rionegro, Antioquia

Índice

1. Prólogo. *Guillermo Echeverri Jiménez.* . . . . . *Pág.* **9**

2. Experiencias, investigación y diversidad. *Nelson Agustín Vaca Martínez.* . . . . . *Pág.* **13**

3. Un acercamiento al concepto de formación docente desde la pedagogía de la acción. *Yovany Arroyave Rave.* . . . . . *Pág.* **23**

4. Rionegro, un territorio de investigación y diversidad. *Andrés Ramírez Vásquez.* . . . . . *Pág.* **27**

5. Etología de la mariposa Pieris brassicae para potenciar la empatía ambiental. **Autores:** *Érika Marcela Castaño Echeverry, Syndy Johana Mena Solano.* . . . . . *Pág.* **31**

6. KNOWLEDGE OF THE WORLD (let's learn by doing real things). **Autor:** *José Leonel Perez Arango* . . . . . *Pág.* **36**

7. ¿Es posible formar en la dimensión estética y política? Una experiencia de formación sensible desde el Festival de cortometrajes Artem y Poiesis. **Autores:** *Jaime de Jesús Chacón Rodríguez, Mónica Marcela Hernández González* . . . . . *Pág.* **45**

8. Construcción social del conocimiento: niños y niñas se toman la palabra **Autor:** *Ana Jimena Giraldo Rendón.* . . . . . *Pág.* **53**

9. Situaciones de aprendizaje lecto-escriturales basadas en el arte y la expresión oral. **Autor:** *Bibiana María Valencia Noreña.* . . . . *Pág.* **63**

10. Cuentos Traviesos: Textos Creativos de Pequeños Escritores. **Autores:** *Syndy Johana Mena Solano, Leydi Johana Arias Arbeláez.* . . . *Pág.* **69**

11. Comunidad de investigación: diálogo educativo. **Autor:** *María Isabel Holguín G.* . . . . . *Pág.* **77**

12. Jugar a la ciencia. Un encuentro con la tierra. **Autor:** *Yurany Mendoza Giraldo.* . . . . . *Pág.* **81**

13. El mariposario como estrategia pedagógica para el fortalecimiento y desarrollo de competencias curriculares en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Rionegro. **Autor:** *Nora Cecilia Herrera Sáenz.* . . . . . *Pág.* **87**

14. Importancia del contexto actual de los procesos investigativos en las instituciones educativas públicas de Rionegro. **Autores:** *Deivis Robinson Mosquera Albornoz, Juan Carlos Mesa Jaramillo y Víctor Hugo Gómez Blandón.* . . . . . *Pág.* **97**

15. Ciudadanías rurales: la huerta escolar como estrategia de formación ciudadana en relación con la convivencia en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa La Mosquita. **Autor:** *Jesús Andrés Vélez Veléz* . . . . . *Pág.* **101**

16. Temores y posibilidades de la investigación en la Escuela Normal Superior de María del municipio de Rionegro, Antioquia. **Autores:** *Gloria Sepúlveda y Sandro Melo* . . . . . *Pág.* **109**

17. Juguemos con la palabra, un camino hacia mundos fantásticos y realidades soñadas. **Autor:** *María Magdalena Durán Mejía.* . . . . . *Pág.* **117**

Presentación

Prólogo

Rionegro, un territorio de investigación y diversidad

Guillermo Echeverri Jiménez[1]

La investigación siempre supone volver a transitar por las rutas ya trasegadas, pues en el fondo de la misma palabra se encuentra el significado básico: in vestigium, es decir, ir en pos de los vestigios (huellas, señales o memorias que quedan de algo); por tanto, la investigación supone revisar el territorio que se ha caminado previamente. Así, la investigación tiene un vínculo indudable con la tierra, con el territorio, con las rutas trazadas, revisadas, revisitadas y, por lo mismo, reconocidas.

Aun cuando la investigación se suele vincular a espacios cerrados (laboratorios de científicos), en el campo de las ciencias sociales y la educación el espacio investigativo transita de las aulas a los territorios, y vuelve de estos a las mismas aulas, en una especie de vaivén, de viaje que permite el vínculo íntimo entre la práctica y la teoría, entre los quehaceres cotidianos y las conceptualizaciones y definiciones que nos permiten otras comprensiones.

En esta medida, la investigación comprende el territorio, y al comprenderlo, lo ensancha, lo amplía por vía de una mirada expandida, esto es, una mirada atenta,

1. Licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magister en Desarrollo de la Universidad Pontificia Bolivariana; Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; con estudios en Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Experto en formación de docentes y en procesos de lectura y escritura para el contexto escolar en sus distintos niveles; asesor de secretarías de educación y establecimientos educativos en gestión educativa y pedagógica e integración curricular. Actualmente, docente investigador de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

que se detiene, reflexiona, analiza y, por tanto, es capaz de entender de manera más fina lo que ocurre en el entorno. Así, un territorio de investigación lo podemos definir, inicialmente, como un lugar que es mirado desde la bisagra familiaridad-extrañamiento: en tanto lo sentimos como cercano, al mismo tiempo lo tornamos extraño para indagarlo, para preguntarle, para cuestionarlo acerca de su condición de morada vital.

En la perspectiva de una escuela ampliada, que sale de las aulas, palpa la vida cotidiana y regresa a los mismos claustros para construir reflexiones sistemáticas, el territorio es un espacio de experimentación permanente, que se convierte en lugar de aprendizaje, en una base para los acontecimientos que conducen a la experiencia formativa de docentes, estudiantes, familias y habitantes en general.

A la luz de esta lógica, es relevante que Rionegro se entienda como un ecosistema educativo, o como una ciudad educadora, si traducimos en otros términos la primera expresión. Esto significa que el Municipio configure una territorialidad sensible para el aprendizaje, lo que implica cada vez más la relación íntima escuela-ciudad; esta relación no es una función exclusiva de la administración municipal, tampoco una tarea más de docentes y directivos docentes, ni un esfuerzo de las familias: es sobre todo un ejercicio de reconocimiento mutuo, de diálogo entre escuela-familia-ciudad.

En este diálogo, que por definición es una construcción colectiva por medio de la razón y la palabra, cada estamento tiene su propio papel. La Ciudad tiene la responsabilidad de construir ecosistemas educativos para que la ciudadanía pueda encontrar espacios complementarios a la escuela para su formación, ya sea general o específica (artes, oficios, técnicas y tecnologías). La Familia, por su parte, debe entregar alimentación, afecto y lenguaje adecuado a sus hijas e hijos, de tal modo que desde la primera infancia se construya un escenario fundamental para que cuando ingresen al marco escolar cuenten con bases educativas desde casa.

La Escuela, escenario educativo y formativo por antonomasia, tiene que poner su foco en la tarea pedagógica que le es propia. Y en esta tarea es importante la formación de estudiantes que estén en capacidad de construir paulatinamente sus propias herramientas para habitar el mundo de una manera inteligente, con sentido crítico, de forma colaborativa y respetuosa de la otredad. Estas herramientas, es importante aclararlo, no se forman con base en una actitud exclusivamente receptiva de datos

y significados por el ejercicio docente; para construir estas herramientas es imprescindible acudir a la investigación educativa escolar.

¿Por qué la investigación? Porque la tarea de la docencia contemporáneamente consiste, sobre todo, en formar, mediante la enseñanza de las áreas escolares y la evaluación de las mismas, procedimientos específicos para la construcción y apropiación de herramientas para aprender a aprender. Esto supone que la investigación es pregunta, duda, revisión, reflexión, búsqueda y sistematización de información para ganar en comprensión sobre temas y contenidos dados. En esta tónica, volvemos al inicio de este texto: la investigación como volver sobre lo andado, sobre lo transitado, para encontrar nuevas señales, nuevas pistas para afinar el caminar.

De este modo, la formación investigativa de quienes se ocupan de la docencia es vital: son las maestras y los maestros quienes se encargan de formar a los estudiantes en las herramientas fundamentales para ir por el territorio con solvencia y capacidad para aprender permanentemente y resolver problemas de la vida cotidiana. Es decir, lo que forma la investigación educativa escolar es una capacidad para apreciar lo otro y a los otros desde las herramientas propias, que se valoran en la medida en que se han construido colaborativamente en el marco de una formación que valora las preguntas pertinentes con respecto a problemas sociales.

Por esto, la investigación es, en sí misma, la valoración de lo diverso: maestros y estudiantes en un plano de paridad para indagar y resolver problemas con base en proyectos; diversas áreas de conocimiento vinculadas por un problema común y un proyecto afín; relación escuela-marco social para entender problemas, analizarlos y resolverlos; desarrollo de conocimientos y valores con base en procedimientos investigativos y afinamiento de herramientas integrales (lectura, escritura, socioemocionalidad, valoraciones del trabajo en equipo, socialización, comunicación asertiva).

El territorio se hace más amigable y permite mayor identidad en la medida en que se transita por él con la convicción de que en cada recodo, en cada espacio público, en cada parque, en cada biblioteca, en cada museo, en cada encuentro hay la posibilidad efectiva de aprender y compartir. Para esto es fundamental que las nuevas generaciones encuentren en la casa, en la ciudad y en la escuela un tejido diverso, que se ha tejido en la diferencia respetuosa desde la comprensión de que lo otro y los otros los apreciamos porque la formación investigativa nos ha enseñado algo funda-

mental: desandar nuestros pasos, detenernos reflexivamente sobre lo caminado y hacernos nuevas preguntas para seguir caminando por nuevos senderos.

Experiencias, investigación y diversidad

Nelson Agustín Vaca Martínez
Subsecretario de Planeación Educativa.

Como una acción de responsabilidad social y en un ejercicio de rendición de cuentas ante la comunidad educativa de Rionegro, de manera específica a la comunidad docente, es importante retomar el contexto de la planificación sectorial en que se gestó y desarrolló el Plan Territorial de Formación Docente para el periodo 2020-2023.

Inicialmente, es preciso hacer referencia al Plan de Desarrollo "Rionegro Juntos avanzamos más", desde sus elementos argumentativos, con una visión de contexto territorial y global, y con carácter orientador, soportado en un estudio de banco Interamericano de desarrollo-BID- del año 2016 (BID-2019). Esta visión prospectiva para una ciudad emergente y sostenible en sintonía con los objetivos de desarrollo sostenible-ODS-, nos indica tres sellos estratégicos desde los cuales se desprenden distintas líneas, programas y proyectos del plan de desarrollo, que involucran la acción formativa con y para los docentes y los directivos docentes del sector oficial del municipio de Rionegro, así:

Sello Estratégico 1. Rionegro ciudad sostenible y competitiva. Estructurada desde cuatro dimensiones; tres de ellas con apertura para las acciones formativas lideradas por las Instituciones educativas y sus educadores; dimensión ambiental y cambio climático, dimensión urbana y dimensión socioeconómica.

Sello Estratégico 2. Rionegro ciudad inteligente e innovadora. Espacio propicio para potenciar el acceso al conocimiento, el mejoramiento de habilidades y destrezas, el uso del tiempo libre, la conexión a redes.

Sello Estratégico 3. Rionegro con movilidad y conectividad. Construcción y apropiación de una visión de desarrollo territorial con conexión global, con movilidad segura.

En el **Plan de Desarrollo, "Rionegro Juntos avanzamos más", periodo 2020-2023**, su línea tres, Ciudad cultural y educada, tiene como objetivo, promover la educación integral para el desarrollo sostenible y la transformación social y cultural del municipio. En el componente dos, cuyo objetivo específico es mejorar la calidad educativa para posibilitar la transformación productiva y la movilidad social, se contemplaron cinco programas a saber:

- Modernización de la infraestructura educativa urbana y rural.
- Mejoramiento de la Pertinencia y Calidad Educativa.
- Gestión para el Acceso y Permanencia en la educación superior.
- Bienestar laboral en el sector educativo.
- Fortalecimiento de estrategias para la permanencia escolar.

A su vez el Plan decenal de educación, Rionegro ciudad y sociedad sostenibles, en sus líneas:

Línea 1. Educación y sociedad sostenible, reconoce la dignidad del ser humano, en relación con sus dimensiones existenciales (ser, hacer, tener y trascender) y con sus dimensiones éticas (convivencia, ciudadanía y sostenibilidad). Dentro de las pretensiones de esta línea se contempla el programa denominado "Formación y Aprendizaje con calidad"; con dos proyectos: Formación de maestros y agentes educativos (pregrado, maestría y doctorado) y Formación continuada y cualificación de maestros.

Línea 2. Educación y ciudad sostenible. Abre un espacio de reflexión y acción pedagógica para la educación en cada uno de sus niveles, trascendiendo el espacio del aula para darle sentido al campo de la observación, el conocimiento y su apropiación con sentido de corresponsabilidad ciudadana desde cada contexto. Se contempla en esta línea un programa de atención integral a la primera infancia y un programa de educación básica y media con calidad para todos, lo que demanda procesos de acompañamiento a los docentes de transición y del primer ciclo de formación de la educación inicial en la apropiación de los referentes técnicos de la primera infancia; en educación inclusiva y en sostenibilidad ambiental en básica y

media. En cada uno de esos proyectos se requiere acompañamiento a los docentes líderes de apoyo de cada institución educativa.

Línea 3. Educación y ambientes de aprendizaje, se abren espacios para la formación docente en temas de educación para la inclusión y la diversidad. Específicamente con dos programas; educación y comunidad digital, educación para la inclusión y la diversidad.

Línea 4. Educación para la cultura y el cuidado. Permite construir escenarios que propendan por la valoración de la vida, la cultura y el cuidado de la casa común.

Cabe en esta línea los procesos de capacitación docente en cátedra ambiental, en salud mental y convivencia.

Línea 5. Educación y sociedad global. Facilita las relaciones intersectoriales, en perspectiva de contextos local y global. Básicamente se tiene un avance significativo en el programa de Lenguas extranjeras para la ciudad y sociedad sostenibles.

Tomando como referentes los anteriores lineamientos y el informe de gestión del gobierno municipal del cuatrenio 2016-2019; desde la subsecretaría de planeación educativa con su equipo de calidad y el aporte del comité territorial de formación docente, se aprobó mediante Decreto 378 de 14 diciembre de 2020, el plan de Formación docente para el periodo del gobierno 2020-2023, estructurado en seis componentes. Ver figura 1.

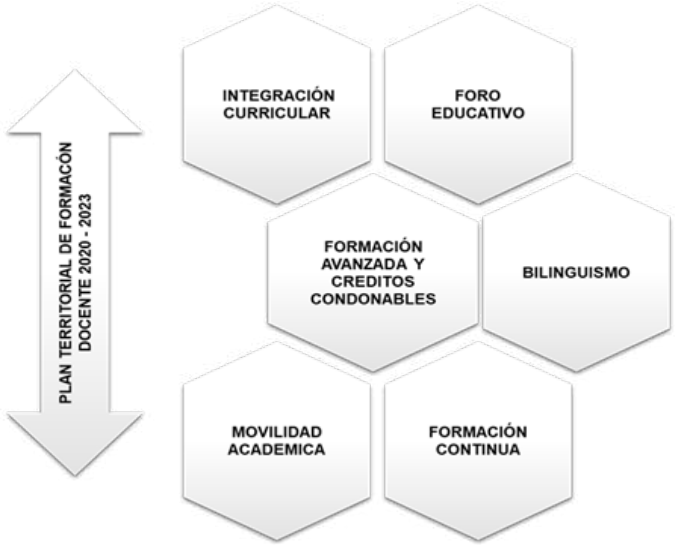


Figura 1: Fuente Propia

FORMACIÓN AVANZADA Y CRÉDITOS CONDONABLES. En el marco del Acuerdo municipal 025 de 26 de noviembre del 2020 y el Decreto 021 del 19 de enero de 2021, se logró beneficiar a 45 docentes con becas crédito condonables; para dos pregrados, 32 maestrías y 11 doctorados.

INTEGRACIÓN CURRICULAR. Durante el año 2023, en el marco del convenio con la UPB, se contempló el acompañamiento a 13 docentes; en tres grupos de las áreas de ciencias sociales, matemáticas y lenguaje.

FORO EDUCATIVO. Máximo espacio para la presentación de experiencias pedagógicas significativas, para el reconocimiento de la labor docente en el campo de la investigación y la innovación, la articulación con los lineamientos de orden nacional y con el sector productivo. Producto del acompañamiento previo a los docentes integrantes de la red de docentes investigadores RIAMA, se obtuvieron tres publicaciones de experiencias pedagógicas significativas y 15 docentes investigadores con productos de investigación registrados.

- Foro educativo 2020 "Escenarios y desafíos de los saberes y del quehacer pedagógico en los ambientes emergentes."
- Foro educativo 2021 "Rionegro sostenible"
- Foro educativo 2022 "Rionegro sostenible."
- Foro educativo 2023 "Rionegro, un territorio de investigación y diversidad"

BILINGÜISMO. Programa bandera de la administración municipal durante dos periodos de gobierno consecutivos, con un componente clave destinado a la cualificación docente: desde el año 2020 se beneficiaron 339 docentes de las instituciones educativas oficiales.

FORMACIÓN CONTINUA. En esta línea se abordaron siete campos temáticos a saber. Ver figura 2.

Figura 2: Fuente Propia

EDUCACIÓN INCLUSIVA. En el plan de formación continuada para cada uno de los años, desde el 2020 al 2023, se brindó acompañamiento grupal a la totalidad de docentes y directivos docentes de las 16 instituciones educativas oficiales, adicionalmente en los años 2022 y 2023 se realizaron 2 foros de educación inclusiva; cada uno con una asistencia aproximada de 150 docentes. También tiene relevancia la mesa de docentes orientadores con una agenda permanente de actualización y capacitación con distintas entidades y profesionales partícipes del Comité territorial de convivencia escolar; una jornada mensual con asistencia de 16 docentes orientadores. En la convivencia escolar, merece resaltar los dos foros liderados por la Personería municipal para los directivos docentes y docentes orientadores de las instituciones públicas y privadas del municipio de Rionegro, cada uno con 90 asistentes.

MEN-ICFES. Desde el año 2022 se están realizando talleres de acompañamiento en la interpretación de los resultados obtenidos en las pruebas saber 11, han beneficiado a 80 docentes de las instituciones educativas oficiales. Desde el MEN se ha recibido acompañamiento al tránsito armonioso de la primera infancia en eventos anuales de orientación pedagógica. Además, de dos congresos locales de primera infancia con participación prioritaria de los docentes del grado de Transición. Desde el programa Todos a Aprender-PTA-, Rionegro ha contado durante los cuatro años, con cinco docentes que realizan el Plan de formación pedagógico y didáctico a sus docentes pares de básica primaria de las instituciones educativas: San Antonio, Escuela Normal Superior, Ana Gómez, Antonio Donado y Santa Bárbara; con una población impactada de 77 docentes.

CÁTEDRA AMBIENTAL. Desde el año 2021, en alianza con CORNARE, la corporación PRODEPAZ, la secretaría de hábitat y la secretaría de educación, se dio un acompañamiento al proceso de formación de 30 docente en educación ambiental con enfoque investigativo, lo que también permitió incursionar en la red colombiana de semilleros de investigación REDCOLSI y a su vez gestar la red local denominada Red de semilleros de investigación de Rionegro-RedSira, con aproximadamente 20 docentes comprometidos. Producto de esta gran acogida se suma un nuevo actor, el PARQUE EXPLORA; quien apadrina tres instituciones educativas en 2023 (IE San Antonio, IE Josefina Muñoz y la Escuela Normal Superior), para impulsar nuevos semilleros de investigación y capacitar a 48 docentes en el tema de investigación escolar.

ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DE FORMACIÓN ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MARÍA. El plan de formación continuada ha beneficiado con proyectos de formación académica especializada a la medida a 50 docentes en las vigencias 2022 y 2023 respectivamente.

RESIGNIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI). De este acompañamiento se han beneficiado los docentes y directivos docentes de las Instituciones educativas Josefina Muñoz González, San Antonio, Baltazar Salazar, Escuela Normal Superior de María, Santa Bárbara y Concejo Municipal.

PROYECTO KREOTICS. De este proyecto se han beneficiado más de 550 docentes de las 16 instituciones educativas oficiales del municipio, mediante la realización de 16 talleres para el uso de herramientas digitales y para el diseño y creación de proyectos virtuales, en las instituciones San Antonio, Ana Gómez, Barro Blanco, Josefina Muñoz, Gilberto Echeverri, Baltazar Salazar, Guillermo Gaviria, Concejo Municipal, Antonio Donado, Domingo Savio, Santa Bárbara, Técnico Industrial y Las Cuchillas y 2 inducciones en apoyo al área de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación de Rionegro.

Al cierre del actual periodo de gobierno es preciso además de cifras, hacer un balance cualitativo de la ejecución del Plan Territorial de Formación Docente y dejar recomendaciones para la mejora en el nuevo gobierno local (el nuevo Plan de Desarrollo y el Plan Anual de Adquisiciones 2024), la secretaría de educación y sus comités: el comité Directivo, el comité Territorial de Formación Docente, el

comité de mejoramiento, el comité de jornada única y para los Rectores de las instituciones educativas en su Plan de mejoramiento institucional.

Producto de la ejecución de los seis componentes mencionados anteriormente, se deducen las siguientes recomendaciones:

- Alinear el calendario escolar con la ejecución anual del Plan de formación docente; esto permite incorporar acciones de formación a lo largo del calendario escolar dentro de la jornada laboral docente y las semanas de desarrollo institucional.
- Atender a las necesidades y solicitudes específicas de cada institución educativa, fundamentadas en el informe de autoevaluación institucional, en la evaluación de desempeño y el análisis de indicadores de calidad.
- Focalizar programas y proyectos de formación docente, en correspondencia a las intencionalidades de los Proyectos educativos institucionales, modalidades, énfasis y dinámicas propias.
- Mayor reconocimiento y campo de acción en la planeación y ejecución del Plan de formación docente a la Escuela Normal Superior de María, en beneficio de toda la planta docente del Municipio.
- Articular la agenda de eventos de formación docente del nivel nacional desde el MEN, con la agenda propia del plan municipal.
- Generar espacios académicos de interacción y formación docente liderados por los docentes beneficiarios de las becas crédito en niveles de maestría y doctorado.
- Diseñar estrategias de reconocimientos a los desempeños meritorios significativos y transformadores de las prácticas educativas que evidencien impactos exitosos en indicadores de cobertura calidad educativa.
- Constituir formalmente un grupo de investigación con docentes de la secretaría de educación de Rionegro, para que sea el responsable de dinamizar toda la dinámica de investigación e innovación en articulación con las redes y grupos de investigación tanto de estudiantes como de docentes.

Finalmente expreso un agradecimiento a todo el equipo de la Secretaría de Educación por hacer posible la planeación, ejecución y evaluación del Plan Territorial de Formación Docente; a los integrantes del comité territorial de formación docen-

te, a los rectores, coordinadores y docentes que participaron activamente en cada programa y proyecto.

Este es un proceso con avances significativos, que sumado al alto perfil de formación académica de la planta docente del municipio de Rionegro y producto de la búsqueda del conocimiento y la motivación permitirán emergen nuevas necesidades oportunidades de cualificación que adquieren significado en la medida que redunden en una educación más inclusiva, con mejores trayectorias educativas y con mayor pertinencia y convivencia escolar.

II Formación docente

Un acercamiento al concepto de formación docente desde la pedagogía de la acción.

Yovany Arroyave Rave[1]

> ideas de libertad y totalidad entran a ser interrogadas y replanteadas, particularmente cuando éstas son contrastadas en los nuevos campos de experimentación que resultan de otros modos de concebir la investigación y de comprender la experiencia (Martínez; 2002, 6).

Desde los estudios antropo-pedagógicos, Runge y Garcés (2011; 17), se entiende que el campo de reflexión y la esencia de los estudios educativos se circunscribe al hombre en tanto homo educandus, educabilits et formabilis, de ahí que, el objeto de estudio de la pedagogía sea la formación:

> Partiendo del presupuesto de formabilidad humana o educabilidad, la antropología pedagógica se abre a la interdisciplinariedad y a la crítica sociocultural que permite ver la dimensión social e histórica de la profesión docente, de la práctica educativa, de los contenidos, de los énfasis en ciertas capacidades, de los ideales de hombre y mujer, entre otros (Ibid.; p. 18).

1. Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit. Magíster en Historia de la Universidad Nacional. Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2613-1925 yovany.arroyave@udea.edu.co

En este sentido, todo acontecer antropológico, histórico y pedagógico del hombre, no puede ser pensado al margen de las dimensiones culturales y pragmáticas del hombre, esto es, de sus contextos, los cuales, a su vez, permiten dilucidar las realidades y tendencias sociales-educativas.

Ser un formador de formadores, como así lo plantea la I.E Normal Superior de María, implica ser un sujeto que lee el hecho educativo desde su saber disciplinar, su saber pedagógico, su saber didáctico y, sobre todo, desde su saber experiencial; un saber que funge desde su práctica pedagógica. Ser un formador de formadores es introyectarse en el mundo de su comunidad educativa y hacerse uno con ella. No es saber por saber, es saber en contexto. La formación en este sentido no es, ni puede ser unidireccional, sino, más bien, aquella que, al ejercerla sobre el otro, me atraviesa a mí.

Así, todo proceso formativo, y pedagógico por antonomasia, dinamiza el ser de los actores educativos y, por supuesto, los saberes pedagógicos, didácticos disciplinarios, experienciales e, incluso, investigativos de los docentes. Ahora bien, la reflexión como tal es objeto del sujeto pedagógico y ella parte de ese espacio cognoscitivo denominado situación educativa. Y cuando hablamos de situación nos referimos no solo al acontecimiento, sino, también, al diálogo intersubjetivo e interpersonal docente-discente que permite elucidar nuevas formas de ver la realidad educativa: "el sujeto particular no se encuentra ante situaciones acabadas que sean iguales a situaciones anteriores. Conscientemente...debe reconstruir reflexivamente situaciones sociales similares, aun cuando las situaciones sociales sean distintas" (Tomás, citado por Ulhe, 1990; 214).

Con cada nueva mirada de ese hecho, el docente no podrá hacer otra cosa que entrar en una nueva situación, "la realidad de cada hombre es inagotable para el conocimiento" (Petersen, citado por Ulhe 1990; 18). Cada experiencia será una nueva experiencia pedagógico-didáctica y a su vez histórica, ontológica, fenomenológica y hermenéutica.

> A partir del concepto situación-limite nos alejamos totalmente de una constitución de la realidad social con sentido para otros, significa acentuar las definiciones privadas y subjetivas de la situación que sólo se da en la vivencia de un ego, pero que no son racionalmente visibles para los demás (...) llegamos a ser nosotros mismos al ingresar a las situaciones-límite con los ojos abiertos (Íbid, 57).

Dígase también aquí que el saber pedagógico es, un momento de la acción y un instante de reflexión del pedagogo. En este sentido, el saber pedagógico y el saber didáctico, abocados a la formación, operan bajo "un concepto teórico-práctico cuyo uso metodológico permite identificar las prácticas de los profesores" (Zambrano; 2019; 80), constituyen la operación epistémica en y para la reflexión de la acción, bien desde el plano teórico-metodológico, bien desde la praxis misma.

Pero, tal dinamización tiene su epicentro en la experiencia, una experiencia habitada por las prácticas docentes; incluso, por los propios sentidos. La praxis, como espejo propio de su saber experiencial constituye el foco dinamizador de todo proceso formativo, también, de la pedagogía; de una pedagogía que lee la realidad social y, una vez comprendida, instala, según el contexto mediato e inmediato, la realidad educativa. Al respecto González (2016), en su tesis para optar al de título Doctor en Educación, señala:

> La génesis de la construcción del saber pedagógico se encuentra enraizada en el ánimo de los docentes por realizar transformaciones en su práctica pedagógica, experiencia en la que juegan elementos teóricos, prácticos, ontológicos, reflexivos determinados siempre por las especificidades propias de la cultura en la que la comunidad académica se encuentra inmersa (2016; 161).

En este orden de ideas, el saber no se desprende solamente de la experiencia; precisa de una relación directa con ella, a través, de los procesos dinámicos de formación docente, porque, justamente, en el saber de la experiencia, el docente encontrará los eslabones que solventarán sus preguntas y sentidos, "el saber que sostiene el hacer educativo (...) nace de lo vivido y lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer" (Suárez, 2011, 26).

Referencias bibliográficas.

González, H. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales.

Martínez, A (2004). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. *Alternativas: espacio pedagógico*, 09 (35-36), 171-184.

Runge, A.K & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Revista Científica Guillermo de Ockham, (9) (2), Julio - diciembre de 2011 pp. 13-25.

Suárez, D. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11-22.

Uhle, R. (1990). La investigación de la enseñanza: entre la hermenéutica y la experiencia. La investigación pedagógica de los hechos en Peter y Elsa Petersen. *Educación*, 42, 42-63.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes,* (50), 75-84.

III Foro Educativo Municipal 2023
Rionegro, un territorio de investigación y diversidad

Andrés Ramírez Vásquez[1]

Los textos que se encuentran a continuación tienen un elemento común: todos hablan de experiencias. Más precisamente Experiencias Pedagógicas Significativas. Pero, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de experiencia? ¿Cómo orientar la posible relación entre una palabra tan compleja como experiencia y el hacer investigativo y práctico/cotidiano de los docentes? Podemos entender la palabra experiencia, en el contexto educativo-académico que nos convoca en este dossier, como un retornar una y otra vez sobre algo vivido, como un volver y devolver los pasos una y otra vez sobre algo conocido, recorrido muchas veces, sobre algo familiar y cotidiano. En este caso el objeto sobre el que se hace entonces experiencia es el hacer del docente, su práctica docente, su relación con los estudiantes en el aula, día a día, estudiante a estudiante.

Precisamente educar y formar a alguien empieza como un volver muchas veces sobre algo conocido, pasar y repasar cualquier contenido, pero en ese volver una y otra vez, en ese pasar y repasar aquello sobre lo que se vierte la acción se nos hace más conocido y familiar, más cómodo, pero al mismo tiempo se nos hace también más amplio, complejo, y también diferente, ajeno y desconocido a tal punto que en cada repasar tenemos que aprender de nuevo, conocer de nuevo casi como la primera vez. Y justamente en ese conocer de nuevo algo que ya conocemos, se da una transformación del sujeto que conoce. Justamente aprender implica atrapar algo pero no del todo, siempre queda faltando algo, siempre se escapa algo, siempre es preciso empezar de nuevo, volver una y otra vez.

---

1. Historiador y Magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

Pues bien, en ese bucle repetitivo que sucede todos los días en el aula, en el fuero interno de los estudiantes y de los profesores es que se gesta lo que aquí llamamos Experiencia Pedagógica. Ahora, lo significativo de esas experiencias viene dado cuando los docentes llevan ese volver a aprender, a enseñar como si fuera la primera vez al terreno de la investigación y por tanto al lenguaje académico de la escritura. Hacer que algo sea significativo implica volverlo signo para otro, es decir, hacer que ese otro se encuentre con algo hasta cierto punto familiar, pero que a su vez encuentra una diferencia, algo que se resiste a ser atrapado y que ofrece así algo singular, algo que no se encuentra de nuevo, pero que exige ser buscado. Así pues, investigar, en relación a las experiencias pedagógicas de los docentes consiste en destacar lo singular de la práctica docente de cada uno, de lo que cada docente encuentra en su aula, en sus estudiantes, en la relación con ellos y con su entorno, algo tan singular que merezca el esfuerzo de ser buscado por otros docentes, por otros estudiantes, por otras instituciones educativas.

III Experiencias pedagógicas

Etología de la mariposa Pieris brassicae para potenciar la empatía ambiental[1]

Érika Marcela Castaño Echeverry[2]

Syndy Johana Mena Solano[3]

Resumen

En el año 2021, docentes de la Institución Educativa Santa Bárbara, Sede Los Pinos, introdujeron la huerta escolar a través de la Cátedra Ambiental, un espacio que permitió a los estudiantes no solo cultivar hortalizas, sino también adentrarse en la observación de insectos que visitaban sus cultivos. Esto llevó a preguntas fundamentales: ¿Cómo se llaman?, ¿qué comen? y ¿cuál es su ciclo de vida? Los estudiantes se involucraron cuidando las hortalizas, deshierbando y abonando con compostaje orgánico. Sin embargo, un acontecimiento inesperado marcó un punto de inflexión en este proceso durante las vacaciones de junio de 2022: al regresar a la escuela, los estudiantes se encontraron con orugas de la mariposa blanca de la col *(Pieris brassicae)* que habían devorado sus cultivos de Col Kale.

En lugar de optar por la eliminación de estas orugas, los estudiantes tomaron una decisión extraordinaria: adoptarlas y proporcionarles los cuidados necesarios para

1. En esta investigación participan los estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Santa Bárbara, sede Los Pinos, pero los que están más de lleno en ella son los estudiantes Juan Esteban Henao González y Johan Stiven Loaiza Arcila; ellos son semilleristas del Semillero de Investigación Norte Biodiverso. Los estudiantes han participado como ponentes en encuentros locales, departamentales, nacionales e internacionales de investigación con la Red de Semilleros de Investigación de Rionegro (RedSIRA).

2. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana y Especialista en Pedagogía Ambiental, Rionegro, Colombia, docente de la Institución Educativa Santa Bárbara, sede Los Pinos.

3. Licenciada en Ciencias Naturales. Tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa Santa Bárbara.

que pudieran completar su ciclo de vida. Esta elección se basó en el deseo de establecer una conexión especial con estos lepidópteros y adquirir una mayor comprensión de su ciclo evolutivo y su comportamiento.

En este contexto, se ha desarrollado una investigación que tiene como objetivo principal fomentar la empatía ambiental entre los estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Santa Bárbara, Sede Los Pinos, a través del estudio etológico de la mariposa blanca de la col *(Pieris brassicae).* Esta investigación surge de los intereses genuinos de los estudiantes y se centra en el desarrollo de empatía ambiental, es decir, la capacidad de sentir, conectar y preocuparse por el entorno natural.

La investigación se alinea con importantes iniciativas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Concretamente, se vincula al ODS 4 (Educación de Calidad), el ODS 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres) y el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos). Además, se ajusta a las metas del Plan Decenal de Educación de 2016-2026, que promueve una educación transformadora y orientada al desarrollo social.

Palabras claves

Etología, empatía ambiental, huerta escolar, objetivos de desarrollo sostenible, cuidado ambiental

Conectar con la Naturaleza: despertando la Empatía Ambiental a través del estudio de la mariposa blanca de la col

La sociedad contemporánea se ha convertido en testigo de una serie de fenómenos alarmantes que arrojan luz sobre los múltiples impactos que la humanidad ha infligido a la naturaleza. La conciencia de estas consecuencias ha inspirado a las naciones a unir sus esfuerzos en busca de soluciones que mitiguen el impacto ambiental y que reflejen un compromiso global para proyectar un futuro más sostenible. A pesar de que persisten desafíos y obstáculos en la implementación de los ODS y en la materialización de las metas fijadas en diversas cumbres internacionales, es innegable que se ha progresado paulatinamente. Los párrafos anteriores nos invitan a reflexionar sobre la noción de "saber habitar" nuestro entorno y reconocer que los animales, a través de su comportamiento y las relaciones que establecen con su

entorno, ofrecen valiosas lecciones a una humanidad que, en gran medida, ha descuidado la vital importancia de preservar nuestros recursos naturales.

Como se mencionó anteriormente, la clave para desencadenar reflexiones transformadoras y estimular la empatía ambiental en los estudiantes fue el estudio del comportamiento de la mariposa blanca de la col. Es importante destacar que, a lo largo de la historia, grandes avances científicos han surgido como resultado del análisis minucioso de los animales: su comportamiento, estructuras, capacidad de trabajo en equipo, habilidades empáticas y el cuidado que demuestran por su entorno (Cárdenas, 2015). Este estudio ha ampliado nuestra comprensión de la naturaleza y, al mismo tiempo, ha inspirado un profundo aprecio por la importancia de coexistir en armonía con el otro y lo otro.

Conversaciones que se tejen entre la ciencia y las voces de los estudiantes

La etología, como disciplina que estudia el comportamiento y el bienestar de los animales (Méndez y Tortosa, 2022), ha proporcionado las bases para la comprensión de un hecho crucial: los animales no son solo entidades, sino seres que sienten y piensan. Como señala Montoya (2022). Esta discusión se entrelaza con los testimonios conmovedores de los estudiantes. Uno de ellos explica con sabiduría más allá de su edad: "No está bien matar los huevos porque mataría las mariposas. Debemos recoger orugas, porque si las matamos no crecerían mariposas" otros expresan que: “dejen de hacer experimentos con los animales, ellos sienten como nosotros”, "hay que convivir con la naturaleza, no talar los árboles, cuidar a los animales". Estos estudiantes comparten una visión que refleja la profunda conexión entre nosotros y el entorno que nos rodea, un vínculo que va más allá de la observación científica y se adentra en la ética y la filosofía de la vida.

Chuvieco (2017) enfatiza que la transformación no solo implica un cambio en los hábitos de consumo, sino una nueva configuración del ser. Esto resuena con los estudiantes, que expresan su deseo de "tener compasión por el ambiente y tener amabilidad con él". Estas palabras encierran una llamada a la acción, una promesa de cuidar y proteger el mundo que compartimos. De igual forma, los niños y niñas expresan que el hecho de observar que la mariposa es tan tranquila; pero cuando es oruga devora los cultivos y que al poner sus huevos los abandona para seguir haciendo su vida de adulta, les ha enseñado tres cosas: a tomar con calma las diferentes

situaciones que les presenta la vida, a no hacerle daño a nadie y a jamás abandonar sus sueños ni a los animales.

Los testimonios de los estudiantes se alinean con la idea de cultivar la sensibilidad ambiental, tal como lo sugieren Giraldo y Toro (2020): "Ser sensible, cultivar la sensibilidad ambiental, implica ser guiado por la experiencia de otros cuerpos y valorar el sentimiento y la emoción ajena". Un estudiante comparte su experiencia: "Sentí mucha alegría al vivir el proceso de la oruga". Aquí, vemos cómo las emociones ajenas despiertan las propias, una manifestación de la empatía en acción.

Finalmente, Giraldo y Toro (2020) nos alertan sobre el peligro de la desconexión entre las personas y la naturaleza: "El problema del capitalismo moderno es que nos impide tener una apertura empática y la exploración de las emociones relacionadas con el otro y lo otro". Un estudiante responde a esta llamada a la responsabilidad: "La gente debe ser responsable con el planeta, tienen que entender que si no lo cuidamos hay consecuencias y todos morimos".

La investigación, además de cultivar la capacidad de sentir, de conectarnos y preocuparnos por el entorno natural como lo argumenta Thompson (2001), se ha expandido a otros campos como lo es el del emprendimiento, porque en la misma huerta donde están las coles para atraer a nuestro objeto de estudio, se cultiva cilantro el cual se ha utilizado para hacer aceites de oliva aromatizados a los cuales llamamos “Sabores de la huerta”.

Conclusión

En esta investigación se entrelazan la educación ambiental y las voces apasionadas de los estudiantes en un diálogo profundo sobre la empatía ambiental. La observación de la mariposa blanca de la col ha trascendido los límites, impulsando a los estudiantes a reflexionar sobre su relación con la naturaleza y el significado de cuidar y respetar a los seres vivos con los que habita. Los testimonios de los estudiantes revelan una comprensión más profunda y una apreciación de la importancia de convivir en armonía con la naturaleza y de tratar a todos los seres vivos con respeto y compasión. Que la empatía ambiental no solo se aprende, sino que se experimenta, se siente y se vive.

En ese orden de ideas, no solo fomenta la empatía ambiental, sino que también desencadena la creatividad, como se evidencia en la iniciativa de crear "Sabores de la huerta", un emprendimiento que se deriva de la huerta escolar. En definitiva, la investigación ha demostrado ser un faro para el cultivo de la empatía ambiental y la formación de estudiantes con una perspectiva más profunda sobre "saber habitar" el planeta.

Referencias bibliográficas

Cárdenas, A. (1 de Julio de 2015). Idealistas Blog. Obtenido de 3 cosas que podemos aprender de los animales: https://www.idealist.org/es/accion/3-cosas-que-podemos-aprender-de-los-animales#:~:text=Seg%C3%BAn%20Frans%2C%20muchos%20animales%2C%20sobre,en%20delfines%2C%20chimpanc%C3%A9s%20y%20elefantes

Chuvieco, S. E. (2017). La "conversión ecológica" en la Laudato Si y en la tradición cristiana. La albolafia: Revista de humanidades y cultura (10), 27 - 41. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6040196

Giraldo, O. F., & Toro, I. (2020). Afectividad Ambiental. Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar. Ecosur.

Montoya, R. A. (2022). El maltrato animal en el código penal: análisis, aplicación y propuestas (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

Méndez, M. L., y Tortosa, D. (2022). Etología, bienestar y protección animal. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Thompson, E. (2001). Empathy and consciousness. Journal of consciousness studies, 8(5-6), 1-32.

KNOWLEDGE OF THE WORLD
(let's learn by doing real things)

José Leonel Perez Arango[1]
Institución Educativa San Antonio

Resumen

Se presenta una narrativa del proceso de afianzamiento de los proyectos interdisciplinarios en mi experiencia docente en la Institución Educativa San Antonio con los grados de primaria para reconocer el bilingüismo como una herramienta que puede ser utilizada desde las diferentes competencias en las áreas generales del currículo, acercándose a la contextualidad de los intereses propios de los estudiantes. El desarrollo de una idea que parte como necesidad hace que el proceso de construcción del conocimiento se vea favorecido por una estrategia de aula que permite lograr aprendizajes significativos en las diferentes áreas, desarrollando talleres, exposiciones, consultas, puestas en escena, construccion de texto y narrativas que involucran las competencias del grado escolar permeadas por acontecimientos bilingües (español- inglés). Finalmente, se plantea la evidencia de los aprendizajes obtenidos por la población beneficiada por los proyectos durante el acompañamiento de los proyectos interdisciplinarios.

Palabras claves

Transversalidad, proyecto de aula, aprendizaje significativo, contexto, bilingüismo.

1. Magister en Educación (Universidad Católica de Oriente). Docente bilingüe (español - inglés) de primaria.

Introducción

Iniciar el año escolar representa para los maestros un desafío en la proyección de los objetivos y su dominio curricular, implicando un reto aún mayor en primaria, donde un mismo maestro debe enseñar diferentes áreas al mismo grupo; pero justo de esta condición es que surge la presente propuesta de investigación.

Durante mi formación como maestro tuve acercamientos a los proyectos interdisciplinarios, y sabía de primera mano dos cosas: que son altamente demandantes en planificación docente; y que los resultados de aprendizajes significativos son superiores, como bien lo menciona Ausebel (2000), por la posibilidad de interconectar las competencias y habilidades en las diferentes áreas del conocimiento con los contextos e intereses genuinos de los estudiantes. Así como lo propone Bruner (1988) "maestro y alumno cooperan en la creación del aprendizaje"

Encuentro teórico-práctico

En el año 2022, estando con el grado primero, me enfoqué en transversalizar varias competencias de las asignaturas que debía acompañar por medio de proyectos de aula. En el primer período realizamos *"The mix fruit experience"* (la experiencia de las frutas), aquí se involucraron los sabores, olores, formas, tamaños y exposiciones; con el objetivo de conjugar en el proyecto el arte, el lenguaje bilingüe y el pensamiento matemático al jugar a la compra-venta de productos. La muestra de este proyecto como primer evento en la institución representó la puerta de entrada a una idea metodológica que empezó a tomar forma en mi cabeza y que se alimentaba por el reconocimiento de la comunidad participante y los resultados de aprendizaje significativo conseguidos por los estudiantes en evidencias evaluativas.

En el segundo período formulé *"Safari Adventure"* (aventura safari), aquí conecté competencias de las áreas de sociales, ciencias naturales, arte, geografía, ética, tecnología e inglés, fortaleciendo la competencia bilingüe de la institución. Tuvimos como resultado una puesta en escena que involucró lo conceptual, lo actitudinal y la articulación con el bilingüismo, de manera notoria y significativa. Las evidencias en los aprendizajes sorprendieron por la realización de exposiciones bilingües (español-inglés) por parte de estudiantes del grado primero, quienes apenas estaban teniendo sus primeras aproximaciones a una lengua extranjera. Allí mi logro personal como docente fue sembrar el interés genuino de aprendizaje en esta comunidad

que paralelamente estaba siendo involucrada en decisiones administrativas de las estrategias de la secretaría de educación de Rionegro, quienes visualizaron en la Institución Educativa San Antonio, un establecimiento para fomentar el bilingüismo. Adicionalmente se logró replantear el imaginario que padres de familia, compañeros docentes y estudiantes tenían sobre el inglés como una asignatura "difícil de entender", pues por medio de actividades lúdicas, significativas y contextualizadas se podía transversalizar el conocimiento y las competencias de diversas áreas de aprendizaje.

Finalizamos el año escolar con el proyecto *"let's travel around the world"* (viajemos alrededor del mundo), aquí los estudiantes estuvieron inmersos en una experiencia de aprendizaje que giró alrededor de los países, culturas, geografías, vestuarios, ubicaciones y gastronomía; que, en paralelo, nos conducían a trabajar competencias de las áreas de tecnología, arte, lenguaje y ciencias. Con una gran muestra académica dimos a conocer a nuestros visitantes datos importantes de los países a nivel mundial. Surge así un determinado interés por continuar con la estrategia en los siguientes ciclos escolares.

De ahí que, en el 2023 que estoy acompañando al grado tercero y comprendiendo mis nuevas concepciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decido continuar con mis configuraciones didácticas desde el trabajo por proyectos, evidenciando el gran aporte académico, social y actitudinal que se logra a través de estos y su impacto en toda la comunidad educativa. Retomando los planteamientos de Ausebel (2010), el aprendizaje significativo se favorece y enriquece por la manipulación de los conceptos y las proposiciones por medio de las representaciones y concepciones del sujeto.

De esta manera, empiezo por indagar y compartir con los estudiantes sobre las metas que ellos deben adquirir según las competencias del currículo escolar para el grado, indicadores que están consignados en el plan de área de la Institución; recolecté sus ideas para entrelazar el proyecto inicial manteniendo como premisa respetar sus intereses particulares y favorecer sus iniciativas de grupo. Esto anterior basado en la propuesta de Velásquez (2009) "El docente es el encargado de hacer de la transversalidad una posibilidad real"; uno de los estudiantes, tras escuchar sobre el emprendimiento como actividad del período, propone, *"profe, vendamos cosas y ganamos plática"* y de allí surge el proyecto "the fair trade" (la feria comercial), en el

cual desarrollamos simulacros de la creación de una empresa, realizamos informes contables, publicidad de producto, estudio de mercado y se generaron ganancias en una feria de emprendimiento abierta a toda la institución. Además, se logró la vinculación de las familias y la generación de un interés genuino en los estudiantes por sus procesos formativos. Lo anterior ha sido otro de los logros a nivel personal, pues siento que el aprendizaje significativo se enriquece en fluidez de adquisición cuando los involucrados en el contexto formativo de los niños se hacen partícipes de la situación, en este caso sus familias, los profesores de las diferentes áreas del curso y su grupo de compañeros estudiantes. Dicho de otra manera, cuando todos los agentes del proceso educativo están empapados de la temática por trabajar hay una convergencia de intereses que aumenta las posibilidades de éxito, en este caso, incrementa los saberes adquiridos.

Luego de esta trayectoria y con un buen bagaje de experiencias, tomó forma un proyecto que responde a los requisitos de competencias del segundo periodo de la Institución. Presenté a los estudiantes una narrativa donde una niña indígena llamada Clara Antonia (personaje simbólico de la institución) necesitaba conocer todo sobre su país Colombia. Cada uno de ellos se convirtió en el embajador de un departamento para consultar desde diferentes criterios dados la información relacionada con su territorio, para luego compartirla en una puesta en escena, exposición gráfica, folclórica, gastronómica, turística e informativa bilingüe.

De manera lúdica, escénica y en trabajos por equipos desarrollamos un completo informe que retomó gran parte de las competencias esperadas para el periodo, los estudiantes se interesaron desde el primer momento en ayudar a conocer Colombia por medio de sus trabajos. Ya en su rol de "embajadores departamentales" el salón de clase se convirtió en taller generador que involucra todas las asignaturas alrededor de una necesidad y compartiendo un mismo objetivo, el aprendizaje significativo a través de esta misión.

Estos fueron los objetivos específicos desde cada una de las diferentes áreas: en matemáticas se realizó análisis estadísticos y de gráficos de las poblaciones, las industrias y las economías de cada uno de los departamentos haciendo comparaciones, relaciones, conteos y generando conclusiones sobre esta información numérica.

En ciencias naturales se tuvo un estudio completo sobre los ecosistemas, la fauna y la flora de las diferentes regiones naturales de Colombia. También estudios sobre

los recursos naturales de nuestro país y se plantearon invitaciones para cuidarlos, igualmente consultas sobre los sitios turísticos importantes de los departamentos para generar textos literarios de carácter informativo que se compartieron a los participantes.

Desde ciencias sociales se trabajó sobre los datos de geografía, topografía, sistemas políticos, las riquezas culturales y fiestas tradicionales de cada uno de los departamentos. Por supuesto, la parte más importante fue hablar sobre: las ubicaciones, los mapas y todo lo relacionado a nuestro territorio nacional.

En las clases de tecnología se realizaron diferentes consultas en línea que, apoyadas con documentos de internet, informaron sobre temas como: personajes famosos y fiestas tradicionales, noticias relevantes y de interés, la búsqueda de imágenes de apoyo que sirvieron para la exposición en la elaboración de trabajos manuales. Además, se realizó un taller para aprender a hacer grabaciones de vídeo con dispositivos electrónicos, y luego realizar edición y publicación en medios digitales.

En lenguaje fueron muchos los temas: la producción escrita con la elaboración, planeación y aplicación de entrevistas, las diferencias entre las preguntas abiertas y cerradas relacionadas con la recolección de información. Se realizó un reportaje, para ello la consulta fue sobre los eventos culturales del departamento y por supuesto estudiando todos los elementos periodísticos, como periódicos, revistas y crónicas de personajes y lugares. De esta parte del proyecto se expusieron: plegables, posters, notas periodísticas y entrevistas. Adicionalmente ejercicios para practicar la presentación oral en exposición.

Las clases de arte se convirtieron en un taller para elaborar obras relacionadas con: el diseño de vestuario de personajes típicos de los departamentos, el modelado con plastilina representando los recursos naturales de las regiones de nuestro país y un modelo de la comida típica tradicional de las regiones realizado con materiales reciclables.

Reitero que el toque importante en todo el diseño de estos proyectos siempre ha sido el bilingüismo como herramienta para desarrollar las habilidades y competencias del inglés en los estudiantes, involucrando los temas de las diferentes asignaturas y transversalizando el conocimiento con los intereses particulares y los requisitos institucionales. Es por esto que en las clases de inglés se incluyó para la presentación, el estudio de temas como: *the location, the traditional food, clothing*

designing. Así fue como se presentaron los temas de la exposición de manera bilingüe: inglés y español.

Es mi interés la continuidad metodológica de estos proyectos por la evidencia de aprendizaje significativo que han generado, pues como maestro cumplí con los requisitos institucionales de enseñanza de contenidos indicados en el currículo para el grado, pero la mayor satisfacción es que se generaron intereses autónomos de los estudiantes del grado tercero para favorecer las competencias bilingües y se cambió la panorámica que hasta entonces venía generalizada en el pensamiento de la enseñanza del inglés como vocabularios o estructuras. Adicionalmente, puedo decir que hay una cultura instaurada y modelada en la institución de lo favorable que puede ser para el maestro y sus grupos la educación basada en proyectos transversales de aula, donde se involucren las familias y las comunidades en su totalidad alrededor de los momentos de clase.

Conclusión

Utilizar la estrategia de los proyectos multidisciplinarios en el aula favorece la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes; toda vez que el planteamiento de estos proyectos transversalice los requerimientos de las competencias curriculares a desarrollar según el curso e involucre los intereses particulares de los estudiantes.

De esta manera, involucrar no solo a los estudiantes, sino también a la comunidad educativa y sus familias aumenta considerablemente la probabilidad de un proceso de aprendizaje fluido, interesado en la apropiación de los conocimientos paralela a los eventos de construcción del conocimiento realizados por los mismos estudiantes.

Adicionalmente, si bien se reconoce el proceso de planeación escolar docente como un reto cuando se intenta involucrar la multidisciplinariedad y la diversidad de intereses en torno a un objetivo general, también lo es que las posibilidades se incrementan, al igual que las alternativas de construcción de planes para desarrollar las competencias requeridas por un currículo escolar.

Referencias bibliográficas.

Ausubel, D. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Paidos.

Velasquez Sarria, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular para la educación ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 29-44 Universidad de Caldas Manizales, Colombia

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Morata

IV Experiencias Pedagógicas Significativas

¿Es posible formar en la dimensión estética y política? Una experiencia de formación sensible desde el Festival de cortometrajes Artem y Poiesis

Jaime de Jesús Chacón Rodríguez
Mónica Marcela Hernández González
Institución Educativa San Antonio

Resumen

Un enfoque pedagógico del aprendizaje basado en proyectos (ABP) permitió a los estudiantes de un colegio de Rionegro, Colombia, desarrollar su dimensión estética y política, al tiempo que abordaron problemas sociales relevantes. El proyecto fue significativo para los estudiantes porque les permitió desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo desde su razón sensible.

Palabras clave

Educación estética, Educación política, Pensamiento crítico, Participación ciudadana, formación de la razón sensible.

Introducción

La experiencia pedagógica significativa que se presentará a continuación es un arquetipo de la problematización de los contenidos y de la democratización del aula como espacio de aprendizaje continuo, consciente y desde esta perspectiva, significativo. Como maestros inquietos por una enseñanza que transcienda la reproducción pasiva,

nos vimos en la tarea de apoyarnos en el enfoque metodológico del aprendizaje basado en problemas, el cual nos permitió reflexionar sobre el potencial de las inquietudes, de la curiosidad y de la sensibilidad en la construcción de aprendizajes diversos.

Este enfoque metodológico implicó pensar en la realidad social de nuestros estudiantes y por supuesto en una tipología de problemas que además de movilizar el pensamiento, se vinculara directamente con la razón sensible de nuestros estudiantes. De esta manera se enrutó toda una experiencia pedagógica compleja y coherente con nuestras finalidades de formación y con nuestras decisiones didácticas.

Para iniciar con una narración más detallada de nuestra experiencia, contextualizaremos las diferentes tensiones que nos confrontaron como maestros en ejercicio, unas tensiones que nos retaron y que se presentaron en la noosfera como fuerzas que nos contradecían, nos retaban y nos impulsaban a generar acciones desde el aula. Vale acotar que la educación es un proceso fundamental para el desarrollo humano y social. Sin embargo, en la sociedad contemporánea, la educación se enfrenta a una serie de desafíos que ponen en riesgo su capacidad de formar ciudadanos críticos, reflexivos y sensibles. A continuación, las describiremos brevemente.

Primera tensión, *un currículo bajo cero*: Las asignaturas que integraron sus currículos desde esta experiencia pedagógica fueron la ciencia política y económica, la filosofía, la educación religiosa y las ciencias sociales. Todos los componentes del currículo prescrito para el desarrollo de estas asignaturas no evidencian la calidez de la formación para la sensibilidad; es un currículo de frialdad cuestionable. La segunda tensión, la nombramos como *el imperio de la prisa*: se refiere a la presión por los resultados académicos, que conduce a una educación acelerada y deshumanizada. También aludimos a las dinámicas ágiles en la *social media*, la industria del entretenimiento para la no contemplación y por supuesto, un mundo en una crisis climática que no da espera. En este contexto, los estudiantes se ven obligados a aprender a un ritmo acelerado, sin tiempo para reflexionar y profundizar en los conocimientos. También incluimos en esta tensión el conjunto de problemas socialmente relevantes que se viven de una manera visceral y orgánica en la comunidad educativa, destacando los siguientes: la globalización, el cambio climático, los dilemas bioéticos y tecnológicos, y la violencia en Colombia.

La tercera tensión, es la permanente *pregunta por la sensibilidad*: se refiere a la constante inquietud por la sensibilidad en el mundo y en nuestros estudiantes, un

reto a su indiferencia. En la actualidad, se ha producido una pérdida de la sensibilidad, que se manifiesta en la indiferencia ante el sufrimiento ajeno y la falta de compromiso con la transformación social. La cuarta tensión, *el potencial político y estético del arte*, se refiere a la despolitización del arte, que se ha convertido en un producto de consumo. En este contexto, el arte ha perdido su capacidad de cuestionar la realidad y de promover la transformación social.

Estas cuatro tensiones nos permitieron concluir que era promisorio desarrollar una propuesta de formación con continuidad que vinculara sincrónicamente otras reflexiones conceptuales y procedimentales en el currículo, retar una sociedad de la prisa y del cansancio, cohesionar los contenidos actitudinales desde lo sensible e integrarlo a una formación estética y política.

Los jóvenes que hacen parte de esta apuesta formativa, se encuentran entre los 15 y los 19 años de edad, siendo la mayoría mujeres (55%), muchos de ellos pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo y medio-bajo, también nombrados como estratos 1, 2 y 3. Gran parte de los estudiantes provienen de familias monoparentales o con padres separados. Se caracterizan por su escasa participación en colectivos políticos, culturales o deportivos. Esta población también es vulnerable a prácticas nocivas que afectan su desarrollo cognitivo, emocional y social. Además en el grupo, se presentan algunos casos de depresión, ansiedad y manifestaciones de *pérdida de sentido en la vida*. Así mismo, se detectó que los jóvenes estudiantes presentaban dificultades en el desarrollo de sus capacidades estéticas y políticas, manifestando un bajo interés por el arte y la cultura, una falta de pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social y política, y una escasa sensibilidad estética, lo que dificultaba su participación en la solución de problemas socialmente relevantes previamente enunciados.

Discusión teórico-práctica

Partiendo de un contexto problémico que es a su vez potencializador de la transformación, y vislumbrando el interés genuino de los maestros en buscar una solución a través de la implementación de estrategias de formación trascendentes, esta experiencia pedagógica significativa es entonces también una experiencia de investigación educativa. Así, se enfoca la mirada en las particularidades del contexto, en los retos que trae la cotidianidad educativa y en la naturaleza dinámica y relativa

que se presenta en cada situación educativa. Por los anteriores descriptores, esta investigación educativa presenta un enfoque cualitativo que permite comprender la educación como un fenómeno social cambiante y que en definitiva se centra en las experiencias, intenciones, significados y acciones de los sujetos, tal y como lo plantea Galeano-Marín (2004), la investigación cualitativa, "...construye un conocimiento de la realidad social desde los múltiples y heterogéneos actores".

En este sentido, se puede encuadrar la presente experiencia pedagógica en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual ha tomado relevancia desde el siglo XIX y que se ha centrado en un aprendizaje vinculado a la vida real de los estudiantes dando herramientas para resolver problemas. Dewey (2004), padre de esta metodología, plantea que el aprendizaje debe surgir de la experiencia que tiene el estudiante con su cotidianidad. Majó y Baqueró (2014), plantean diferentes clasificaciones de proyectos según su finalidad: Dar respuesta o solución a una situación determinada o un problema. Investigar o evaluar un problema, un asunto concreto o un tema complejo. Diseñar, elaborar o construir un producto. Nuestra experiencia se sitúa en la finalidad de dar respuesta o solución a las múltiples situaciones planteadas como tensiones con un enfoque interdisciplinario, buscando así *la formación de los estudiantes en las dimensiones estética y política, a través de la exploración de diversas formas de arte y el abordaje de problemas sociales relevantes.* Esta formación tiene las siguientes fases:

Fase 1: Identificación del problema: Los estudiantes identificaron dos problemas socialmente relevantes: los retos de la justicia y los problemas ambientales. Ambos problemas eran de interés para los estudiantes, ya que afectaban a su seguridad, bienestar y salud.

Fase 2: Elaboración del diseño del proyecto. Los objetivos del proyecto eran: Desarrollar las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes sobre los problemas elegidos, promover el diálogo y la colaboración entre los estudiantes, incorporar un enfoque interdisciplinario, promover la participación de la comunidad. Los recursos del proyecto incluyeron materiales, equipos, tiempo y personal. Las actividades del proyecto incluyeron: Investigación: Los estudiantes investigaron sobre los problemas elegidos, utilizando una variedad de fuentes. Discusión: Los estudiantes discutieron sobre los problemas elegidos, compartiendo sus ideas y pers-

pectivas. Elaboración de un plan de acción: Los estudiantes elaboraron un plan de acción para abordar los problemas elegidos. La evaluación del proyecto se basó en los siguientes criterios: Participación de los estudiantes en las actividades, calidad de los trabajos de los estudiantes, reflexión de los estudiantes sobre su aprendizaje.

Fase 3: Implementación del proyecto: Las actividades del proyecto se llevaron a cabo durante dos años escolares. Los estudiantes pueden realizar investigaciones de campo para recopilar datos sobre el problema, pueden desarrollar soluciones creativas para resolver el problema, y realizar experimentos para probar la eficacia de sus soluciones.

Fase 4: Presentación de los proyectos: Los estudiantes presentaron sus proyectos a la comunidad educativa en un evento público organizado en la Institución Educativa San Antonio, en tres momentos con tres retos: Comuna 13 (sensibilidad política), Expo estética (Creatividad estética), Cierre Festival Filminutos. En dichos eventos, la participación de toda la comunidad fue activa.

Logros y aprendizajes del proyecto.

- Desarrollo de las dimensiones estética y política de los estudiantes. El proyecto permitió que los estudiantes desarrollaran sus capacidades estéticas y políticas a través de la exploración de diversas formas de arte y el abordaje de problemas sociales relevantes.
- Adquisición de conocimientos y habilidades relevantes para la vida personal y profesional futura. Los estudiantes adquirieron conocimientos y habilidades en áreas como investigación, análisis, diseño, planificación, implementación y evaluación.
- Desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social y política. El proyecto ayudó a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social y política, a través del análisis de problemas relevantes y la creación de propuestas de solución.
- Desarrollo de sensibilidad estética y conciencia de la importancia del arte y la cultura. El proyecto ayudó a los estudiantes a desarrollar sensibilidad estética y conciencia de la importancia del arte y la cultura, como herramientas para la transformación social.

- Estos logros y aprendizajes se fundamentan en la teoría y la práctica del ABP. El ABP es una metodología de enseñanza-aprendizaje que promueve el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes. En este caso, el ABP se utilizó para abordar problemas sociales relevantes, lo que permitió que los estudiantes desarrollaran competencias transversales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.
- La diversidad de los resultados, aprendizajes y logros obtenidos se debe a la variedad de problemas sociales relevantes que se abordaron en el proyecto. Por ejemplo, en el reto 1, los estudiantes investigaron sobre la globalización y los fenómenos sociales relacionados con la violencia en Colombia. En el reto 2, diseñaron y planificaron su ciudad imaginada, y crearon obras de arte en torno a temáticas estéticas. Y en el reto 3, crearon cortometrajes sobre el cambio climático y los dilemas tecnológicos.

En general, el proyecto de ABP en la Institución Educativa San Antonio fue una experiencia significativa que permitió que los estudiantes desarrollaran sus capacidades estéticas y políticas, adquirieran conocimientos y habilidades relevantes para su vida personal y profesional futura, y desarrollaran un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social y política.

Conclusión

La educación estética y política es una forma importante de preparar a los estudiantes para el siglo XXI. Esta educación les ayuda a desarrollar las habilidades y los conocimientos necesarios para ser ciudadanos críticos y reflexivos, así como para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva al promover el pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y la innovación, el diálogo y el intercambio cultural, algo que los mismos estudiantes reconocen:

Testimonio 1: "La educación estética y política me ha ayudado a ver el mundo de una manera diferente. Me ha hecho más sensible a la belleza y la injusticia. También me ha dado las herramientas para participar en la vida pública y contribuir a un mundo mejor." (Estudiante 1. , 2022.)

Testimonio 2: "La educación estética y política me ha ayudado a desarrollar mi pensamiento crítico y reflexivo. Me ha hecho más consciente de las desigualdades

sociales y políticas. También me ha dado la confianza para expresar mis opiniones y tomar acción." (Estudiante 2. , 18)

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2013). *En la educación líquida: educación, trabajo y pérdida de la seguridad.* Paidós.

Dewey, J.(2004): Democracia y educación. 6ª. Ed. Madrid. Morata.

Estudiante, 1. (11 de Noviembre de 2022.). Encuesta satisfaccion 2022. (E. 1., Entrevistador)

Estudiante, 2. (14 de Noviembre de 18). Encuesta entrevista. (2. Estudiante, Entrevistador)

Galeano-Marín, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio.* Herder.

Han, B.-C. (2016). *La sociedad de la transparencia.* Herder.

Majó, F. M., & Baqueró, M. (2014). 8 ideas clave: Los proyectos interdisciplinarios. Editorial Graó.

Propia, A. (2022). *Encuesta formulario.*

Ramírez, A. (2023). Educación y Pedagogía. 139-156., 35, 139-156. https://doi.org/10.17081/educacionypedagogia.35.78.4322

Construcción social del conocimiento: niños y niñas se toman la palabra

Ana Jimena Giraldo Rendón[1]

Resumen

En el artículo se exponen los resultados de la experiencia *Construcción social del conocimiento: niños y niñas se toman la palabra*. El objetivo se centra en comprender qué lugar ocupan los niños y niñas en la construcción social del conocimiento a partir de la configuración de una propuesta educativa que posibilite darle domiciliación a sus voces. El proceder metodológico se sustenta en la propuesta cíclica de Gergen (2007), la cual se enmarca en las siguientes fases: indeterminación y contextualización, polivocalidad y deliberación reflexiva. El análisis de la información se llevó a cabo a través de la implementación de instrumentos como diarios de campo y una matriz categorial con objetivos y codificaciones. Las tendencias encontradas fueron: reflexión teórica de la práctica; contextos de significado: los niños y niñas como participantes; Educación y diversidad. Se concluye que la práctica educativa es una construcción social que requiere hacerle zoom a la mirada, ampliar la visión de la infancia para permitir que niños y niñas se tomen la palabra. El conocimiento, entonces, se referencia como una construcción social que no está aislada del mundo, se entrelaza con las vivencias y los territorios propios de la niñez.

1. Docente de básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente

Palabras clave

Contextos, narrativas, conocimiento, polivocalidad, deliberación.

Lugar de enunciación: la escuela habitada por niños y niñas

A partir de la interpelación como maestra y del propio quehacer educativo se emprende la tarea de plantear unas preguntas sustancialmente ontológicas y éticas: ¿qué es la infancia?, ¿qué son los niños y niñas?, ¿qué lugar ocupan en las escuelas? Estas cavilaciones permiten la ubicación en un lugar de enunciación que excava la educación y sus prácticas, para plantear una mirada de la escuela habitada por niños y niñas que se toman la palabra y hacen huelga al silencio. Sus voces hacen eco para mostrar que el conocimiento es una construcción relacional, un tejido que se unifica de manera participativa.

Con esta reflexión surge la necesidad de iniciar un trabajo en el escenario escolar que permita configurar un conocimiento como construcción social (Zemelman, 2006), una urdimbre de relaciones comunitarias que acerquen a los niños y a las niñas a los orígenes del saber. Por tanto, se da apertura a un proyecto que se enmarca epistemológicamente con la perspectiva del construccionismo social abordado por Gergen (2007), quien expresa que la generación del conocimiento es un proceso coordinado entre los seres humanos.

En concomitancia, a partir del grado primero (2022) y dando continuidad en segundo (2023), se comienza a diseñar una propuesta que integre los diferentes aprendizajes y áreas del saber. Los contextos de significado se ponen en escena narrativa para darle domiciliación a las voces de los niños y niñas (Sosenski, 2016), estos contextos se permean de las vivencias cotidianas que de manera natural la niñez va trazando línea tras línea. Es la conexión con el relato escrito y oral la máxima expresión socio-cultural del saber. Las preguntas que orientan esta apuesta investigativa son: ¿Qué lugar ocupan los niños y las niñas en la construcción social del conocimiento?, ¿cuál es la incidencia de la construcción social del conocimiento en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Santa Bárbara?

A partir de los anteriores cuestionamientos se plantean como objetivos específicos: a) Comprender teóricamente los elementos constituyentes del conocimiento

como construcción social a partir de la perspectiva de Gergen (2007). b) Generar contextos de significado y narrativas que permitan el abordaje del conocimiento desde las diferentes áreas del saber. c) Deliberar reflexivamente el conocimiento a partir de análisis, círculos de diálogo y lectura. Para hacer repaso de las preguntas y los objetivos se recurrió a un bagaje teórico sustentado en los planteamientos de Gergen (2007) en torno a la construcción social del conocimiento. Para el autor el saber se configura en los mismos principios de las relaciones, es en la coordinación de la acción entre las personas y los contextos que se deriva un conocimiento y un significado de la vida misma, esto quiere decir que "la generación relacional de significado emplea mucho más que las palabras y acciones de los interlocutores. Su coordinación frecuentemente usará varios tipos de objetos y tendrá lugar dentro de condiciones materiales específicas" (Gergen, 2007, p. 220).

Desgarrar la mirada: los niños y niñas se toman la palabra

La ubicación en un lugar de enunciación que reconoce a los niños y a las niñas como interlocutores válidos, se pasa a desgarrar la mirada, a volver exótico lo cotidiano y a trascender las prácticas educativas a partir de un proceder metodológico que se desarrolla en espiral teniendo en cuenta los planteamientos de la construcción social del conocimiento abordados por Gergen (2007), a continuación, se mencionan:

1. Indeterminación y contextualización: se reconoce que la comprensión del conocimiento nunca está completa, es decir, está abierta a diversas resignificaciones históricas y lecturas permanentes. En esta fase, se construyen los contextos de significado en articulación con las diferentes asignaturas, los Derechos Básicos de Aprendizaje y estándares. Las narrativas abordadas hasta el momento son: Pelusa va a la escuela; el encuentro de los animales; la hormiga Marta; los juguetes de Matías; la cigarra y la hormiga de visita en la huerta de la escuela; turismo continental, Filosofía para niños; Las maletas de Auschwitz: lectura y compasión.

2. Polivocalidad: se pasa de un monólogo a un referente polivocal, ya no solo es el maestro quien habla, se entra en un proceso de diálogo y reflexión del saber. Los niños y niñas participan activamente desde la palabra, el juego y el desarrollo de guías de trabajo. Además, se fortalece la lectura y la escritura como experiencia transformadora, se crean las ocasiones para poner en escena un saber que no se encuentra en el vacío.

3. Deliberación reflexiva: después de cada clase se genera un espacio para la evaluación como proceso de reflexión y de análisis. Se dan círculos de diálogo y de lectura para seguir ampliando las fronteras del saber.

El despliegue metódico mencionado estuvo acompañado de un análisis simultáneo para poner en palabra reflexiva, teórica y práctica los hallazgos propios de la experiencia, esto en relación con los objetivos planteados. Dicho análisis partió de la implementación de tres instrumentos sustanciales: diario de campo para el registro de las observaciones participantes, matriz categorial compuesta por cada objetivo y por las narrativas orales, escritas y corporales de niños y niñas, estas se fueron codificando hasta encontrar unas tendencias comunes que perfilan el proceso y los resultados de la propuesta. Las tendencias encontradas fueron:

Reflexión teórica de la práctica: la práctica educativa es una responsabilidad que requiere una lectura teórica profunda, esta se convierte en el faro para direccionar las acciones y las posibilidades de consolidar escenarios con sentido, de ahí la relevancia del primer objetivo específico. En esta línea, se ha permitido una reflexión teórica de la práctica a la luz de la Pedagogía, para ampliar el panorama del conocimiento más allá de una visión mecanicista. Se hace necesario una lectura juiciosa en torno a la categoría *Construcción social del conocimiento* planteada por Gergen (2007). Esta visión epistemológica permite desvelar el saber más allá de una atomización y aislamiento, para reivindicarlo como una totalidad que se conecta con la existencia y la propia realidad histórica de niños y niñas.

Contextos de significado: los niños y las niñas como participantes: los niños y las niñas se reconocen como interlocutores válidos, piden la palabra, dan sus perspectivas y preguntan de forma continua. La curiosidad se imbrica como elemento sustancial para despertar la exploración, el deseo de leer el mundo y los textos empleados. Tal es el caso del proceso vivenciado con la lectura del libro *Las maletas de Auschwitz* de Daniela Palumbo (2013), este proceso puso en contexto una realidad histórica como la segunda guerra mundial y el holocausto. Se desplegó la sensibilidad ante una situación que poco se nombra, pero que como señala Adorno (1998) es desde la infancia que se debe consolidar la reflexión ante las barbaries como el holocausto provocado en la segunda guerra mundial y la violencia bipartidista en Colombia. Esto con el fin de evitar la insensibilidad y las cegueras colectivas. Algunas manifestaciones de los niños y niñas muestran la exploración de emociones

como la tristeza y la vergüenza por lo sucedido, por lo que es capaz de hacer el ser humano. He aquí algunas de sus expresiones a partir de la pregunta ¿por qué es importante conocer sobre la segunda guerra mundial?: *"hay que conocer el pasado para no cometer lo mismo en el presente y en el futuro", "para no cometer el holocausto, para no cometer los mismos errores", "para no volver a hacerlo porque no queremos más muertos, murió mucha gente como los judíos".*

La deliberación ha ido aterrizando en la literatura colombiana que aborda el conflicto armado con un texto como: *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses (2016). Además, permite encarnar los territorios, hacer viajes continentales a partir de la indagación y la expedición geográfica y cultural de los diferentes países. Cada niño y niña se ha apropiado de un país para socializarlo de manera creativa.

En este punto cabe resaltar que las familias han asumido un rol fundamental desde el acompañamiento. Igualmente, este trabajo se articula con un enfoque denominado *Los grandes filósofos hablan a pequeños filósofos* (Boizard y Audouin, 2014). Los estudiantes pueden reconocer diferentes filósofos que han dejado importantes planteamientos y preguntas en torno a lo humano y a lo social. Este acercamiento se realiza a partir de cortas historias que permiten reconocer las ideas de René Descartes, Confucio, Montaigne, Bacón, Aristóteles, entre otros. Estas reflexiones se dan ancladas a la construcción del saber cómo epicentro de vínculos entre las diferentes asignaturas y con la vida misma. En los niños y las niñas quedan huellas como: *"lo que hicimos de la hormiga y la cigarra de visita en la escuela es muy bueno, es que Montaigne dice que más vale tener una cabeza bien hecha que bien llena, entonces no es solo tener en la cabeza muchas cosas, hay que entenderlas", "me gustó porque mejoramos la lectura y aprendimos origami".*

Educación y diversidad: la diversidad misma comienza a partir de darle voz a los excluidos y los que no han sido nombrados desde la misma historia lineal, es en esta afirmación que se reconoce pluralidad de realidades que acontecen en la escuela, multiplicidad de culturas que se conectan para acercar pensamientos y distinguir desde el debate asertivo las herramientas necesarias para una sana convivencia. Rodríguez y Yarza (2016) sostienen que la educación está enmarcada en un referente planetario que muestra un mapa de interacciones, cruzar fronteras y designar lo olvidado, lo que se ha dejado sin parte en la misma historia. Es por ello, que esta investigación da rescate a la diversidad, pues se pasa de una perspectiva adultocéntrica

a una mirada de niños y niñas que se toman la palabra, comienzan a ser nombrados más allá de la pasividad.

Asimismo, se han promovido relaciones generativas entre los estudiantes y con la comunidad educativa. Las familias se han involucrado en la configuración del saber; se han invitado expertos para abordar el tema de los derechos humanos y la guerra, como es el caso de un abogado, apasionado de las temáticas sociales y de las transformaciones del pensamiento que inicia a partir de la niñez. Abuelas que han asistido para hablar sobre la necesaria conciencia del cuidado de los animales dada su experiencia con la adopción de Pelusa, un perrito que día a día visitaba a la escuela y generaba gran conmoción en los niños y niñas. Una conexión emocional para aprender a leer y a escribir desde la sensibilidad.

Hacerle zoom a la mirada: conclusiones parciales

Desgarrar la mirada lleva a la profundidad de la práctica educativa como una construcción social; aquí se hace zoom a la mirada, se amplía la visión de lo realizado con los niños y niñas para entender que es necesario anclar la participación en las aulas de clase. Niños y niñas se toman la palabra para dar sus aportes, ir de la mano de la curiosidad y del saber que circula y se ancla en preguntas continuas por la existencia y por todo lo que los rodea. El conocimiento, entonces, se referencia como una construcción social que no está aislada del mundo, se entrelaza con las vivencias y los territorios. Cobran el rostro de los niños y niñas, sus nombres empiezan a asumir un lugar distinto en el ámbito educativo. En este proceso, se hace necesario como maestros reconocer la concepción de infancia, esa infancia que como sensibilidad permite tener una representación propia de la niñez (Ariès, 1987) y que da los primeros referentes para proceder en el escenario educativo. Por lo tanto, esta experiencia, en primer lugar, es una invitación a hacer lectura teórica del quehacer educativo, para luego poder extender la concepción del saber como una construcción social, que en palabras de Gergen (2007) requiere de la invención de un lenguaje generativo, es decir, de una palabra viva, que transforme y agencie aprendizajes con sentido en los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker.* Ediciones Morata.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Taurus.

Boizard, S. y Audouin, L. (2014). *Los grandes filósofos hablan a los pequeños filósofos.* Panamericana Editorial.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica.* Ediciones Uniandes.

Meneses, G. (2016). *Bajo la luna de mayo.* Editorial Norma.

Palumbo, D. (2013). *Las maletas de Auschwitz.* Editorial Norma.

Rodríguez, G. H. y Yarza de los Ríos, A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes,* (45), 23-30. https://www.redalyc.org/journal/6140/614065654005/movil/

Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1), 43-52. http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a02.pdf

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible.* Instituto Pensamiento y cultura en América Latina.

V Experiencias Pedagógicas Significativas

Situaciones de aprendizaje lecto-escriturales basadas en el arte y la expresión oral

Bibiana María Valencia Noreña[1]

Resumen

La propuesta se centra en fortalecer los procesos de lectura y escritura en los niños y las niñas del grado primero de la Institución Educativa Santa Bárbara del municipio de Rionegro - Antioquia, para lo cual se plantea e implementa de manera interdisciplinar algunas situaciones de aprendizaje basadas en el arte y la expresión oral. Para este fin se emplea la investigación acción educativa, lo cual permite la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Palabras clave

Lectura, escritura, motivación, arte, expresión oral.

Introducción

La educación se constituye hoy como un escenario que convoca a la configuración de experiencias para la vida que permitan el flujo del saber, pero también de la humanidad necesaria para el rescate de una sociedad diversa que requiere ser repensada desde la empatía y la compasión (Barcena, 2005). Por tanto, los maestros y las

1. Docente de básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara, normalista superior con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, licenciada en educación básica con énfasis en Matemáticas, Magister en Educación.

maestras asumen la responsabilidad de encarar escenarios escolares que conlleven a la adquisición de habilidades sociales y académicas, en este caso, la iniciativa se centra en fortalecer los procesos de lectura y escritura en los niños y las niñas del grado primero de la Institución Educativa Santa Bárbara de Rionegro-Antioquia, se plantea e implementa una propuesta interdisciplinar, donde a partir de situaciones de aprendizaje se garantiza un ambiente escolar agradable para llevar a cabo el proceso de lectura y escritura, basados en el arte y la expresión oral. Cada una de las situaciones de aprendizaje y trabajos artísticos planteados, ofrecen a los niños experiencias significativas, lúdicas y exploratorias que potencian la curiosidad y el desarrollo del pensamiento. La pregunta que orienta la experiencia es: ¿de qué manera fortalecer la lectura y la escritura a través de situaciones de aprendizaje basadas en la educación artística y la expresión oral en los niños y las niñas del grado primero de la Institución Educativa Santa Bárbara (Rionegro, Antioquia)?

Desarrollo

Esta experiencia surge de la necesidad de potencializar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del grado primero, con la intención de configurar vivencias de aprendizaje basadas en la educación artística y la expresión oral que conlleven a la creatividad y a la motivación (Marín, 2011). A su vez, con la intención de pasar de una enseñanza y aprendizaje fragmentado, hacia una propuesta interdisciplinar que integre todas las asignaturas. Como señala Rincón (2006): "si la escuela persigue el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los estudiantes, sus prácticas de enseñanza deben ser diversas" (p. 35). En aras de lo mencionado, se configuró una estrategia pedagógica que ha posibilitado darle vida a dicha intencionalidad viendo el arte, la imaginación, el juego y las situaciones cotidianas como referentes de aprendizajes (Vygotsky, 1990).

La metodología empleada se basó en la investigación acción educativa, en tanto se fundamentó en la participación activa de los estudiantes (Elliot, 1994). Este proceder se desarrolló teniendo en cuenta los siguientes pasos que se dieron de manera cíclica:

El arte como despliegue del saber: se inicia cada situación de aprendizaje para el abordaje del abecedario de manera integral y con lecturas articuladas; se realizaron diferentes manualidades artísticas para motivarlos, despertar la creatividad y

la imaginación. Igualmente, posibilitó el desarrollo de la motricidad fina necesaria para mejorar los procesos de escritura. Un aspecto significativo que se ha logrado evidenciar es que las creaciones artísticas se transforman en movimiento, precisamente por el carácter narrativo que generan en los niños, bien lo expresa Bruner (1984) al plantear que las imágenes se constituyen en posibilidad de imaginar y recrear el pensamiento.

Lecturas basadas en situaciones de aprendizaje: Después de la exploración artística se entregó a cada estudiante una lectura relacionada con la elaboración creativa, haciendo especial énfasis en determinadas letras para profundizar en sus sonidos, formas y palabras derivadas de estas. Dichas lecturas eran leídas por la docente, empleando diferentes tonos de voz y mostrando cada una de las palabras leídas con el fin de ir familiarizando a los niños con el proceso de lectura y escritura. En la mayoría de lecturas los estudiantes se constituyeron en protagonistas, lo cual generó contagio emocional y motivación intrínseca.

Taller vinculado a las situaciones de aprendizaje: De acuerdo a lo abordado en los dos pasos anteriores, se desarrollaron talleres para trabajar la lectura, la comprensión, la expresión oral, la escritura y la integración con otras asignaturas. Estos fueron socializados para hacer la retroalimentación y evaluación formativa. Cabe resaltar que los talleres eran explicados en clase y enviados a casa iniciando la semana para ser socializados los días viernes, es decir, por día había un reto en torno a la lectura. Los viernes se generó un espacio de socialización a través de juegos y concursos en los cuales los niños involucraron el lenguaje en sus diferentes manifestaciones. Esta propuesta desde inicio de año se compartió con las familias para vincularlas directamente con el proceso y generar compromisos en los aprendizajes venideros.

Teniendo en cuenta el proceder metodológico y la esencia misma de la experiencia se han derivado resultados importantes en torno a la adquisición de la lectura y la escritura, no como ejercicio mecánico sino como un conglomerado de situaciones significativas articuladas al entorno, donde se evidencia la formación de pequeños lectores que desarrollan sus procesos de pensamiento. Un ejemplo de las situaciones de aprendizaje es la de la araña Toña, la cual los invitó a la búsqueda de arañas en la escuela, comprender sus hábitats, cuál es su función en el ecosistema, entre otros.

Además, incentivó la expresión oral, el trabajo en equipo y la participación, esto se evidenció en la capacidad de contar a otros compañeros y docentes lo vivenciado,

ir superando la timidez para lograr desenvolverse frente a un público, lo que a su vez fortaleció las habilidades emocionales necesarias para la convivencia. Algunos testimonios que han expresado los padres de familia y estudiantes han permitido evaluar el impacto de la propuesta planteada. En el caso del comentario "mi hijo participa más en conversaciones familiares", se puede confirmar que el leer y escribir no solo permite la producción de textos sino que también tienen una finalidad social comunicativa. Como arguye Freire (1984), los niños y las niñas desde temprana edad comprenden su contexto y hacen lectura de su diario vivir, situación que fomenta procesos de lectura y escritura espontáneos y ricos en sentido. En aras de lo anterior, la educación, entonces, se considera tanto un asunto social indispensable para entender el conocimiento como una complejidad que se imbrica en la vida misma.

Marco teórico

Lectura y escritura: Los niños desde que nacen se relacionan con el medio que los rodea de diferentes formas, por lo tanto, es un ser social que busca en todo momento comunicarse y entender su realidad. Es en este sentido, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso dinámico, social y cultural que pone en escena al estudiante en interrelación con la sociedad; en este proceso la creatividad y el pensamiento divergente son muy importantes para que los niños busquen diferentes alternativas ante una situación dada (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Aunado a lo anterior, la lectura y la escritura se interrelacionan entre sí, posibilitando procesos significativos en los seres humanos; son elementos necesarios para la configuración del conocimiento, la solución de problemas y la construcción de significados (Colomer, 1992).

Educación artística: Bruner (2000) expresa que: "el niño averigua por sí mismo los conocimientos que le permiten formarse como persona crítica mediante la observación y la experimentación" (p.8). Precisamente la educación artística es un espacio para desarrollar dichas habilidades, por tanto debe estar articulada en el aprendizaje de las diferentes asignaturas.

Conclusiones

Las conclusiones giran alrededor de cuatro aspectos que son de gran relevancia durante el desarrollo e implementación de la propuesta, a saber: a) Se plantea que es necesaria la transformación de las prácticas pedagógicas, por lo tanto, la propuesta de lectura y escritura puede ser desarrollada en el grado primero evidenciándose el desarrollo en los procesos de pensamiento de los estudiantes. b) Se puede afirmar que los niños y las niñas se transforman en participantes activos, los cuales se involucran y construyen su propio proceso de aprendizaje permitiendo el desarrollo tanto de habilidades comunicativas como sociales. c) Se observa como en la educación inicial es de gran importancia las actividades lúdicas y exploratorias, es por ello que el arte y la creatividad deben ser sustanciales en el aprendizaje. d) El trabajo pedagógico articulado al entorno permite que los estudiantes estén más motivados, se apropien, interactúen y presenten alternativas de solución frente a situaciones sociales o culturales.

Referencias bibliográficas

Barcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en la educación.* Paidós.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Marín, V. R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación:

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Lectura y escritura con sentido y significado.

Rincón, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana: Reconceptualizaciones y retos actuales.* Editorial Universidad del Valle.

Temas, tendencias y miradas. *Porto Alegre*, 34(3), 271-285. https://www.redalyc.org/pdf/848/84820027003.pdf

Vygotsky, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia.* Akal.

Cuentos Traviesos: Textos Creativos de Pequeños Escritores

Syndy Johana Mena Solano[1]
Leydi Johana Arias Arbeláez[2]

Resumen

La importancia de la escritura desde temprana edad se destaca en una experiencia educativa que comenzó con la promoción de la lectura en voz alta en preescolar y primero de la Institución Educativa Santa Bárbara, sede Río Abajo. Los estudiantes mostraron entusiasmo por la lectura, pero lo que realmente los intrigó fue la idea de escribir sus propios cuentos, a pesar de estar en las primeras etapas de su desarrollo lector y escritor, propusieron cuentos grupales, donde generaban la historia oralmente y las docentes la transcribían. Esta iniciativa les permitió expresar sus pensamientos y sentimientos, lo que condujo a la creación de su serie de cuentos.

La experiencia respalda la idea de que, desde la educación inicial, los niños tienen la capacidad de producir textos secuenciales y reconocen el lenguaje escrito. A medida que pasaba el tiempo, los estudiantes avanzaron en su comprensión de la escritura, pasando de plasmar sus ideas con letras convencionales a escribir e ilustrar sus propias historias de manera individual. Esta aventura literaria se alinea con las

1. Licenciada en Ciencias Naturales, Tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) en la Institución Educativa Santa Bárbara.
2. Licenciada en Educación para la Primera Infancia, Magíster en Educación, Docente de la Institución Educativa Santa Bárbara, sede Río Abajo.

metas del Plan Decenal de Educación de 2016 - 2026 y fomenta la participación de los estudiantes en su aprendizaje, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y autónomos, además, promueve la creatividad al reflejar no solo experiencias en la escuela, sino también la vida en casa, la influencia de la cultura, el contexto y las redes sociales.

Palabras clave

Producción textual, literatura infantil, producción oral, creatividad, promoción de lectura

El poder transformador de la escritura en la forja de ciudadanos críticos desde la infancia

La educación es un viaje de descubrimiento, aprendizaje y crecimiento, y no hay mejor punto de partida que la temprana edad, en esta etapa crucial, la promoción de la lectura y la escritura desempeñan un papel fundamental en la formación de futuros ciudadanos críticos y autónomos.

En el corazón de esta transformadora experiencia se encuentra la iniciativa llevada a cabo por la tutora del Programa Todos a Aprender (PTA) y la docente de aula, con estudiantes de preescolar y primer grado en la Institución Educativa Santa Bárbara, Sede Río Abajo. La historia comienza con la inmersión en las cautivadoras narrativas del autor Pablo Albo, quien dio vida a los personajes "Conejo y Erizo" en cuentos como "Conejo y Erizo el susto del viento", "Conejo y Erizo descubren la lluvia" y "Conejo y Erizo la nube cabezota". Estas lecturas despertaron un entusiasmo notable entre los niños y niñas, pero lo más revelador fue la pregunta sencilla pero profunda que surgió de sus mentes curiosas: "¿Profe, por qué nosotros no creamos nuestras propias historias?".

Este interrogante marcó el comienzo de un viaje educativo único, donde los estudiantes, en las primeras etapas de su adquisición del lenguaje escrito, se aventuraron a dar rienda suelta a su creatividad, inspirados por los relatos de Pablo Albo, propusieron escribir su propia serie de cuentos titulada "Conejo y Erizo en la selva", "Conejo y Erizo en navidad" y "Conejo y Erizo en halloween". El proceso involucró una metodología innovadora de cuentos grupales, donde los niños

generaban la historia de manera oral, mientras las docentes la transcribían en el tablero. Este enfoque resultó en la creación y digitalización de diversos tipos de textos, incluyendo narrativos, instructivos y expositivos, todos ilustrados por los propios estudiantes.

La experiencia se suma al conocimiento que respalda la idea de que los niños, desde la educación inicial, tienen la capacidad de producir textos secuenciales y reconocen el lenguaje escrito antes de aprender a escribir, como lo afirman Teberosky (2001) y Blanche-Benveniste (1998). Además, demuestra que la producción textual es un proceso que exige disfrute, trabajo constante, lectura del mundo y motivación, como lo sostiene la perspectiva de Rozo (2020).

En un mundo donde la aversión a la escritura es una realidad, la importancia de incorporar la escritura como una forma de comunicación y expresión de la creatividad se vuelve aún más apremiante, como señalan Tovar et al. (2005). Los resultados de esta experiencia subrayan la importancia de proporcionar un entorno estimulante y fomentar la participación de los niños en su proceso de aprendizaje desde una edad temprana.

Ráfagas de creatividad

Sea la palabra que salga, puede ser la detonante de una ráfaga de creatividad
Silva y Polo (2017)

El arte de escribir se despliega como un delicado lienzo donde la constancia, la motivación y el placer de poner entre líneas las emociones, pensamientos, sentimientos y vivencias son los pinceles que dan vida a la creación literaria. Como argumentan Silva y Polo (2017), los procesos escriturales deben estar impregnados de la alegría de compartir con el otro el fruto de la creatividad sin temor a una mala calificación. A continuación, se enuncian algunos apartes en los que se observa en cada palabra, la magia de los momentos vividos en la creación de los relatos.

Corrieron por una calle muy tenebrosa y se encontraron otra vez con la bruja, pero llegaron a un hotel y pidieron una habitación, pero esta estaba embrujada y un fantasma hacía, buuuuuuuuuu. (Erizo y conejo en Halloween)[3]

Ellos se asustaron y entonces Conejo se fue para la derecha y Erizo para la izquierda. Conejo saltó hasta un árbol y pensó: ¿será que Erizo necesita mi ayuda? (Erizo y Conejo en la selva)

Entonces Conejo vio las huellas de las patas de Erizo, las siguió y encontró a Erizo congelado en la nieve. Conejo se puso a llorar de tristeza y las lágrimas se congelaron. (Erizo y Conejo en navidad)

Más allá de la adquisición convencional de los procesos de lectura y escritura, la experiencia dio la posibilidad de abrirse a otras dimensiones del ser humano como lo son sentimientos, ética del cuidado con el otro y lo otro, uso de las TIC y el buen vivir en paz.

Después de eso recordaron que eran amigos y se fueron juntos a la casa a ver televisión un rato muy felices. (El bosque de los dinosaurios)

Después ellos hicieron una tregua para vivir en paz, Godzila se fue para Japón y Kong para Rusia. (Mi monstruo aterrador)

Se fue a un almacén a comprar ropa y se encontró a una pava linda y se enamoró; él se puso nervioso, los cachetes estaban colorados y sus ojos parecían corazones. Se fueron para la casa de la pava, jugaron videojuegos y se dieron un beso. (Ámaro, el pavo enamorado)

Ellos vieron que había un teléfono y llamaron por WhatsApp a Jesús que tenía un número infinito (Erizo y Conejo en Halloween)

3. Cada fragmento es una extracción de los textos grupales realizados con los estudiantes de preescolar y primero. En paréntesis aparecen los títulos de cada texto.

En definitiva, esta enriquecedora experiencia educativa nos ha revelado la importancia de ir más allá de las convenciones en la enseñanza de la lectura y escritura. No se trata únicamente de dominar destrezas técnicas, sino de explorar las profundidades del ser, permitiendo que los estudiantes se conecten con sus emociones, la ética del cuidado y la búsqueda del bienestar en un ambiente de paz.

Como señalan Silva y Polo (2017), es crucial que en los procesos creativos los docentes se vinculen con los estudiantes, y se muestren siempre presentes para compartir, escuchar, reír y disfrutar de la experiencia educativa. Este enfoque, junto con la apertura a la imaginación y la libertad de expresión, ha resultado en un camino fructífero hacia la formación de ciudadanos críticos, autónomos y creativos desde una edad temprana. La escritura se convierte, así, en un puente hacia la realización personal y la comprensión de un mundo lleno de posibilidades.

Referencias bibliográficas

Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

Rozo, J. M. (2020). La Influencia del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de las Técnicas de Escritura Creativa de Rodari. Revista Docentes 2.0, 9(2), 88–94. https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.149

Silva, V. F., & Polo, A. S. (2015). Escritura creativa. técnicas y artilugios. Panamericana.

Teberosky, A. (2001). Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsori.

Tovar, R. M., Patricia, O. N., Camero, Y., Jeanette, A., Frantzis, L., & Yeneida, G. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. Revista Venezolana de Educación (Educere), 9(31), 589 - 598. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20016/articulo17.pdf;jsessionid=90B39D664A94BF760D5595BC870B2145?sequence=2

VI Comunidades Investigativas

Comunidad de investigación: diálogo educativo

María Isabel Holguín G.[1]

"En la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea,
en la que se habla, en la que se ama, se adivina
la escuela que apasionadamente se le dice si a la vida"
Paulo Freire

Ante los múltiples cambios acelerados del mundo, nuestro sistema educativo se ha sometido a grandes exigencias más que los otros tiempos y épocas que hemos vivido. Estos no solamente son centrados en el ámbito educativo, sino también en la realidad que afecta los diversos componentes de la educación, desde el nivel inicial hasta el ámbito universitario. Tales exigencias tienen que ver principalmente, con los aspectos de enseñanza y aprendizaje desde la relación entre la investigación educativa, las facultades y niveles de comprensión alcanzados por quienes participan en el proceso educativo, y las prácticas concretas de las mismas.

Por lo que los maestros han iniciado un cambio para superar las grandes distancias que existen entre la teoría y la práctica de las realidades, en los espacios en donde se vive la acción y reflexión educativas como el desarrollo de las habilidades, destrezas y capacidades múltiples de los estudiantes.

1. Magister en Intervenciones Psicosociales, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciada en Educación Preescolar. Docente Universitaria, Asesora con y para la Primera Infancia. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0069-616X

Para renovar esta mirada de la formación integral de los espacios educativos, es necesario pensar en ellos desde una manera crítica, dándole la apertura a que el currículo sea innovador y genere respuestas a los problemas de una realidad compleja y dinámica, los cuales aportan en los procesos pedagógicos e investigativos desde una actitud reflexiva, crítica y creativa con respecto a la realidad. Por lo que los maestros del municipio de Rionegro asumieron desde hace varios años una postula en los procesos investigativos tal como lo indica el pensador Paulo Freire (1998):

> (...) una propuesta para la libertad. La libertad es la categoría central de su concepción educativa, desde sus primeras obras. La educación es un camino de la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para tornarla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos, para que sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece (...).

Los maestros del municipio han logrado un trabajo grupal cooperativo centrado en la construcción de aprendizaje con un norte llamado "comunidades de investigación" en las 16 Instituciones Educativas públicas, fundamentadas desde el diálogo y la intersubjetividad de quienes los integran, allí, se comparte el interés de lograr el desarrollo del aprendizaje significativo que puede transferir en los espacios de la vida personas, laboral y social, convirtiéndose así en un diálogo que va más allá de la adquisición del conocimiento.

Finalmente, nuestra comunidad de investigación posibilita que los estudiantes, maestros, maestros directivos y demás actores compartan la importancia de la convivencia, la tolerancia y el respeto mediante preguntas que se vincula con la cotidianidad, precisando descubrir una respuesta con la relación dinámica, fuerte, viva entre las palabras y las acciones que se presenten según los intereses que se van generando en y con el aula.

Referencias

Accorinti, Stella (S.F.). Matthew Lipman y Pablo Freire. Conceptos para la libertad. En: www.antroposmoderno.com/textos/lipmanfreire.shtml

Arias, T. (2010). Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo curricular. Departamento de Evaluación de los Aprendizajes.

Beltrán, M. (2003). La realidad social. Madrid: Tecnos.

Errandonea, Alfredo: "Metodología cualitativa Venus metodología cuantitativa", Cuaderno de Clasco Nº 35, Montevideo.

Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2). México DF: Siglo xxi. Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). Cartas a quien pretende enseñar (Vol. 2). México DF: Siglo xxi.

Freiré, Paulo: "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI Editores, México, 1988.

Guisao, M. I. H. Foro Educativo Municipal 2021: Rionegro Sostenible. Experiencias pedagógicas y formación docente en el municipio de Rionegro (Antioquia), 56.

Jugar a la ciencia. Un encuentro con la tierra[1]

Yurany Mendoza Giraldo[2]
Institución Educativa Josefina Muñoz González

Resumen

Este trabajo describe una experiencia de aula realizada con niños y niñas entre los 5 y 6 años de una institución educativa oficial no rural, y pretende mostrar las posibilidades que se tejen a partir del juego para favorecer las interacciones entre niños, niñas y maestra. Vale aclarar que las interacciones tienen varios tipos de tensiones porque allí se juega lo que somos como maestras: adultos que deseamos grupos tranquilos, juiciosos, obedientes y que construimos significados alrededor de los niños y las niñas; en este caso, recién llegados (Arendt, 2019) que comparten la novedad en las relaciones que van estableciendo con los otros, con lo otro y con lo que experimentan allí.

La experiencia "Jardín de polinizadores" explora esas interacciones. Jugamos a ser "investigadores", y aunque investigar con niños y niñas representa para mí una novedad, es inspirador el hecho de sembrar y jugar con la tierra porque en el presente permite combinar lo científico, lo ecológico y lo lúdico.

Para responder a la pregunta por las posibilidades del juego en los distintos ámbitos con los que interactúan los niños y las niñas se propuso una investigación que

1. Los participantes en esta experiencia son los niños y las niñas, las familias y la profesora del grado Transición 6 de la Institución Educativa Josefina Muñoz González, sede principal.
2. Profesora del grado Transición del municipio de Rionegro, Antioquia. Candidata a doctora en educación de la Universidad de Antioquia en la línea de investigación estudios en educación, pedagogía y didáctica; magíster en Pedagogía; especialista en Educación con Nuevas Tecnologías y Licenciada en Educación Preescolar.

prioriza la narrativa como opción metodológica dentro de un enfoque cualitativo de la investigación escolar. Se entiende que la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, que permiten contextualizar y darle sentido a las situaciones escolares (Connelly & Clandinin, 1995).

El registro de estas experiencias se lleva a cabo a través de Notas de Campo de la experiencia compartida (Connelly & Clandinin, 1995), bitácoras del investigador realizadas por los niños y las niñas, registro fotográfico y audio de las interacciones de los niños y las niñas. Mientras los niños y las niñas realizan su propia investigación, proponen sus preguntas e intentan responderlas, la maestra reelabora su propia experiencia a través de un relato autobiográfico.

Palabras clave

Juego, ciencia, polinización, tierra, narrativas.

Inspiraciones conjuntas: de cómo nace este relato

Hay una pregunta de fondo para empezar y es qué le pasa a la sociedad si la escuela juega más; los niños siempre quieren que el descanso sea más largo e incluso para muchos autores el valor de la escuela está en el recreo, espacio en el que los niños y las niñas son auténticos y luego, vuelven a las aulas y se transforman en niños y niñas juiciosos para escuchar a la maestra o al maestro, cuando un maestro(a) logra que se queden quietos y callados y sigan las instrucciones al pie de la letra.

"Jardín de polinizadores" empieza con una salida a explorar nuestro colegio, a recoger flores porque estábamos en agosto, mes en el que celebramos la antioqueñidad y recordamos las tradiciones, una de ellas, el desfile de silleteros. En esa recolección había una flor muy grande de la que los niños y las niñas se enamoraron, y también había abejas que la bordeaban. Este fenómeno pasó desapercibido y finalmente regresamos al aula a realizar con flores y hojitas un "collage". Días después, hicimos un picnic y Alan encontró una polilla y la llamó "July" e invitó a cuidarla. Este año estamos haciendo mucho énfasis en el reciclaje y quizá por ello, Alan dijo que no podíamos dejar basura del picnic porque a "July" no le iba a gustar.

Yo quería empezar a investigar con los niños y las niñas cuando llegó Simón, un asesor de REDSIRA, y empezamos a tejer juntos esa posibilidad a partir de lo que le

conté de la salida a recoger flores. Un viernes, invitamos al aula a Juliana, de la corporación "casa de Mariposas", quien nos llevó orugas, plantas, capullos y crisálidas, y nos explicó todo el ciclo de la mariposa. Nos regaló dos crisálidas y nos enseñó a distinguir al macho de la hembra. Cuando regresamos el lunes encontramos una mariposa y algunos pudieron ver su vuelo. La crisálida que quedó suspendida de la horqueta, cayó y no logró culminar su ciclo. Lo que nos quedó entonces fue la experiencia y el reto conjunto de hacer un jardín para que regresara la mariposa monarca. María Camila dice que vamos a hacer un jardín y "dimos ideas de cómo queremos que quede y así nuestra mariposa pueda volver". Ese día empezamos a hacer preguntas. Algo muy novedoso para mí, porque las preguntas casi siempre las hacen los profesores y en este caso, se trataba de que los niños las hicieran.

"No salió como queríamos pero lo disfrutamos"

Tomas Alva Edison, un inventor estadounidense con más de mil patentes a su nombre, tuvo que fracasar en reiteradas ocasiones para que sus artefactos tuvieran éxito. Jugar es la manera en que los niños y las niñas experimentan con su propia vida antes de ingresar en el mundo convertidos en adultos. Por eso les gusta experimentar con su voz (gritar), experimentar con las reacciones del otro (pelear) y detenerse a contemplar cada bichito que encuentran a su paso.

Esta experimentación, en la que niños y niñas se juegan su propia vida, tiene un acompañamiento que no es sencillo, porque las maestras como adultos tenemos otro tipo de intereses: que nos pongan cuidado, que se queden quietos, en silencio, que solucionen sus conflictos con el diálogo, que aprendan rápido a leer y a escribir, a sumar, a restar, a multiplicar, que la maestra del siguiente grado se impresione por lo bien preparados que están.

Meirieu (1998) dice que lo "normal" en educación es que la cosa no funcione. Que el otro se resista, se esconda o se rebele" (p.73) y que la tentación será la exclusión de ese niño que se nos rebela, lo cual significa un fracaso total porque lo revolucionario en pedagogía es reconocer ese otro que no se deja moldear a mi gusto, distinguir entonces entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona. A propósito, cuando hicimos la salida a un vivero-mariposario y luego hicieron dibujos en sus bitácoras del investigador, lo que dibujaban con más emoción era el bus en el que fuimos; y cuando hicimos la primera siembra de verbenas para nuestro

jardín y empezamos a escarbar la tierra, lo que un grupo de niños empezó a hacer fue mezclar la tierra con agua para jugar a ser maestros de construcción y revocar un muro.

El reto más importante en esta misión de educar es tejer los puentes entre los que somos como adultos y la resistencia convertida en niño. Reconocer las singularidades de los niños y las niñas para llevar al aula cada día situaciones que sean objeto de experimentación, sin temor a las equivocaciones por sentir la incertidumbre o la desazón cuando algo no sale como uno quiere, ello significa educar sin el mito de la fabricación (Meirieu, 1998) y educar con la autoridad para enfrentar las crisis de la educación (Arendt, 2019).

A modo de conclusión: el juego como práctica de sí

Pensar cómo introducir el juego en las prácticas pedagógicas implica centrar nuestra atención en los códigos que tienen los niños y las niñas para comunicarnos su experiencia del mundo. Para una maestra esto significa expandir su intención, construir autoridad a partir de una reflexión crítica que le posibilite tener en cuenta los problemas de la ética y la estética en su práctica (Vecchi, 2013).

La ética como un faro que nos orienta en las turbulencias por las carencias y tensiones a las que nos enfrentamos en un aula con multitud de niños y niñas con diversas necesidades. Ética que como adultos hemos cultivado a través del cuidado de sí, de las prácticas que nos hacen fuertes como la escritura, la lectura y el estudio de la pedagogía entendida como una herramienta para transformarnos y tejer relaciones más armónicas con la tierra, los animales, las plantas y las flores que, al igual que nosotros, la habitan.

Estética en el sentido de lo bello, de crear juntos (familias, niños, niñas, directivos, profesores) ambientes acogedores en los que el arte, el juego y la ciencia se integren y posibiliten la formación de niños y niñas más felices.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2019). *Entre el pasado y el futuro.* Ariel México.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Laertes.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador.* Laertes.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia* (P. Manzano Bernárdez, Trans.). Ediciones Morata.

El mariposario como estrategia pedagógica para el fortalecimiento y desarrollo de competencias curriculares en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Rionegro

Nora Cecilia Herrera Sáenz[1]

Resumen

El proyecto surge a inicio del año 2022 buscando solucionar problemáticas de la escuela como el desinterés por los procesos de aprendizaje, que lleva al retraso en la adquisición de competencias académicas y socioafectivas. Teniendo en cuenta estudios que muestran una estrecha relación entre los niños y la naturaleza, en especial con los animales, se optó por un proyecto para reconocer el mundo de las mariposas. La participación en la construcción de un mariposario en la institución se convierte en una estrategia que permite la observación, exploración, experimentación e investigación, involucrando aspectos científicos y académicos, se ofrece un lugar alterno e interactivo, para atraer, mantener las posibilidades del desarrollo de las competencias sujetas a la imaginación y el contacto con el medio que les rodea y motivar los procesos académicos en las áreas del currículo. La investigación del proceso de metamorfosis de estos maravillosos insectos, el papel ecológico que desempeñan en la naturaleza y las relaciones biológicas que mantienen con su entorno se constituye en un instrumento de aprendizaje.

1. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, especialista en Lúdica Educativa, docente de Aula en la Institución Educativa San Antonio

Palabras clave

Experiencias, competencias, investigación, mariposario, estrategias.

Introducción

Como lo plantean Garcia Fraile & Tobón, (2009) las estrategias didácticas se conciben como construcciones lógicas pensadas para orientar el aprendizaje y la enseñanza de las competencias en los diversos niveles educativos. Se basan en procedimientos compuestos de un conjunto de etapas que pretenden facilitarles el aprendizaje de las mismas a los estudiantes.

El proyecto surge como resultado de la participación en la construcción de un mariposario, se convierte en una estrategia que posibilita el contacto con el medio que los rodea y logra motivar a los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio del municipio de Rionegro en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas del currículo.

Posibilita el conocimiento de las especies de mariposas del Municipio de Rionegro, articula investigación y diversión promoviendo la investigación en los estudiantes a través del contacto directo con el objeto de conocimiento, generando hábitos de cuidado del medio ambiente, tomando conciencia ecológica para contribuir al desarrollo de la ciudad pensada desde el plan decenal de educación "Rionegro Ciudad y Sociedad Sostenible, donde los ciudadanos podamos vivir en armonía con la naturaleza

Desarrollo

La experiencia surge para tratar de buscar solución a problemáticas de los niños en la escuela, evidenciadas en estudiantes con poco interés en los procesos académicos, como la lectura, la escritura, las matemáticas y problemáticas en la convivencia, quienes presentan retraso en la adquisición de las competencias académicas y socioafectivas.

La estrategia busca fomentar la participación de los estudiantes al construir aprendizajes a través de la manipulación, la enunciación de lo comprendido, la aplicación de las conclusiones a situaciones de la vida cotidiana y del desarrollo de competencias que ayuden a adquirir habilidades y destrezas académicas y sociales.

El Mariposario es un espacio para la cría de mariposas, que pueden reproducirse en un medio controlado, como un ejemplo del uso responsable de los recursos naturales; uno

de los aspectos importantes de este espacio es la posibilidad de hacer estudios de mariposas, de importancia ecología y de conservación. Las mariposas son un ejemplo claro de la biodiversidad de nuestra región y constituyen modelos de estudio en áreas como la biología y el desarrollo del currículo en la Enseñanza – Aprendizaje. (EcuRed, s.f.).

Ha permitido a los estudiantes iniciar procesos de investigación tales como identificación taxonómica, ciclos de vida, elaboración de tablas en sus diferentes fases de desarrollo (huevo, larva, pupa y adulto) y las plantas que consumen, o con sus enemigos naturales (parasitoides y depredadores), son entre otras, las tareas que se pueden desarrollar con éxito, convirtiéndose en prioridad promover procesos educativos en un espacio que se interesa por la generación de conocimiento.

Testimonio(s)

Los estudiantes con el proyecto muestran avances significativos en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que han participado en eventos académicos dentro de la institución y fuera de la institución en encuentros de semilleros de investigación regional, departamental y nacional, cuando se les cuestiona sobre el proyecto así lo hacen saber.

¿Qué es lo que más te ha gustado de participar en el proyecto del mariposario?

"Me ha gustado qué puedo conocer nuevos lugares y también puedo conocer plantas y mariposas y que exponiendo he quitado la pena."

Laura María Castaño Sánchez

"Lo que me ha gustado es que aprendimos las especies de las mariposas, también aprendimos a medir y aprendimos sobre las plantas"

Luis Denniel Palomo Pugarita

"Me gusta que he aprendido mucho de las mariposas, plantas y del cuidado del medio ambiente, he practicado matemáticas en el mariposario; me gusta porque entre todos los compañeros aprendemos a cuidarlo y conservarlo"

Saray Aristizabal Ospina

¿Qué quisieras que pasara en el futuro con el proyecto del mariposario?

"Que se conozca por todos los estudiantes y que se pueda conocer en eventos internacionales"

Laura María Castaño Sánchez

"Yo quisiera que el proyecto del mariposario continúe y que otras personas puedan conocer de las miles de mariposas que hay en el mundo"

Luis Denniel Palomo Pugarita

"Me gustaría que tuviéramos muchas especies de mariposas y que el proyecto se implemente en otros colegios para que muchos niños le cojan más amor al estudio y aprendan a cuidar el medio ambiente"

Saray Aristizabal Ospina

Los padres de familia han mejorado sus relaciones con la institución y encuentran que ha sido positiva su participación, tanto que algunos han acompañado los procesos y manifiestan que el proyecto ha favorecido a los estudiantes.

¿Por qué les parece importante la participación de los estudiantes en el proyecto del mariposario?

"Es importante ya que este proyecto les permite llevar a la práctica muchos conceptos y teorías aprendidas en el aula de clase, además despierta en ellos el interés por la investigación y el cuidado del medio ambiente."

Flor Ospina Sánchez

"Me parece importante porque mi hija obtiene nuevos conocimientos sobre las mariposas que son muy importantes para el medio ambiente y me gustaría que aprendiera mucho más."

Liliana Aleida Sánchez Castaño

¿Qué transformaciones o cambios ha notado en los estudiantes con la participación en el proyecto?

"La he notado más interesada en cuidar el medio ambiente y ha perdido mucho la timidez para hablar en público."

Liliana Aleida Sánchez Castaño

"Lo que más me ha gustado es que ha influenciado en las capacidades de los alumnos participantes. Adicionalmente, como han crecido, mejorado, transformado las dinámicas de la I.E por el desarrollo del proyecto."

Testimonio de un docente.

Investigación y diversidad

El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento que se da cuando los estudiantes relacionan los conocimientos nuevos con las experiencias y los conocimientos previos al aprendizaje. La aplicación de los nuevos conocimientos para facilitar otros aprendizajes son las transferencias; así, el mariposario se propone como una estrategia pedagógica que permite el desarrollo de las competencias curriculares y que puede ser implementado en otra institución que cuente con un pequeño espacio para la adecuación. Con esta estrategia se pueden fortalecer procesos de investigación, ya que la conservación de los ecosistemas permite generar conocimiento y, por ende, acciones y actividades de conservación para preservar la vida de las mariposas y ayudar a los ecosistemas de la región. Al promover procesos formativos se generan cambios de actitud y comportamiento en la comunidad educativa relacionados con el uso de los recursos naturales y el ambiente.

Conclusiones

Los mariposarios son espacios para la crianza de las mariposas que no solo permiten la observación, exploración, experimentación e investigaciones que involucran los aspectos científicos, sino que también ofrecen un lugar alterno e inte-

ractivo para atraer y motivar al estudiante y mantener una serie de posibilidades que están sujetas a la imaginación y a las expectativas de quienes participan en el proceso de aprendizaje. Además, puede involucrar no solo al estudiante, sino también al núcleo familiar y educativo. Este espacio se convierte en instrumento para la enseñanza de cualquier asignatura del currículo, ya que atrae al estudiante y le permiten al profesor trabajar desde diferentes aspectos pasando por lo estético, hasta lo técnico o reflexivo, lo que hace que el aprendizaje sea significativo y el estudiante no solo lo aprecie, sino que lo apropie y lo valore. Así mismo, se convierte en una estrategia de convivencia y relacionamiento de la comunidad escolar, es un punto de encuentro entre docentes, estudiantes, padres y administrativos, permitiendo el fortalecimiento y la participación de los actores educativos. Asimismo, abre las puertas a diversos escenarios de participación académica, motivando a los estudiantes y docentes a vincularse a distintas estrategias de investigación y fortaleciendo los vínculos entre la escuela y su medio.

Referencias

Alcaldía de Rionegro (2017). Plan Decenal de Educación 2016-2025. La educación al 2025, una Tarea de Todos. https://bit.ly/3XjOjWC

Alfaro Valverde, A. y Chavarría Chavarría, G. (2002). La motivación: Una actividad inicial o un proceso permanente. Revista Pensamiento Actual, 3(4), 33-40. Carrillo Roa, J.D. y Cacua Peñaloza, S.C. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. Dialéctica. Revista de Investigación

EcuRed. (s.f.). Mariposarios. https://www.ecured.cu/Mariposario

Fernández Martínez, M. (2016). Diseño de Propuesta didáctica para conocer el Castillo de la Atalaya de Villena, a través del aprendizaje por proyectos [Trabajo de Grado, Universidad de Valladolid]. https://bit.ly/3VkJlrb

Melo Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., Rodríguez Arenas, J. L. y Zárate-Solano, H. M. (2 de noviembre de 2021). Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia. https://investiga.banrep.gov.co/es/be-1179

Montagud Rubio, N. (21 mayo de 2020). David Ausubel: biografía de este psicólogo. https://psicologiaymente.com/biografias/david-ausubel

Ortega Herrera, W. R. y Rodríguez Velandia, M. P. (2016). El mariposario como estrategia didáctica para caracterizar la identidad ambiental de los estudiantes del grado 702 del Colegio Simón Bolívar de Suba [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://bit.ly/3AAdPgM

Schencke, C. y Farkas, C. (2012). Estudio de la vinculación que tienen los niños y niñas escolares con sus perros y los efectos socioemocionales de este vínculo. Summa Psicológica UST, 9(1), 23-32. https://bit.ly/3gwBDv0

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (22-23 de noviembre de 2018). El estudiante como un agente de cambio en la aplicación de la responsabilidad social universitaria [Ponencia]. Primer Coloquio Institucional, San Luis Potosí, Ciudad de México, Méxic10(18).

VII Investigación y comunidad

Importancia del contexto actual de los procesos investigativos en las instituciones educativas públicas de Rionegro

Deivis Robinson Mosquera Albornoz[1]

Juan Carlos Mesa Jaramillo[2]

Víctor Hugo Gómez Blandón[3]

Resumen

El presente texto examina la manera cómo se desarrollan los procesos investigativos en instituciones educativas del municipio de Rionegro, con un enfoque en cómo las escuelas la gestionan y fomentan en su entorno. Esta propuesta se articula con la línea de calidad y pertinencia del Plan Decenal Municipal, debido a que se pretende utilizar componentes de la investigación escolar como eje articulador pedagógico. Se utilizó en enfoque cualitativo, permeado con un paradigma hermenéutico, por medio de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes. Entre los principales hallazgos, se encontró que, existe una relación directa entre la manera cómo se planifica, se lleva a cabo y se difunde la investigación en la escuela, resaltando aspectos relevantes a tener en cuenta como la infraestructura de apoyo, el involucramiento de docentes y estudiantes, y las barreras que a menudo obstaculizan estos procesos. Asimismo, se identificó la relación directa entre la investiga-

1. Doctor en Educación. Docente de la Institución Educativa Concejo Municipal el Porvenir. Email: deromoal@gmail.com

2. Licenciado en Educación Especial. Docente de la Institución Educativa Concejo Municipal el Porvenir. Email: duendesk8@gmail.com

3. Licenciado en Educación Rural. Docente de la Institución Educativa Concejo Municipal el Porvenir. Email: vicgo71@hotmail.com

ción educativa y la toma de decisiones en las instituciones y su impacto en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Se concluye que, las instituciones educativas deben promover una cultura investigativa sólida, donde se integre de manera efectiva la planificación curricular y las estrategias de desarrollo institucional, enfatizando la importancia de la formación del personal docente en metodologías de investigación y la creación de incentivos para fomentar la participación activa en proyectos investigativos.

Palabras claves

Investigación escolar, procesos investigativos, semilleros de investigación,

Procesos investigativos en el contexto educativo

Los procesos investigativos en el contexto educativo se refieren a las actividades planificadas y sistemáticas mediante las cuales los actores educativos, como docentes, estudiantes, directivos y otros profesionales de la educación, buscan adquirir conocimientos, resolver problemas o mejorar la práctica pedagógica. Estos procesos se basan en los principios de la investigación científica, que implican la formulación de preguntas de investigación, la recolección y análisis de datos, y la interpretación de resultados.

De acuerdo con Aparicio-Gómez (2018), se representa el enfoque sistemático y riguroso para abordar preguntas de investigación en la educación. Comúnmente conocido como el método científico, este enfoque implica la formulación de preguntas de investigación, la recolección y análisis de datos, y la interpretación de resultados. Según Luján-Villegas y Londoño-Vásquez (2020), la investigación educativa es "el proceso de adquirir, analizar y aplicar conocimientos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje" (p. 228). Este proceso incluye la utilización de diversas metodologías, desde estudios cuantitativos hasta investigaciones cualitativas, y busca proporcionar evidencia sólida para respaldar la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Investigación escolar

La investigación escolar a menudo involucra la colaboración entre docentes, di-

rectivos, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa para identificar desafíos y oportunidades en el entorno escolar. Además, su propósito fundamental es la mejora continua de la calidad de la educación y sus hallazgos se utilizan para implementar cambios que beneficien a la comunidad educativa en su conjunto.

La investigación escolar, de acuerdo con D'olivares y Casteblanco (2019), es "el proceso de recopilar y analizar datos en el entorno escolar con el fin de identificar áreas de mejora y tomar decisiones que beneficien directamente a los estudiantes y la institución" (p.12). De igual forma, Juárez-Popoca y Torres (2022), sostienen que la investigación escolar es crucial para la mejora de la calidad educativa, asimismo, proporciona a las instituciones educativas la oportunidad de abordar desafíos específicos y adaptar sus estrategias para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Resultados

En cuanto a las principales conclusiones, se señaló que la falta de tiempo y espacio para el desarrollo de las actividades de investigación y la falta de recursos económicos, sumado al poco apoyo por parte de las unidades científicas, son las razones que impiden una correcta implementación de los procesos investigativos en las instituciones públicas.

Es de anotar que los resultados de las entrevistas grupales, proporcionaron importantes insumos sobre las percepciones y conceptos de los participantes que permitieron coincidir en la necesidad de comprometerse con el fortalecimiento de los procesos investigativos y que así mismo debe existir un programa de investigación escolar orientado al proceso para responsabilizar a cada maestro en esta área. También se concluye que se debe contar con espacios de tiempo que posibiliten el poder llevar a cabo dichos procesos, al igual que los requerimientos de inversiones en dinero que permitan potenciar los procesos en mención.

Conclusiones

Dentro de las principales conclusiones se encuentra que el desarrollo adecuado de actividades que promuevan los procesos investigativos y la investigación escolar en instituciones educativas públicas, desempeñan un papel crucial en el entorno esco-

lar, debido a que ofrecen un enfoque riguroso y sistemático para abordar preguntas de investigación en la educación, mientras que la investigación escolar se centra en la mejora práctica dentro de las instituciones educativas.

Este tipo de procesos son esenciales para la toma de decisiones basadas en evidencia y la mejora continua en el campo de la educación. Su aplicación adecuada puede llevar a un entorno educativo más eficiente y efectivo, beneficiando a estudiantes, docentes y la comunidad educativa en su conjunto.

Referencias bibliográficas

Aparicio-Gómez, O. Y. (2018). La investigación escolar. Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía, 11(2), 121-133. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.08

D'olivares, N., & Casteblanco, C. L. (2019). Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media. Revista Humanismo y Sociedad, 7(1), 6-21. https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a01

Juárez-Popoca, D., & Torres, C. A. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. Sinéctica, 58(1), 1-22. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-003

Luján-Villegas, D. M., & Londoño-Vásquez, D. A. (2020). La investigación escolar en educación básica para el desarrollo de competencias científicas en docentes. Praxis, 16(2), 227-234. https://doi.org/10.21676/23897856.3276

Ciudadanías rurales: la huerta escolar como estrategia de formación ciudadana en relación con la convivencia en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa La Mosquita[1]

Jesús Andrés Vélez Veléz

Resumen

El proyecto de investigación se centra en el estudio de la influencia de una huerta escolar en la formación ciudadana y la convivencia de estudiantes de sexto grado en una institución educativa específica. El objetivo principal de este proyecto es analizar cómo la implementación de una huerta escolar impacta en la formación ciudadana de los estudiantes, así como en la mejora de la convivencia en el entorno escolar. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una investigación que se enfocó en la recopilación de datos cualitativos a través de observaciones y entrevistas con los estudiantes de la Institución Educativa La Mosquita.

Además, se analiza el impacto de la huerta escolar en la convivencia entre los estudiantes, valorando si esta estrategia promueve valores como la cooperación, la responsabilidad y el respeto. Los resultados de este proyecto de investigación tienen el potencial de proporcionar información relevante para la comunidad educativa, los docentes y administrativos, sobre las formas como podría contribuirse a la promoción de la formación ciudadana y a mejorar el ambiente escolar, fomentando una convivencia más armoniosa entre los estudiantes.

1. Rudy Joselyn Pimentel Márquez Estudiante I.E La Mosquita
Dahiana Andrea Gómez Alzate. Estudiante I.E La Mosquita
Jesús Andrés Vélez Vélez Phd en Educación. Magister en Educación. Docente I.E La Mosquita
Correo electrónico: j.andres.ve ve@hotmail.com

Palabras claves

Formación, ciudadanía, convivencia, huerta escolar, ruralidad.

Introducción

La educación es un proceso integral que va más allá de la mera adquisición de conocimientos académicos. Promover la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y capaces de convivir en armonía con los demás es una de sus intencionalidades. En este contexto, las huertas escolares han surgido como una estrategia pedagógica que no solo fomenta el aprendizaje, sino que también contribuye a la formación ciudadana y a la mejora de la convivencia entre estudiantes. La importancia de esta investigación se basa en la creciente preocupación por el deterioro de la convivencia en las instituciones educativas, que a menudo se relaciona con la falta de habilidades sociales, el desconocimiento de la interdependencia entre individuos y la falta de conciencia ambiental. Las huertas escolares, como espacios de aprendizaje y convivencia, ofrecen una oportunidad única para abordar estos desafíos, promoviendo la formación de ciudadanos responsables y comprometidos.

En consonancia con este enfoque, autores como Lappalainen (2015) han subrayado la importancia de las huertas escolares como herramientas para el aprendizaje, la conciencia ambiental y la adquisición de habilidades interpersonales. Asimismo, autores como Durlak y DuPre (2008) han destacado la necesidad de programas educativos que mejoren la convivencia y reduzcan los conflictos en las escuelas. Los resultados de investigaciones previas apuntan a que las huertas escolares pueden contribuir a alcanzar estos objetivos.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo principal analizar cómo la implementación de una huerta escolar en la Institución Educativa La Mosquita influye en la formación ciudadana de los estudiantes de grados sexto a undécimo y su capacidad para convivir. Para ello, se llevaron a cabo observaciones, entrevistas y diálogos con estudiantes en el trabajo de la huerta escolar a lo largo de un periodo determinado.

Desarrollo

La formación ciudadana como expresa Vélez, (2017) debe pensarse en términos de responder a las distintas realidades de los estudiantes, dándoles la posibilidad de

posicionarse como sujetos sociopolíticos que se comprometen con su entorno, que en este caso se fija desde lo rural, para asumir desde acciones inmediatas y mediatas que tengan impacto en su contexto local, regional, nacional e internacional. Por lo tanto, a continuación, se presentan dos testimonios de los estudiantes y análisis sobre lo que ellos expresan en cuanto a la convivencia durante la siembra y trabajo en la huerta.

Los nombres de los estudiantes fueron cambiados para guardar sus identidades. Por ejemplo, la letra E, significa estudiante, el número es la clasificación general de los estudiantes desde sexto a undécimo, integrando todos los grupos.

Testimonio(s)

E245

Hablar de la huerta por más insignificante que se vea, es poder apreciar cada momento, cada experiencia llevada. La que más me marca es el día que nos vendaron los ojos sin saber a dónde ir, recordar ese día para mí es muy especial: todos gritando vendados sin saber que al lugar que íbamos a estar era la huerta, y en sí, valoro mucho ese día, porque logré sentirme apoyada, guiada por mis compañeros. Me gustaría especificar con palabras más "bonitas" y poder decir: ¡ah!, sí, chévere. Pero sabiendo que dentro de mí hay cierta vulnerabilidad al hacer una actividad en la huerta porque el concepto de sembrar y esperar una buena cosecha, cuando también sabemos que falta poco para salir de graduarnos y no volver, me quedo con otra perspectiva de la huerta. Lo más probable es que esa esperada cosecha no la recibamos ya, pero sí todos aquellos momentos que simplemente ya no volverán.

En el siguiente análisis cualitativo se rescatan algunos valores de la huerta escolar en la formación ciudadana, y se centra en una experiencia personal dentro de la huerta. A continuación, se presentan algunos puntos clave:

Sentimiento de aprecio por la huerta: El remitente comienza destacando la importancia de hablar sobre la huerta, incluso si parece insignificante. Esto sugiere una valoración personal de la huerta como un espacio significativo en su experiencia escolar.

Vulnerabilidad al sembrar y esperar cosecha: Se expresa cierta vulnerabilidad al hablar sobre la actividad de sembrar y esperar una cosecha en la huerta. La autora

relaciona esto con su próxima graduación y cómo esto puede influir en su perspectiva sobre la huerta.

> **E73**
>
> Durante este proceso de siembra y cuidado de la huerta, y posterior resiembra me he sentido muy cómodo, aunque no es la profesión a la que aspiro (campesino), pero es un pasatiempo bastante entretenido y nutritivo para nuestro diario vivir en la institución y propia vida. En fin, mi experiencia ha sido de la más enriquecedora y feliz durante el desarrollo de la huerta, me pareció una idea fantástica cuando la dijeron, aunque eso sí, en circunstancias se complica el cuidado y la siembra de esta, debido a cuentos curriculares como lo son las vacaciones y demás. Espero se siga realizando de la mejor manera este proyecto y otras generaciones puedan disfrutar de esta exquisitez de proyecto. Gracias, hasta luego.

A continuación, se presenta un análisis sobre el segundo testimonio, en este se plantean algunas consideraciones sobre su utilidad para la formación ciudadana.

Sentimiento de comodidad y satisfacción personal: El remitente expresa sentirse cómodo y satisfecho durante su participación en el proyecto de la huerta escolar, a pesar de que no es la profesión a la que aspira. Esto sugiere que la experiencia le brindó un sentimiento de realización personal y bienestar.

*La huerta como pasatiempo enriquecedor:*El mensaje señala que el trabajo en la huerta es un "pasatiempo bastante entretenido y nutritivo para el diario vivir en la institución y propia vida". Esto indica que la actividad de siembra y cuidado de la huerta no solo es agradable, sino que también aporta valor a la vida cotidiana de los participantes.

Apoyo al proyecto y su continuidad: El mensaje expresa el deseo de que el proyecto de la huerta escolar continúe de la mejor manera posible y que otras generaciones puedan disfrutar de él. Esto demuestra un respaldo a la iniciativa y la importancia de mantenerla a lo largo del tiempo.

Conclusiones

A continuación, se presentan tres conclusiones generales a modo de oportunidad que generó el desarrollo del proyecto de investigación:

- Fomento de habilidades sociales y ciudadanas: A través de la implementación de una huerta escolar, los estudiantes de secundaria de la I.E La Mosquita tienen la oportunidad de adquirir habilidades de colaboración, comunicación, resolución de conflictos y toma de decisiones. Esta experiencia práctica les brinda la oportunidad de aprender a convivir en un entorno comunitario, lo que puede contribuir significativamente a su formación ciudadana y prepararlos para una participación activa en la sociedad en el futuro.
- Conciencia ambiental y sostenibilidad: La huerta escolar no solo promueve la convivencia entre los estudiantes, sino que también les permite desarrollar una mayor conciencia sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y adoptar prácticas sostenibles. Esto se traduce en una oportunidad para que los jóvenes comprendan la relación entre el cultivo de alimentos y la sostenibilidad del planeta, lo que puede fomentar actitudes y acciones responsables en su vida cotidiana.
- Fortalecimiento de la comunidad educativa: La iniciativa de la huerta escolar puede convertirse en un punto de encuentro y colaboración para estudiantes, docentes, padres y personal administrativo. Esta colaboración entre diferentes miembros de la comunidad educativa ofrece la oportunidad de fortalecer los lazos dentro de la institución, promoviendo un ambiente más positivo y constructivo. Asimismo, puede abrir la puerta a la participación de la comunidad en general, lo que fortalece la relación entre la escuela y su entorno.

Estas conclusiones resaltan las oportunidades que este proyecto puede ofrecer en términos de formación ciudadana, convivencia, conciencia ambiental y fortalecimiento de la comunidad educativa en la I.E La Mosquita.

Referencias bibliográficas

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. American Journal of Community Psychology, 41(3-4), 327-350.

Lappalainen, A. (2015). School gardens as learning environments: Possibilities and constraints from a student perspective. Australian Journal of Environmental Education, 31(1), 82-97.

Vélez, J. A. V. (2017). La ciudadanía como condición humana. Pensamiento Americano, 10(18).

VIII Investigación docente

Temores y posibilidades de la investigación en la Escuela Normal Superior de María del municipio de Rionegro, Antioquia

La investigación es la oportunidad para saber más y mejor.

Gloria Sepúlveda[1]

Convierte tu idea en una gran idea y trasciende del pensamiento a la acción.

Sandro Melo[2]

Resumen

El propósito de este escrito es reflexionar sobre los temores y las posibilidades que originan hacer investigación, especialmente, desde las cinco líneas de investigación propuestas en la Normal Superior de María de Rionegro, (Pedagógica, Social, Ambiental, Tecnológica y Científica) reto que implica construir, estructurar y diseñar un plan que permita a cada estudiante aprender a investigar a través de la práctica al mismo tiempo que se fomenta la búsqueda del conocimiento.

Para lograr este objetivo, se hace necesario desglosar la experiencia y comprender el origen del problema que lleva a plantear metodologías y estrategias didácticas que faciliten la comprensión del método científico, seguido del impacto y la trayectoria

1. Licenciada en idiomas. Especialista en promoción y prevención de la Salud Escolar de la Universidad Antonio Nariño. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad Uniminuto. UPB-Idiomas.
2. Licenciado en Matemáticas y Computación de la Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander. Mágister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander.

que ha tenido, haciendo hincapié en los logros obtenidos y la teoría pedagógica que lo sustenta en línea con las políticas del plan decenal de Rionegro.

Palabras clave

Temores, posibilidades, investigación, metodología, saber.

Experiencia, contexto y problema

Pensar en investigación representa un desafío significativo tanto para docentes como para directivos en instituciones educativas, ya que implica la adquisición de conocimiento riguroso, metódico y epistemológico en la búsqueda del saber. Esto amplía las oportunidades de explorar el concepto de descubrimiento junto a los estudiantes, lo que fomenta el aprendizaje y la innovación.

En la Escuela Normal Superior de María (ENSM), del municipio de Rionegro, Antioquia, la investigación se origina en el Programa de Formación Complementaria (PFC) y es fundamental para los estudiantes que aspiran a ser docentes. Sin embargo, el Decreto 1236 de 2020 ha impulsado a las 137 Escuelas Normales del país a emprender procesos de investigación, lo que plantea desafíos debido a la falta de orientación pedagógica y didáctica para abordar esta tarea desde los diferentes niveles escolares.

A pesar de contar con docentes que supervisan los proyectos, la orientación y apoyo a las propuestas investigativas de los estudiantes se convierte en una necesidad apremiante pues se requiere asistencia de expertos con conocimiento conceptual y metodológico para una mejor dirección de los temas investigados.

A partir de esta mirada investigativa, surge una pregunta: ¿Cómo generar en todos los estudiantes de la institución, desde primaria hasta la media, la apropiación de la ruta del conocimiento a partir de procesos investigativos?

Descripción detallada de la experiencia y de la metodología

La experiencia investigativa en la ENSM abarca los niveles de básica primaria, básica secundaria y la educación media. Para este fin, se reúnen los docentes del área

de pensamiento científico y con la contribución significativa de cada miembro, se establece la dirección del área en la institución.

El mesocurrículo se divide en 4 fases o procesos generales para cada grado, centrados en la investigación formativa. Estas fases se mencionan a continuación:

Fase 1: La puerta de entrada al conocimiento.

Fase 2: El camino hacia la búsqueda de información y conceptualización.

Fase 3: La estructura y el diseño metodológico de la propuesta investigativa.

Fase 4: El análisis y la presentación de los resultados.

A partir de lo anterior, cada docente elabora la malla curricular que se implementa en cada uno de los ciclos académicos.

Para ser más explícitos, a continuación se describe la metodología en cada nivel.[3]

En la básica primaria, los niños participan en este proceso a través de la observación de fenómenos. En esta etapa, los docentes guían a los estudiantes

en el desarrollo de actividades que fomentan la exploración del conocimiento, la profundización en saberes y la realización de actividades investigativas sencillas.

En la básica secundaria, se refuerzan los procesos de síntesis de información, la aplicación del método científico y el desarrollo de prácticas investigativas básicas. Posteriormente, en la educación media, los estudiantes elaboran sus propuestas en décimo y se terminan en once, convirtiéndose en actores activos y creadores de su propio camino investigativo. Consultan sobre un tópico en equipos de cinco estudiantes, con el objetivo de adentrarse en los procesos de investigación, lo problematizan, establecen metas, se relacionan con las teorías de referencia, diseñan sus herramientas metodológicas, analizan los resultados y presentan sus hallazgos en diversos espacios. Esto les ha permitido participar en eventos tanto a nivel interno como externo, a nivel regional y nacional.

En este nivel educativo, se lleva a cabo un proceso más explícito de investigación, ya que a pesar de que los estudiantes están en las primeras etapas de su formación como investigadores, la idea es aprender a investigar investigando.

3. El tiempo estipulado para desarrollar el área de pensamiento científico se define así: En primaria una hora, en básica y media dos horas como lo estipula el plan de estudios.

Trayectoria, impacto, diversidad.

La ENSM se encuentra inmersa en el desafío y la posibilidad de hacer investigación, propuesta que impacta a una población estudiantil diversa de 1,267 estudiantes. En un esfuerzo por cumplir con las regulaciones actuales, la institución ha decidido incorporar el área de pensamiento científico en su plan de estudios desde el año 2020. Esta iniciativa ha requerido un notable trabajo y dedicación por parte de todo el personal educativo, puesto que una Escuela Normal no puede prescindir de procesos de investigación, ya que esto representa un principio y un criterio esencial de calidad, tal como lo establece el Decreto 4790 de 2008.

Partiendo de lo anterior, cada uno de los docentes y directivos toman como compromiso asignar un equipo de docentes líderes, los cuales diseñarían el programa y las estrategias metodológicas que se aplicaría en cada uno de los niveles.

Es así como, hace 3 años, se imparte el área de pensamiento científico para los estudiantes de primaria y básica secundaria; su proceso de socialización de proyectos se hacen en la feria de la ciencia a nivel institucional y para la media desde en el año 2021 por ser un proceso más riguroso, se logra una aproximación en la construcción de las propuestas investigativas, las cuales fueron desarrolladas solo hasta la identificación de una necesidad o problema, su descripción, el planteamiento de la pregunta de investigación y la construcción de los objetivos, o sea lo que concierne a la Fase 1. Para el año 2022 se continúan con los proyectos de los estudiantes de grado once que en décimo (2021) habían iniciado, logrando que tres de ellos representarán la institución en la feria departamental y Nacional organizada por Red COLSI como investigación en curso; para el año 2023 se logra avanzar en la fase 2, 3 y 4 del proyecto con los grados 11 que en el año 2022 habían realizado su propuesta, obteniendo gran impacto, puesto que han sido galardonados con el reconocimiento sobresaliente y meritorio en ferias de Investigación Locales y Nacionales, pues sus proyectos toman una gama amplia de tópicos investigativos desde las cinco líneas de investigación que se trabajan (social, pedagógico, tecnológico, ambiental y científico), lo que posibilita que el estudiante genere investigación desde su interés, convirtiéndose en un reto para el docente a la hora de orientar y llevar a cabo sus propuestas.

Articulación referente teórica, pedagógica y metodológica con las líneas del plan decenal de Rionegro2016-2025

Hacer filosofía y educación crítica en el siglo XXI busca emancipar la educación, fomentando la autonomía de los sujetos. Según Lesteime (2021), la educación, pedagogía y filosofía tienen sentido al construir un pensamiento crítico en los estudiantes. La escuela desafía la realidad establecida, destapando el revés del tapiz. Desde la perspectiva de Michel Foucault, se promueve la "parresia", una verdad sin reservas que implica reconocer la realidad. Los proyectos de investigación deben surgir de la profesión docente y los intereses de los estudiantes, enfocándose en el estudio de los contextos (Lesteime, 2021).

Siguiendo la perspectiva de Daniel Lesteime, se plantea llevar a cabo investigaciones cualitativas o cuantitativas en la ENSM con el propósito de permitir a los estudiantes explorar y abordar problemas contextuales a través de la investigación formativa. Esto puede llevarse a cabo desde los paradigmas positivistas o interpretativos. Según Rico (citado en Ramos, 2015), el paradigma positivista se caracteriza por ser cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático, gerencial y científico-tecnológico. Por lo tanto, este paradigma respaldará investigaciones que busquen verificar hipótesis a través de métodos estadísticos o determinar parámetros de variables mediante datos numéricos. Por otro lado, de acuerdo a Pérez (citado en Ricoy, 2006), las características más destacadas del paradigma interpretativo son:

a) La teoría se origina en la praxis e involucra la interacción social para comprender la realidad desde perspectivas personales. Utiliza la metodología etnográfica y datos cualitativos para construir teorías prácticas.
b) Considera que el conocimiento no es neutral y se enfoca en los significados y la cultura en el contexto educativo. Remonta al pasado para comprender mejor el presente.
c) La metodología cualitativa permite describir el contexto y fomenta la intersubjetividad en la comprensión de la realidad. Se promueve la diversidad de métodos y estrategias de investigación.

Este proyecto se fundamenta desde la Ley General de Educación. (Colombia, 1994); Artículo 5. Fines de la educación: "La adquisición y generación de los conocimientos científicos", "El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones". (p.1) y se articula con dos de las líneas estratégicas del plan de desarrollo municipal "Juntos avanzamos más"[4] 2020-2023; línea 3, Ciudad cultural y educada y la línea 4, Ciudad emprendedora, innovadora y competitiva, dado que los objetivos que plantean estas dos líneas son : Promover la educación integral para el desarrollo sostenible y la transformación social y cultural del municipio e impulsar el crecimiento económico, la empleabilidad, la generación de ingresos, el emprendimiento, la innovación productiva y la competitividad empresarial y territorial, las cuales permiten que con el desarrollo de esta propuesta investigativa en la ENSM se formen seres humanos íntegros, con capacidad para resolver problemas, tomar decisiones, buenos ciudadanos y útiles para su territorio.

Conclusiónes

El proceso de investigación en la ENSM ha permitido forjar en los (as) estudiantes nuevas miradas de la educación, bajo el modelo de aprender haciendo[5], de generar sus propuestas a partir de sus intereses, necesidades y expectativas, y de construir sus propios conocimientos a partir de los estudios y propuestas de otros interlocutores.

Expresar que no ha sido fácil, pues cuando se están recorriendo caminos desconocidos, se presentan desafíos que en algún momento limitan y no dejan ver las proyecciones que a futuro se pueden lograr: el primero, es el tiempo que el docente utiliza para desarrollar investigación escolar; el segundo, la apropiación de un área nueva por parte del estudiante y el significado que debe darle desde el estudio en la Escuela Normal, y, el tercero, y no menos importante, el que se tiene como docente, el cual consiste en enamorar a cada estudiante del conocimiento, convirtiéndolo en un investigador por naturaleza.

Se comprueba de este modo que, enseñar a investigar y hacer investigación es un asunto de atreverse a observar, analizar, experimentar y equivocarse... para luego

4. Plan Decenal 2020-2023- Juntos avanzamos Más. Pag 44.
5. Los autores que iluminan estas ideas son: Rafael Flórez Ochoa, Olga Lucía Zuluaga y Jhon Dewey.

volver a comenzar y lograr hitos en el proceso del conocimiento. Solamente queda por decir que cada uno de los docentes y directivos de la Escuela Normal Superior de María están dispuestos a desarrollar procesos de investigación desde cada una de sus áreas del saber, fortaleciendo redes de conocimiento entre pares y tomando como base la constante actualización en procesos de investigación formativa.

Evidencias de cambios significativos en la población con la aplicación de la experiencia.

La experiencia ha experimentado una evolución notable desde 2021, particularmente en los niveles de educación en los que se carecía de un enfoque investigativo. Este avance se manifiesta en el incremento del tiempo dedicado al desarrollo de esta área, que ha pasado de una hora a dos horas semanales. Además, se ha observado una mejora continua en el plan de estudios, con una revisión constante y perfeccionamiento de las mallas curriculares en los niveles de primaria, secundaria y media. Desde una perspectiva metodológica, los mediadores educativos presentan una mayor estructuración en sus actividades, indicando un proceso de experimentación que está generando resultados positivos.

Para obtener más información sobre el desarrollo de esta propuesta, te invitamos a consultar el siguiente enlace:

https://view.genial.ly/64062998d494b2001315d437/presentation-proyecto-temores-y-posibilidades-de-la-investigacion-en-la-ensm

Referencias bibliográficas

Acompañamiento ENS Unisalle-MEN. (2021). T5_EJE_INVESTIGACION_JM. [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=82Y6nNNYxbg&ab_channel=Acompa%C3%B1amientoENSUnisalle-MEN

Ley General de Educación. (1995).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Plan decenal, 2016-2025: Rionegro ciudad y sociedad sostenibles.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica.

http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_

Juguemos con la palabra, un camino hacia mundos fantásticos y realidades soñadas

María Magdalena Durán Mejía[1]
Institución Educativa Baltazar Salazar

Resumen

"Juguemos con la palabra, un camino hacia mundos fantásticos y realidades soñadas" es un proyecto en literatura infantil que se viene implementando en la Institución Educativa Baltazar Salazar desde el año 2019. Un diagnóstico inicial refleja un contexto familiar carente de oralidad aunado a las diferentes dificultades que presentan los estudiantes en la comprensión lectora en los años superiores de la primaria. Es así, que por medio de la implementación de diferentes lenguajes de expresión artística y específicamente de la palabra con significado, se pretende fortalecer los procesos de pensamiento, generar habilidades sociales, construcción de individualidad, reconocimiento del otro y aceptación de la diferencia.

Palabras claves

Literatura, familia, diversidad, lenguajes artísticos

1. Licenciada en educación preescolar, con maestría en dificultades del aprendizaje, un diplomado en literatura infantil, una especialización en desarrollo infantil con énfasis en educación de niños en condiciones de alto riesgo.

Introducción

Refiere Evelio Cabrejo en su libro ***Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*** que narrar historias y leer cuentos en voz alta no solo permite que haya una mejor apropiación de la lengua, sino que permite desarrollar habilidades de pensamiento, creatividad y un acercamiento agradable a la lectura y a la escritura, ya que si los niños reconocen que los textos y narraciones tienen sentido, aprender a leer y escribir tendrá sentido.

Es a través de la palabra y de los diferentes lenguajes de expresión artística que como institución debemos fortalecer procesos de reflexión, solución de problemas, argumentación, comprensión y análisis, además de habilidades sociales como el respeto, la empatía, el trabajo en equipo, la comprensión de sí mismo y del otro. Es una puesta en escena que debe integrar escuela y familia, donde conjuntamente se apuntó a un mismo objetivo: brindar ambientes lingüísticos nutridos de belleza, sonoridad, sentido y significado, ya los frutos los dará el tiempo y la constancia.

Desarrollo

En el año 2019 se dio inicio al proyecto de aula ***"Juguemos con la palabra, un camino hacía mundos fantásticos y realidades soñadas".*** Es en el documento "Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia" (2012) MEN, que se afirma que "los niños y las niñas necesitan ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto" (p.77), es esta primera etapa de la vida, donde los niños ingresan al mundo y construyen significado a través de la palabra, teniendo como guía al adulto portador de conocimiento y emocionalidad, el cual es el encargado de transmitir el gran patrimonio oral que como cultura poseemos.

Es gracias a la experiencia y al conocimiento que se tiene alrededor del lenguaje en estos primeros años, que desde la institución se da una mayor importancia a todo este proceso de construcción y significado que hacen los niños a través de la palabra, pues como asegura Paco Abril en su ponencia presentada en el seminario internacional "La lectura desde la cuna" (2002) la palabra con sentido se dirige al oído emocional de los niños, donde a través de las narraciones los niños pueden comprender el mundo que los rodea y comprenderse a sí mismos, establecer una re-

lación de afecto con los narradores (adultos significativos), y descubrir las verdades del mundo a través de la fantasía de los cuentos.

La propuesta inicialmente estaba dirigida sólo a la lectura de cuentos infantiles y al préstamo de libros a familias, luego de un tiempo se integraron al proyecto todos los demás lenguajes de expresión artística, esto dio como resultado una serie de logros que se vienen evidenciando a través de la práctica, entre ellos podemos mencionar: Las habilidades que desarrollan los niños para escuchar narraciones cada vez más largas y complejas, la capacidad de hacer preguntas y contestar creativamente, el desarrollo de habilidades de motricidad fina y gruesa que se dan, por ejemplo, a través de las rimas con movimiento, del telar, del dibujo con crayolas o la pintura con acuarela, aquí es de resaltar que todas estas actividades están precedidas por una narración que luego lleva al hacer consciente. Las familias también manifiestan logros y aprendizajes, pues ellos refieren que a través del libro establecen un espacio-tiempo para compartir en familia, toman la iniciativa de acercarse a la biblioteca y explorar otros títulos con los niños.

Pero es a nivel del convivir juntos y del ser donde se logran evidenciar los resultados más importantes, ya que encontramos que a través de esa escucha consciente que hacen los niños, donde ellos logran interiorizar vivencias de otros personajes, esas vivencias dan referentes en la memoria permitiendo una construcción de una narrativa interior que les dé fuerza ante las adversidades, permite que vivencien e interioricen la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo, son niños que se atreven a cuestionar y a dar su opinión sin temor al error.

Objetivo general

Fortalecer el lenguaje oral en niños y niñas a través de la implementación creativa de espacios, ambientes y puestas en escena de los diferentes lenguajes de expresión artística, vinculando familia e institución en el desarrollo de cada una de las estrategias.

Objetivos específicos

- Generar espacios artísticos y literarios de forma acogedora, en donde niños y niñas puedan construir ritmos y hábitos de lectura y oralidad.

- Implementar cada una de las actividades descritas en esta propuesta, las cuales permitirán el acercamiento no sólo de niños y niñas, sino de sus familias al lenguaje oral.

Marco teórico

Desde que el bebé está en el vientre materno, escucha constantemente la voz de la madre, su colorido, tonalidad, ritmo. Es así como empieza el camino por el mundo del lenguaje. Según Francisco Mora, "doctor en Neurociencias", en su conferencia "Neuroeducación y Neuroeducadores en el siglo XXI" si un niño de los 0 a los 7 años nunca ha escuchado hablar, no hablará jamás, pues la ventana de oportunidad del lenguaje ya se ha cerrado.

En su libro "Literatura infantil desde antes de la cuna", Paco Abril habla de la importancia de la narración de cuentos en la vida de los niños, en donde a través de la lectura del cuento se establece un vínculo afectivo entre narrador-oyente y se maneja un lenguaje sin palabras en donde el niño se siente querido, valorado, aceptado por ese adulto. En este mismo sentido, Fanuel Díaz en "Charlas con Expertos" del curso Lecturas al aula, habla del triángulo afectivo que se genera entre el adulto-niño-libro, en donde en sus primeros años, los niños se sienten abrazados por la palabra.

Pilar Posada en "Charlas con Expertos" del curso, lecturas al aula, manifiesta la gran importancia que trae consigo la tradición oral, en donde a través de versos, refranes, trabalenguas, adivinanzas, juegos corporales, y retahílas, los niños son acogidos, cobijados, amparados y sostenidos por la palabra, ests palabras les permitirán adentrarse al mundo y ser parte de él. Es así que las palabras empiezan a construir realidades a través de lo escuchado, los niños se dotan de herramientas para ingresar a un mundo lleno de posibilidades.

Conclusión

Juguemos con la palabra, un camino hacia mundos fantásticos y realidades soñadas, es una puesta en escena de diferentes lenguajes artísticos de manera creativa, en donde a través del encuentro con la palabra, narrador y oyente acceden a mundos fantásticos, estos mundos están llenos de imaginación, entonación, colorido emo-

cional y aprendizaje, es a través de su escucha atenta que la fantasía va tomando forma hasta volverse realidad.

En este encuentro con la palabra los niños construyen individualidad, las narraciones dan anclajes en la memoria, dan referentes de cómo enfrentarse y dan soluciones a situaciones difíciles, así mismo, se vivencia la empatía, la solidaridad, el trabajo en equipo, la compasión, el respeto, valores necesarios para vivir en sociedad.

Y es precisamente lo que como institución se pretende: fortalecer los cuatro aprendizajes esenciales de educación preescolar (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser) a través del encuentro con la palabra, en donde formemos estudiantes capaces de enfrentar situaciones difíciles, buscando soluciones asertivas, pensando en sí mismo y en el otro, trabajando mancomunadamente para construir contextos de paz y solidaridad, esto sin dejar de lado las habilidades de pensamiento que se desarrollan a través de la narración constante, la capacidad para reflexionar, argumentar, discernir, evaluar, de pensarse como individuo que hace parte de una sociedad.

Referencias bibliográficas

Cabrejo, E. (2020). Charlas con expertos. Lecturas al aula. Cerlalc y Ministerio de Educación, Colombia.

Cabrejo, E. (2020). Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños. México: Fondo de cultura económica.

Díaz, F. (2020). Charlas con expertos. Lecturas al aula. Cerlalc y Ministerio de Educación, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia (p,77). Bogotá, D.C.: Autor

Mora, F. (2019). Neuroeducación y neuroeducadores del siglo XXI, Jornada educativa de Madrid, Dale al COCO. Madrid, España. Recuperado de https://youtu.be/lndIwmoYFvs

Posada, P. (2020). Charlas con expertos. Lecturas al aula. Cerlalc y Ministerio de Educación, Colombia.

Reyes, Y. y Abril, P. (2003). La literatura infantil desde antes de la cuna. México: Consejo nacional para la cultura y las artes

Descubre la recopilación de

Experiencias pedagógicas y formación docente del Municipio de Rionegro 2021.

Saberes, contextos y experiencias significativas de la educación en el municipio de Rionegro 2022.

Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación
85 años
RIONEGRO juntos avanzamos más
Alcaldía de Rionegro
Departamento de Antioquia
VASQUEZ EDITORES

Rionegro, investigación, diversidad.

Ástrid Elena Galeano Bedoya
Asesora Metodológica
Magíster en Gestión de Proyectos

En un esfuerzo por fortalecer la educación en el Municipio de Rionegro, durante tres años consecutivos, su Secretaría de Educación en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana, desde su Escuela de Educación y Pedagogía, se han planteado un reto ciudadano, abordado desde interacciones educativas y experiencias pedagógicas e investigativas significativas, donde los maestros y maestras han desempeñado un papel esencial en este proceso de cambio.Durante el año 2021, la ejecución del proceso se centró en el proyecto "Dinamización de las redes de aprendizaje de los docentes del municipio de Rionegro". Este proyecto tenía como objetivo principal fortalecer la educación en el municipio, en línea con las proyecciones municipales establecidas en el Plan Decenal de Educación (2016-2025), el Plan de Desarrollo 2020-2023, y el Plan Territorial de Formación Docente (2020-2023).

En este contexto, se visualizó la educación como una dimensión social con alcances innovadores, relevantes y de calidad, capaz de abordar los retos digitales planteados por las ciudadanías globales. Se promovió la importancia del cuidado personal y colectivo, así como la felicidad de quienes participaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el año 2022, se destacó la importancia de la comunidad académica escolar como una plataforma interna de cada escuela. Esta comunidad facilitó la construcción de conocimiento desde el interior de la Institución Educativa a través de una relación constante entre las áreas escolares, los distintos niveles, los actores educativos y pedagógicos, y los marcos institucionales, prácticas que se vieron materializadas en la compilación de las Experiencias Pedagógicas Significativas de gran parte de los Establecimientos Educativos oficiales del municipio de Rionegro. Allí, se resaltó la reflexión continua de los docentes sobre su quehacer profesional y parafraseando lo expresado por el docente Guillermo Echeverri, cada maestro se enfrentó al desafío de renovarse a través del contacto constante con la niñez y la juventud, así como de la reflexión interna sobre su labor educativa.

Fue también durante el 2022, que se impulsó con mayor fuerza la Red de Investigación y Aprendizaje de los Maestros de Rionegro RIAMA, desde encuentros de formación y procesos en convocatoria interna para proyectos investigativos de menor cuantía, un gran paso para contribuir en qué Rionegro sea identificado actualmente como un territorio de investigación educativa y pedagógica en la región.

Para el año 2023, Rionegro sigue comprometido con la calidad de la educación de sus niños, niñas y adolescentes, y la cualificación de sus docentes y directivos docentes, lo que refleja un compromiso continuo con la educación de calidad en el municipio, resaltando que, la educación allí tiene una base fuerte en la creación de una comunidad académica sólida y en la reflexión continua de los docentes para mejorar la calidad educativa y enfrentar los desafíos del siglo XXI. Esta colaboración entre la comunidad educativa, la universidad y la administración local promueve la innovación, la pertinencia y la calidad en la educación del municipio en el Oriente Antioqueño.