

PEDAGÓGICOS

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL

Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil
Volumen 11. Enero-diciembre de 2020

PEDAGÓGICOS

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL

Revista de la Facultad de Ciencias de la
Educación y la Salud

Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil
Volumen 11. Enero-diciembre de 2020
ISSN 2011-6241
90 páginas

Franklin Figueroa Caballero
Rector

Marcela Ordóñez
Vicerrectora Académica

José Manuel Serrano Jaimes
Vicerrector Administrativo y Financiero

Wilson Gamboa
Director Departamento de Investigación

UNISANGIL Editora
Coordinador de Publicaciones

EQUIPO EDITORIAL

Eulalia Medina Díaz
Directora

Sandra Milena Neira Camacho
Editora

COMITÉ EDITORIAL

Mag. Graciela Olarte
Unisangil

Esp. María del Pilar Ortiz Corredor
Unisangil

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. (c) María Trinidad Gómez Martínez
Unisangil

Mag. Rafael Iván Rodríguez Suárez
Unisangil

Esp. Miguel Arturo Fajardo Rojas
Unisangil

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mag. Carlos David Ariza Cubillos
Colegio San Carlos (Col.)

Mag. Rafael Iván Rodríguez Suárez
Unisangil

Mag. Carolina Salamanca Leguizamón
Unisangil (Col.)

Mag. María Isabel Parra
Unisangil (Col.)

CORRECCIÓN

Luis Fernando García Núñez

TRADUCCIONES

Instituto de Idiomas de Unisangil

DISEÑO E IMPRESIÓN

EDISOCIAL

FOTOGRAFÍAS

Departamento de Comunicaciones
Unisangil

CONTACTO

pedagogicos@unisangil.edu.co
unisangileditora@unisangil.edu.co
Teléfono (7) 724 57 57 ext. 222 o 285

DIRECCIÓN POSTAL

Unisangil, km. 2 vía San Gil-Charalá
Santander, Colombia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	6
BÚSQUEDAS	
Análisis de una estrategia didáctica, desde la metodología del aprendizaje del éxito, para educar en competencias ciudadanas	9
Sandra Milena Neira Camacho, Unisangil	
María Isabel Parra, Unisangil	
EXPERIENCIAS	
En voz alta: encuentros para leer, conversar y transferir	31
Beatriz Toloza Suárez, Unisangil	
Sandra Milena Neira Camacho, Unisangil	
María Trinidad Gómez Martínez, Unisangil	
Maricela Ballesteros Forero, Institución Educativa Clavellinas- Aratoca	
Laura Lida Sánchez Martínez, Gobernación de Santander	
Paola Andrea Giraldo González, Unisangil	
Yamileth Giraldo González, Emisora La Cometa - San Gil	
Maestros y estudiantes, sembradores de palabras	41
Hilda Lorena Díaz López, Colegio Luis Camacho Rueda - San Gil	
Una mirada desde el quehacer docente durante la pandemia Covid-19	57
Rosa Margarita Salcedo Rodríguez, Institución Educativa Pitiguao, Mogotes	
PLÁTICAS	
Desafíos de la escuela en tiempos emergentes	65
María Trinidad Gómez Martínez, Unisangil	
Yamileth Giraldo González, Emisora La Cometa - San Gil	
DISCURRIR	
Necesitamos que nazca la escuela del futuro	73
Jhon Fredy Suárez Solano, Escuela Normal Superior de Charalá	
MEMORIAS DÉCIMA JORNADA DE SOCIALIZACIÓN DE INVESTIGACIONES EN PEDAGOGÍA	79
GUÍA PARA AUTORES	88

PRESENTACIÓN

Educar en tiempos emergentes, un reto a diario



Ante la situación de salud pública que se está viviendo a nivel mundial y las implicaciones que esta emergencia ha generado, hubo necesidad ante la amenaza de propagación y con el fin de cuidarnos individual y colectivamente, hacer un alto en el camino desde los diferentes sectores y el educativo no fue ajeno a esto. Este hecho inesperado e inusual en la historia, implicó para el sistema educativo no solo suspender encuentros presenciales, sino todas las actividades académicas en los diferentes niveles educativos, con el fin de buscar alternativas que permitieran continuar con los proyectos de vida de las personas.

Aunque al principio parecía una medida a corto plazo, cada día que pasaba se iban dilatando las medidas y lo que es aún, no solo reinventando y trasformando las prácticas pedagógicas y educativas, sino también atendiendo las diferentes dificultades para el acceso a la educación, las cuales fueron evidentes y que como agentes educativos había que responder asumiendo el reto, así como explorando las oportunidades que a diario enfrentan quienes hacen que la educación sea un modo de vida, para continuar con la labor social encomendada.

Vale la pena mencionar que, educar en tiempos emergentes no ha sido un escenario de hoy ante la situación. Como educadores día a día se afrontan retos y se repiensen estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje, se adaptan y transforman escenarios de acuerdo a los contextos, se implementan nuevas alternativas considerando y atendiendo las dificultades no solo en la actual situación, sino en las diferentes realidades que surgen en el diario vivir del educador.

Siendo consciente de esto, la actual Revista Pedagógicos presenta la publicación de experiencias, reflexiones, productos de investigación y narrativas en coherencia con los constantes tiempos emergentes al que se enfrenta el educador a diario, que esperamos sean unos referentes valiosos y les permitan ampliar las posibilidades de afrontar los retos en este hermoso caminar que es la educación.

Eulalia Medina Díaz

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud

BÚSQUEDAS



ANÁLISIS DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA, DESDE LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE DEL ÉXITO, PARA EDUCAR EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

Analysis of a didactic strategy, from the methodology of learning success, to educate in citizenship skills

Sandra Milena Neira Camacho¹ / María Isabel Parra²

Resumen

El siguiente artículo presenta el análisis de una estrategia educativa encaminada a educar en competencias ciudadanas. Para ello, realiza un rastreo conceptual en el cual se establecen los retos que supone la educación en competencias ciudadanas. En una segunda parte, expone el contexto de la investigación Análisis de estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la provincia de Guanentá para la educación en competencias ciudadanas, y enuncia la metodología del aprendizaje del éxito conocida como LFS, por sus siglas en inglés, como una estrategia metodológica adecuada para emprender procesos de investigación educativa. En tercer lugar, pone en práctica la LFS en el análisis de una estrategia en particular, exponiendo su paso a paso. Finalmente, reconoce los principales aciertos y limitaciones de la LFS en los procesos de investigación educativa.

Palabras clave

Ciudadanía, estrategias educativas, experiencia pedagógica, investigación educativa, metodologías de la investigación.

Abstract

The following article presents the analysis of an educational strategy aimed at educating in citizenship skills. To do this, it carries out a conceptual search in which the challenges posed by education in citizenship skills are established. In a second part, it presents the context of the research Analysis of didactic strategies used by teachers in the province of Guanentá for education in civic competencies and states the methodology of Learning for Success (LFS) as a strategy adequate methodological to undertake educational research processes. Third, it puts the LFS into practice in the analysis of a particular strategy, explaining it's step by step. Finally, it recognizes the main strengths and limitations of the LFS in educational research processes.

Keywords

Citizenship, Educational strategies, pedagogical experience, educational investigation, research methodologies.

1 Magíster en educación, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, licenciada en lengua castellana y comunicación. Docente investigadora, Grupo Tarepe-Unisangil.

2 Magíster en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, profesional en filosofía. Directora Grupo de Investigación Tarepe-Unisangil.

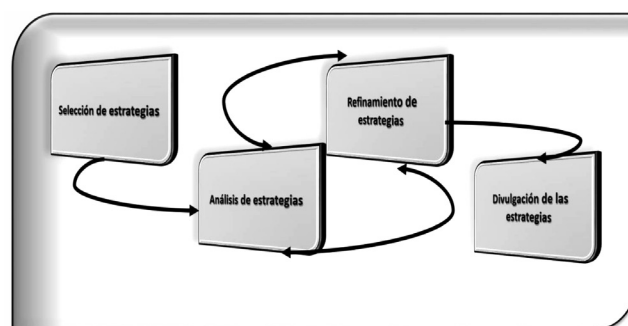
Introducción

Desde hace más de una década los docentes colombianos han estado interesados en el desarrollo de competencias ciudadanas, desde cuando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó ese enfoque y comunicó los estándares básicos de competencias ciudadanas. Para cumplir con este compromiso los docentes han diseñado diversas estrategias para desarrollar en sus clases dichas competencias, sin embargo, aún hay necesidad de más orientaciones sobre cómo pueden educar en ciudadanía en sus aulas, sin importar el nivel de formación que acompañen y la asignatura que orienten.

El programa de investigación Ciudadanía desde el Aula³ buscó desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas, en instituciones educativas la provincia de Guanentá⁴. El programa estuvo integrado por cuatro proyectos de investigación, uno de ellos, el proyecto 3, pretendió “Analizar estrategias didácticas empleadas en establecimientos educativos de la provincia de Guanentá para educar en competencias ciudadanas”.

Así, bajo una propuesta de investigación-acción, el proyecto 3 realizó seguimiento a más de 22 estrategias didácticas, utilizando una muestra representativa organizada en 6 grupos geográficos y bajo cuatro fases no necesariamente secuenciales: selección de estrategias, análisis de estrategias, refinamiento de estrategias y divulgación de estrategias.

Figura 1. Fases del proyecto de investigación



Fuente: Autoras.

El proyecto cumplió con éxito actividades de las cuatro fases, entre las cuales se desarrollaron talleres de refinamiento y sistematización de estrategias, visitas de acompañamiento, exposiciones de estrategias en encuentros de docentes y producción de videos de estrategias didácticas.

Una de las constantes en el proceso de investigación fue la mirada reflexiva, tanto del equipo de investigación como de los docentes pertenecientes a la muestra, entendida como la disposición a revisar detenidamente la información recolectada, contando con un análisis amplio, interdisciplinar y, sobre todo, participativo. De igual manera, el reconocimiento de la labor docente y de las estrategias didácticas como mecanismos potentes para la enseñanza de competencias ciudadanas en el aula.

Este texto expone algunos fundamentos conceptuales de la educación en ciudadanía para luego postular la metodología aprendizaje del éxito (LFS) como formato de análisis interesante y eficaz en el estudio de una estrategia didáctica en particular.

³ Ciudadanía desde el aula es un programa respaldado por Colciencias y una alianza estratégica entre las siguientes instituciones: Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil, Red Cooperativa de Medios de Comunicación Comunitarios de Santander, Resander, Fundación Edex, Alcaldía Municipal de San Gil a través de su Centro Provincial de Convivencia y Cultura y la Secretaría de Educación, Escuela Normal Superior de Charalá y la Secretaría de Educación del departamento de Santander.

⁴ Ubicada en el municipio de San Gil, departamento de Santander, Colombia.

Apartir de le ejercicio se exponen las principales oportunidades que brinda la LFS en el campo de la investigación acción pedagógica, entre las cuales sobresale la facilidad del método, guiando por medio de cuestionamientos precisos y pasos concretos, así como su pertinencia en el avistamiento categorial basado en la reflexión investigativa.

Así, el presente ejercicio hace parte de las fases 2 y 3 de la investigación, aportando al análisis intencional de los principales componentes de una estrategia para educar en competencias ciudadanas, reconociendo sus aciertos, sus puntos de inflexión y sus retos.

Educando en competencias ciudadanas, aspectos conceptuales y apuestas didácticas

Educando para la convivencia ciudadana

Una pretensión actual de las instituciones educativas es formar para la ciudadanía, sin embargo, llevar a cabo dicha pretensión no es tarea fácil; lo que significa ser ciudadano es un entramado conceptual complejo; desde la antigüedad, como lo expresa Leydet (2014), el concepto de ciudadanía se compone de tres dimensiones. La primera relacionada con la dimensión legal, otorgada por los derechos civiles, políticos y sociales de todo ciudadano. La segunda, que considera a los ciudadanos como agentes políticos, que participan activamente en las instituciones políticas de una sociedad y, por último, la dimensión que le confiere a la ciudadanía una fuente de identidad a partir de la pertenencia a una comunidad.

Es precisamente esta última dimensión, la de pertenencia a una comunidad, una de las más amplias, tal como lo expresan Chaux, E., Mejía A. & Mejía, J. F. (2014) la ciudadanía tiene que ver con la constante interacción entre los miembros de una comunidad y

permite que las vidas de las personas se entrelacen y se hagan dependientes unos de otros y se dé la conformación de un algo común.

Entre las tres dimensiones que comprende la ciudadanía: participación, pertenencia y derechos, existe una evidente relación. Carbonell (2005, p. 22) expresa que “la ciudadanía se fundamenta en un vínculo entre el individuo y la comunidad política, en un nexo básico de pertenencia y de participación. Es un pacto de convivencia entre ellos”.

Precisamente esa convivencia entre quienes integran la comunidad es el tema del cual se ocupa uno de los ejes temáticos de ciudadanía que ha expresado el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) en los estándares básicos para la formación en competencias ciudadanas. Bajo este eje se ha expresado la necesidad de incidir en la formación de ciudadanos capaces de vivir junto a otros y con la habilidad de gestionar la solución de problemas y conflictos.

En palabras de Silva y Chaux (2005, p. 40):

Uno de los principales objetivos de la formación ciudadana es que los ciudadanos sean capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, pues tal caso no es realista y tal vez ni siquiera deseable. En todo grupo social inevitablemente se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tienen una persona o grupo, en un momento determinado, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La convivencia pacífica, exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas.

Siendo la escuela el escenario ideal para desarrollar habilidades para vivir con otros, conviene recordar que la formación para la convivencia, para la ciudadanía, debe hacerse desde lo cotidiano y no como si estuviera aislada de la realidad o solo desde la teoría. Al respecto Hart (2005, p. 63) expresa “es necesario repensar la escuela como un lugar para desarrollar ciudadanía y como centro de práctica activa de la misma”.

La formación ciudadana ocurre desde las diversas interacciones con otros, entre los estudiantes y entre maestros con los estudiantes, interacciones que ocurren en la clase, en descanso, en el encuentro de pasillo, en la sala de profesores, esas interacciones a través de las cuales se puede enseñar y aprender sobre participación, diversidad, equidad, justicia, escucha (Chaux, 2006).

En acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004, p. 20), el Programa *Ciudadanía desde el aula* (CDA) entiende las competencias ciudadanas como “los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Como toda competencia, las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en lo que las personas hacen”.

Respecto a la clasificación hecha por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004), en cuatro grupos de competencias (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras), el CDA ha adoptado 15 competencias como prioritarias para el programa (Barragán y Arias, 2017). Propone además un conjunto de manifestaciones de ciudadanía, entendidas estas como “situaciones sociales en las cuales se evidencian competencias ciudadanas” (Barragán y Arias, 2017, p. 1). Adicionalmente ha construido orientaciones didácticas que proponen criterios que ayuden a los maestros a elegir o diseñar sus estrategias didácticas para educar en ciudadanía, a ejecutarlas y evaluarlas, además de relacionarse adecuadamente con sus estudiantes (Barragán y Barragán, 2016).

Por ejemplo, cuando en el aula los estudiantes son líderes en diferentes actividades propuestas por el maestro y se mantiene un equilibrio en el manejo del poder, la manifestación que es evidente en estos estudiantes es “manejo democrático del poder”. Esta manifestación se relaciona directamente con competencias ciudadanas tales como la confianza, el pensamiento crítico y el liderazgo positivo, relacionadas a su vez con la orientación didáctica: “Favorezco una comunicación democrática y no autoritaria; centrada en el diálogo y la deliberación, no en monólogos”.

Sobre el quehacer didáctico

En palabras de Medina y Salvador (2009, p. 7) la didáctica “está orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por su parte Litwin (2000, p. 94) entiende la didáctica como “la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” y esta misma autora aborda el concepto de configuración didáctica definiéndola como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”.

Zabalza (1991, p. 136) afirma que la didáctica actual es “ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran sobre todo en los procesos de enseñanza aprendizaje”. Señala, además, que hay un vasto patrimonio conceptual sobre el tema, ya que la didáctica se refiere a un tipo de realidades complejas y variables. Vale la pena señalar que el Programa Ciudadanía desde el Aula, en el cual se inscribe el proyecto de investigación referido en este artículo, se interesa en una didáctica específica para el campo de las

competencias ciudadanas. De manera que se ocupa de las acciones que implementan los maestros de la provincia de Guantán para que los estudiantes desarrollen dichas competencias.

Las acciones que se consideran se relacionan con cuestionamientos propios del quehacer del maestro, ¿Qué enseñar?, ¿para qué?, ¿con quienes se desarrolla la estrategia?, ¿qué rol desempeño en este proceso de aprendizaje?, ¿cuáles son los métodos, las técnicas más apropiadas?, ¿en dónde se desarrollan las actividades?, ¿qué recursos se necesitan?

Los anteriores interrogantes están vinculados a los elementos fundamentales de la didáctica. Aparece, el estudiante, el primer elemento, aquel por quien, y para quien existe la escuela; el segundo elemento relacionado con los objetivos o metas de enseñanza y de aprendizaje, los cuales permiten encausar las acciones y planificarlas con intencionalidades claras.

Está también el docente, tercer elemento, reconocido como orientador, mediador del aprendizaje, quien sirve de puente entre el conocimiento y el estudiante, encargado de diseñar ambientes pertinentes para el logro de metas de formación. La asignatura o materia, relacionada con el contenido de enseñanza es otro de los elementos de la didáctica, así como lo son los métodos y las técnicas de enseñanza-aprendizaje, que no deben buscar otra cosa sino el aprendizaje, de manera que la escuela se convierta en un sitio para el aprendizaje, más que para la enseñanza.

Y como último elemento se encuentra el medio geográfico, económico cultural y social en el cual está inmersa la acción didáctica. Este elemento es indispensable, teniendo en cuenta que para que el proceso de aprendizaje se dé, debe haber una consideración del medio donde se establece dicho proceso, para responder a las necesidades reales de los contextos

y para que con ello el proceso adquiera significado.

Estrategias didácticas

Considerada como el conjunto de actividades, técnicas, medios y recursos que se planean de manera intencionada y se llevan a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Bixio (2001) afirma que las estrategias didácticas integran las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica.

El diseño de una estrategia didáctica parte de las necesidades que los estudiantes tengan de aprendizaje y tiene una clara conexión con los contextos donde se desarrolla. Lo anterior garantiza la significatividad de los conocimientos que se puedan construir a partir de la aplicación de la estrategia. Cuando un docente planea una estrategia didáctica, ha concebido en ella unas metas de aprendizaje, unos contenidos por desarrollar, unas actividades por hacer, en un tiempo determinado y con unos recursos específicos. Es decir, se ha preparado en función de una representación que él ya ha diseñado. En esa representación confluyen algunos elementos, de los cuales solo se toma consciencia cuando se hace alguna reflexión sobre lo realizado.

Uno de los elementos de dicha representación corresponde con el estilo de enseñanza del maestro, lo cual se relaciona “con los comportamientos del docente que producen determinados logros (o no) en los alumnos” (Bixio, 2001, p. 25).

También confluye el tipo de estructura comunicativa que se propone en la clase, que influye directamente con un tipo particular de participación. La comunicación que surge en las aulas se rige por unas reglas operativas y constitutivas de la cultura escolar. Ello imprime el tipo de relaciones interpersonales que se dan en el aula.

La manera cómo se presentan los contenidos de aprendizaje, está condicionada por las lógicas de las diferentes disciplinas, los objetivos y la intencionalidad educativa que se persigue en cuanto al proceso, a resultados y al desarrollo de actitudes esperadas en los estudiantes, que son también elementos que influyen en el diseño de la estrategia, así como la relación que se establece entre los materiales y las actividades, entendidos los primeros como instrumentos que facilitan la mediación del aprendizaje.

La relación que el docente entabla entre la planificación, el proyecto institucional y el *currículum*; así como la representación que el docente tiene sobre la función de su propia práctica y los criterios a partir de los cuales evalúa el proceso de aprendizaje, la actividad y el resultado de la misma, son también elementos de dicha representación elaborada por el docente (Bixio, 2001).

Es importante resaltar que para el diseño e implementación de las estrategias didácticas existen unas condiciones mínimas que deben ser tenidas en cuenta. Para comenzar, las estrategias didácticas deben partir de las construcciones de sentido previas que los estudiantes tienen con el objeto de aprendizaje (pre-saberes), a fin de lograr el aprendizaje significativo.

(...) En términos piagetianos, podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos. (...) Pero, siguiendo con la terminología piagetiana, la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos que se modifican y, al modificarse, adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados (Coll, 1988, p. 137).

Lo ideal es que las estrategias didácticas sean generadoras de ambientes donde sea posible construir conocimientos significativos, es decir, que el nuevo contenido sea susceptible y dé lugar a la construcción de significados (Coll, 1988). Asimismo, en una estrategia es necesaria la coherencia entre los objetivos educativos y los procesos que se emprendan, a fin de conseguirlos. La adecuación, aparece como otra condición, porque es necesario que esté acorde con las posibilidades de contexto para llevarla a cabo.

Respecto a la práctica de la ciudadanía, se requiere de estrategias didácticas que estén en permanente construcción y reflexión y que se conciban como espacio que permita vivir la ciudadanía. El MEN expresa con relación al desarrollo de competencias ciudadanas que:

En el área de las habilidades o competencias requiere de estrategias para su construcción continua, tanto por los individuos como por los grupos, pues la ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular -el currículo escolar, el hogar-, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en el que se encuentran los niños. Ya que se trata de ciudadanía activa, ellos deben practicarla y reflexionar (2005, p. 58).

Aprendiendo del éxito, una oportunidad para el análisis de estrategias didácticas

Contexto investigativo

Como se ha dicho el Programa Ciudadanía desde el Aula pretendió desarrollar estrategias y orientaciones didácticas para educar en competencias ciudadanas en establecimientos educativos de la provincia

de Guanentá, Santander, Colombia. Para ello ejecutó, en el momento, cuatro proyectos de investigación de los cuales el número tres analizó estrategias didácticas que se emplean en establecimientos educativos de la provincia. Los maestros vinculados con esta investigación trabajaron sus propuestas con estudiantes de básica primaria, básica secundaria y/o media, en contextos urbanos y rurales de la provincia de Guanentá, municipio de San Gil, Santander, Colombia.

Las estrategias fueron ideadas por los maestros e implementadas desde hace varios años, algunas contaban con cerca de una década de implementación. De las muchas herramientas de las que se valió el grupo de investigación para desarrollar el análisis de las estrategias didácticas (visitas de acompañamiento, paneles de análisis, encuentros provinciales de docentes, actas de análisis, entrevistas) a continuación enunciamos y analizaremos una en particular: el aprendizaje del éxito (LFS)⁵, el cual ofrece posibilidades que se corresponden bastante bien con el objetivo general de la investigación.

Reconociendo y aprendiendo del éxito, pasos y metodología.

El aprendizaje del éxito ha sido estudiado desde hace varias décadas generando cambios concretos en procesos organizacionales. Su punto de partida: los miembros de cada comunidad, llámese empresa, escuela, etc., poseen un conocimiento tácito fundamental, factible de ser analizado y por medio del cual, siguiendo una metodología específica, es posible encontrar soluciones, o nuevos puntos de vista para direccionar procesos con el fin de lograr el éxito.

Siendo así la LFS encuentra su fundamentación en la posibilidad de autoaprendizaje de las comunidades humanas, en la capacidad de volcar la mirada hacia sí mismas y estudiar analíticamente los procesos que en ellas se desarrollan. De igual manera, examina las posibilidades del aprendizaje retrospectivo, reconociendo como parte fundamental del aprender la posibilidad de analizar hechos pasados.

Concentrándonos en el ámbito docente, y siguiendo a Shechechter, Sykes y Rosenfeld (2004), la LFS conduce no solo a una mejor comprensión de un hecho específico, además, ayuda a los procesos de autoconocimiento, en la medida en que enfrenta a los maestros con sus marcos conceptuales (pasados y presentes), invitándolos a estar en constante autoevaluación y por qué no, reinención de su quehacer. Así, pues, epistemológicamente hablando la LFS ofrece grandes oportunidades; pero ¿cómo hacerlo?, metodológicamente ¿cómo aprender del éxito?

Para los investigadores Friedman & Razer (2017) el aprendizaje del éxito se puede llevar a cabo a partir de nueve pasos:

- 1) Encontrar un éxito apropiado para el aprendizaje.
- 2) Realizar una breve descripción de éxito, en términos de “antes” y después”.
- 3) Identificar los resultados positivos de éxito.
- 4) Reconocer los subproductos negativos y/o precios.
- 5) Examinar la cuestión de si el éxito “justifica” seguir aprendiendo.
- 6) Encontrar puntos de inflexión.
- 7) Analizar los detalles o las actividades que pueden considerarse como puntos de inflexión en el proceso del éxito.

⁵ *Lerning from succeses.*

- 8) Generar ideas sobre la base del aprendizaje.
- 9) Identificar los problemas sin resolver para seguir con el proceso de aprendizaje.

A continuación, analizaremos brevemente cada uno de ellos. Para empezar, es importante reconocer cómo la LFS se configura como una búsqueda guiada; ante los cientos de procesos, se concentra en aquellos que han tenido resultados positivos. Teniendo en cuenta lo anterior, el primer paso metodológico debe recurrir a los saberes tácitos de los agentes de la comunidad; como paso de apertura encontrar un éxito apropiado para el aprendizaje significará analizar qué se entiende por éxito (visión que puede cambiar a lo largo del proceso), de igual manera, pueden resultar múltiples casos que en una primera revisión sean considerados susceptibles de análisis, por lo cual serán necesarios los cuatro pasos siguientes para establecer si definitivamente es un caso apropiado para el aprendizaje en clave del éxito o no.

Después de contar con un caso que parezca ser adecuado el análisis se centra en reconocer cómo era la situación antes de (que el caso de éxito se diera) y después de. Así, el éxito debe ayudar a entender cómo funcionaban las cosas antes (pensando en un contexto educativo se pueden plantear preguntas como: cuál era la situación de la comunidad educativa antes de, cómo se desarrollaba la práctica docente, cuáles eran los resultados que se obtenían de dicha práctica, etc.), para luego volcar el análisis a los cambios que surgieron después de. En este sentido el paso dos entiende el caso del éxito a partir de los cambios que este genera.

Pasando al paso número tres, la investigación del éxito se concentrará en los resultados

positivos de ese después; en otras palabras, establecerá por qué a partir del éxito las condiciones dadas fueron favorables para la comunidad.

A continuación, es de suma importancia analizar los subproductos negativos del caso estudiado; en otras palabras, reconocer cómo el proceso que se llevó a cabo (y que se entiende como un proceso exitoso) pudo generar también impactos “negativos” o costos. En este paso es muy importante la disposición reflexiva de los investigadores, pues en algunas oportunidades se puede llegar a pensar que un caso de “éxito” no tiene subproductos negativos (pues se cree que si los tiene deja de ser realmente exitoso).

El quinto paso, teniendo claros los impactos negativos y positivos del caso estudiado, ubica el caso estudiado en una balanza y analiza hasta qué punto son más los frutos destacables que los cuestionables. Así, reconociendo y analizando, tanto los aspectos positivos como los negativos del éxito, sopesa los pros y los contras, estableciendo si en efecto, a pesar de los costos/impactos negativos reconocidos, el caso ha generado tales impactos positivos que realmente es justificable aprender de él.

Hasta el quinto paso la secuencia se enfoca en establecer qué se entiende por un caso de éxito, proponiendo un análisis a profundidad por medio del cual se presta atención a los impactos positivos sin desconocer los costos o impactos negativos que puedan derivarse del proceso. Puede ocurrir que un caso propuesto para el estudio, después de transcurrir por los cinco pasos antes expuestos, no sea lo suficientemente “exitoso”, pues no haya generado cambios medibles o enunciables en términos de un “antes” y un “después”, o

haya generado más impactos negativos que positivos. De presentarse una situación así, la investigación debe volver al paso número uno y analizar otro caso.

Siguiendo con el análisis de la LFS, el paso número seis se centrará en la búsqueda de los “puntos de inflexión”; es decir, delimitar en qué momento o gracias a qué proceso, fue posible que dicho caso pasara de ser simplemente un proceso más (llámese metodología de aprendizaje, propuesta pedagógica, quehacer docente) y se convirtió en un caso que vale la pena ser estudiado a profundidad. Encontrar los puntos de inflexión requerirá de una búsqueda paciente y minuciosa.

En el mismo sentido, el paso número siete se centrará en establecer una relación entre los puntos de inflexión encontrados y unas prácticas concretas, reconociendo cómo el germen del éxito logró dar frutos por medio de un hacer específico. Mientras más detallado sea el análisis de las prácticas relacionadas con los puntos de inflexión más enriquecedor será el aprendizaje que se pueda generar a partir del caso de éxito.

Teniendo claras las prácticas concretas que constituyeron el éxito, en el octavo paso los investigadores pasarán del ejercicio analítico-reflexivo a un ejercicio de abstracción conceptual; las prácticas específicas que catapultaron un ejercicio de éxito en particular no pueden ser simplemente replicadas, esto desconocería las circunstancias en donde se gestaron; en vez de ello es necesario extraer las ideas precisas que se encuentran en el fondo de dichas prácticas, reconocer el entramado conceptual que las sostiene y así definir qué ideas o teorías fueron las que dieron resultado.

Para cerrar el análisis el noveno paso reconoce la LFS como un proceso de aprendizaje continuo, siempre susceptible a mejoramiento. Aprender del éxito requiere, entonces, de reconocer que la investigación y el análisis logra dar solución a algunos problemas, pero otros muchos seguirán presentándose. Así, el noveno paso reconocerá los problemas sin resolver y los dejará a disposición para ser estudiados en una nueva investigación.

Como una técnica de la investigación-acción el aprendizaje del éxito es un proceso que se debe dar “entre iguales, como iguales” (Friedman y Razer, 2017), los investigadores deben entablar una relación horizontal, en donde los implicados en el caso de éxito se sientan a gusto; así mismo, la heterogeneidad del grupo de investigación ayudará a entender el proceso estudiado desde diferentes puntos de vista. Siendo así, el aprendizaje del éxito requiere la conformación de un círculo de confianza; requiere además de contar con tiempos adecuados para la conversación, así como la orientación constante en la puesta en marcha de los nueve pasos antes descritos.

“Jugando aprendo finanzas y ciudadanía”. Un caso de éxito del cual aprender

Una de las estrategias vinculadas con el proyecto 3 del Programa Ciudadanía desde el Aula se denominó “Jugando aprendo finanzas y ciudadanía”, experiencia desarrollada por la profesora Martha Isabel Achiardi Vega, en la sede “C”, Barinas de la Institución Educativa El Pórtico, ubicada en la zona rural del municipio de Aratoca, Santander. Esta experiencia pedagógica fue analizada como caso de éxito, para lo cual transitamos por los nueve pasos explicados en el apartado anterior.

1. Postulación de la estrategia como un caso de éxito

La estrategia “Jugando aprendo finanzas y ciudadanía” tuvo como objetivo central desarrollar competencias básicas y ciudadanas a través de la construcción de normas y participación del manejo responsable de las finanzas. En esta estrategia los estudiantes de Barinas, con dinero didáctico, alquilaban juguetes, libros y computadores en una tienda escolar que ellos mismos administraban a la hora del descanso, recibían pagos por trabajos que hacían ellos y sus padres para el cuidado y el embellecimiento de la escuela, por concursos entre otras formas. Este dinero didáctico que circulaba en la escuela era administrado por un banco⁶ que semanalmente regulaba las entradas y salidas de recursos a través de la contabilidad que los mismos estudiantes elaboraban. La manera como se ganaba y se gastaba el dinero, era acordada por los estudiantes y su maestra.

La maestra los lunes entregaba a los estudiantes en billetes didácticos los pagos de la semana por trabajos elaborados y concursos. También cobraba dineros, por tareas no realizadas.

Imagen 1. Entrega de dinero y de contabilidad



⁶ La maestra es quien lidera el banco.

Los niños elaboraban su contabilidad semanalmente. En sus registros señalaban lo que ganaban, y el detalle en lo que gastaban el dinero.

Imagen 2. Estudiante elaborando su contabilidad



En la tienda los niños alquilaban juguetes, libros, computadores a la hora de descanso. Cada niño decidía qué alquilar y cada uno también estaba encargado de administrar una zona de la tienda.

Imagen 3. Tienda escolar



Imagen 4. Estudiantes alquilando los juguetes



Estudiantes y papás colaboraban en el mantenimiento de la escuela. Los jornales eran también reconocidos con dinero didáctico.

Imagen 5. Jardines de la sede “C”, Barinas



El grupo de investigación tuvo la oportunidad de conocer la experiencia implementada por la profesora Martha Isabel, a través de visitas a la escuela, paneles de análisis de estrategias didácticas, encuentros itinerantes, registros de sistematización y entrevistas a la docente. Esto permitió reconocer en esta estrategia una gran riqueza para el desarrollo de competencias ciudadanas.

La dinámica propiciada por esta experiencia desarrolló en los estudiantes de Barinas una gran autonomía en sus procesos académicos y participación en decisiones importantes de la escuela. Con la vinculación de su experiencia al Programa Ciudadanía desde el Aula la profesora Martha decidió analizarla, y reconoció que en estas actividades sus estudiantes desarrollaron confianza, liderazgo positivo y escucha activa y positiva; competencias manifestadas en el manejo democrático del poder, la conversación y el cuidado de lo público (Barragán, 2016).

2. Breve descripción de éxito, en términos de “antes” y “después”

El grupo de estudiantes con el cual comenzó la estrategia no tenía conocimiento sobre el manejo del dinero, los estudiantes desconocían las nominaciones de los billetes, la profesora indicó que a lo mejor era por el contexto rural en el cual viven, al no frecuentar tiendas, por ejemplo. También había problemas con el aprendizaje de los números y la realización de las operaciones matemáticas. Respecto a esta dificultad la profesora Martha expresó “había que buscar algo para hacer que los niños aprendieran con más facilidad, con más agrado la matemática” (Achiardi, 2017).

Sin bien antes de participar en el programa CDA la estrategia no se enfocaba en el desarrollo de las competencias ciudadanas, al preguntarle por las mismas reconoció como: “los niños eran demasiado tímidos para conversar, para hablar”. Luego de algunos años de implementación, la profesora expresó que:

El 99% de los niños manejan muy bien los billetes, los conocen, saben el valor y la mayoría ya cuenta, suma, les ha sido más fácil contar de dos en dos, de

cinco en cinco (...) ha sido mucho más fácil a través de los billetes” (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Eran más expresivos, también los percibía más seguros y más espontáneos, “están apropiados de lo que ellos son” (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

3. Identificación de los resultados positivos de éxito

La profesora evidenció mejoría en el cálculo mental, en la elaboración de operaciones básicas, en general, en el desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas. También avance en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes, manifestaciones como deliberar, debatir; de igual manera, los estudiantes fueron más solidarios y sus relaciones interpersonales se transformaron para bien. En palabras de la profesora Martha la experiencia.

...ha favorecido a los niños en cuanto que ellos han aprendido de relaciones, de deliberar, de cuidar (...) ha favorecido a los papás, porque ahora son más conscientes de que si ellos no van a trabajarle a la escuela, pues el que va a perder es su hijo (comunicación personal 10/03/2017).

Esto último lo expresó la docente porque en la estrategia se vincularon los padres de familia a las jornadas para arreglar los jardines en la escuela, o sembrar árboles o desyerbar, con lo cual los estudiantes recibieron el pago por el trabajo de los padres con los billetes didácticos.

Otro impacto positivo está relacionado con la previsión, ya que los niños sopesaron más las consecuencias, considerando lo que puede ocurrir luego de tomar decisiones, o realizar

determinadas acciones, en el caso particular del manejo del dinero, previeron sus gastos, planificaron sus compras y tuvieron en cuenta los gastos fijos de la semana.

Los niños dicen si yo quiero alquilar la cicla el viernes entonces yo debo guardar 50, entonces no voy a gastar, y ellos lo van haciendo (...) o yo voy alquilar el carro de color rojo, que es el que más me gusta y vale 30, entonces la profesora me está dando 70 o 90, entonces ¿cómo los gasto?, toca dejar para las salidas al baño (...) (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Fue evidente mayor autonomía y mayor habilidad para tomar decisiones, en situaciones concretas como las que procuraba la administración de la tienda y el alquiler de juguetes, al respecto la profesora Martha señaló:

Ellos son los que le colocan los precios a los juguetes, yo ya no les digo, ustedes verán, ustedes consideran cómo pueden alquilarlos, si es mucho si es muy poquito, yo les asesoro algunas cositas, sin dejarlos muy sueltos, pero ellos dicen no profe, esto tiene que ser cinco o sino todo lo alquila una misma persona y entonces no queda para otros (...) o este vale mucho entonces los niños casi no lo pueden alquilar porque es muy caro (comunicación personal 10/03/2017).

También de manera positiva se asoció la posibilidad que los estudiantes tuvieron de participar en la escuela. En este caso, el tener dinero, el estar en el juego les permitió “tener muchas cosas por hacer, es decir participar” (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

4. Identificación de los subproductos negativos y precios

La organización de la tienda y del banco en la escuela, significó más trabajo para la docente, sobre todo al principio de la experiencia. Significó, además del tiempo extra, la disposición y la consecución de los artículos que los niños alquilan en las horas de descanso, así como la planificación de las actividades relacionadas con esta estrategia.

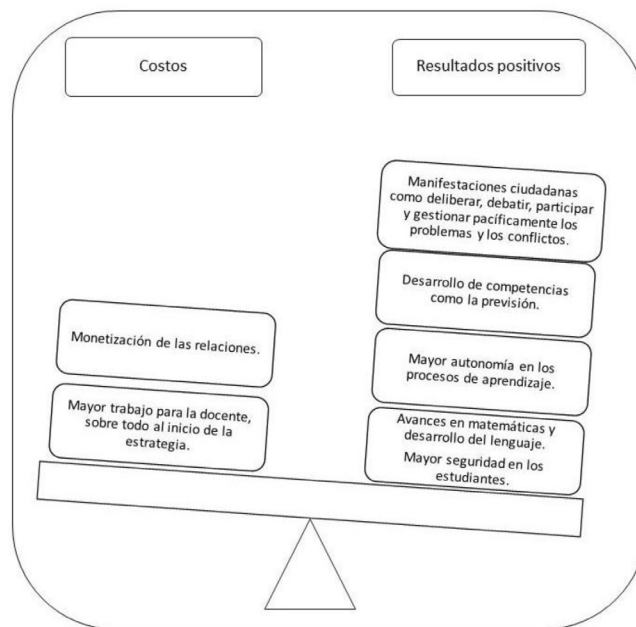
Otro costo se relacionó con la monetización de las relaciones, este costo fue matizado con acciones solidarias que la profesora propuso y que tuvo aceptación en los estudiantes, como colaborar con el cuidado de jardines en casas vecinas a la escuela, jornada de siembra de árboles, cuidado de la escuela y cumplimiento de deberes, que no eran pagos, que se hacían porque, como lo expresó la profesora,

hay cosas que no tienen valor, que no se pueden negociar (...) por ejemplo la solidaridad, nos fuimos a una casa a ayudarle a una abuelita que estaba cortando madera, entonces, le ayudamos a bajar la leña con los niños, eso no se paga, eso no tiene valor, es algo que debemos hacer (M. Achiardi, comunicación personal, 07/09/2016)

5. Examinar la cuestión de si el éxito "justifica" seguir aprendiendo

La figura 2 compara los resultados positivos, con los costos que tuvo la implementación de la estrategia:

Figura 2. Balance costos-resultados positivos



Fuente: Autoras.

Es evidente que son más los beneficios que resultaron de esta experiencia que los costos, lo cual corroboró la importancia de seguir indagando y profundizando en esta estrategia.

6. Encontrar "estaciones" y los puntos de inflexión

Lo que hizo posible que esta experiencia pasara de ser una serie de actividades desarrolladas por la docente, a una estrategia, de la cual valiera la pena comprender y aprender, fueron básicamente el reconocimiento del valor pedagógico de la estrategia por parte de la comunidad, la reflexión pedagógica realizada por la maestra sobre su propia práctica, la conexión interdisciplinaria con todas las áreas del conocimiento, la existencia de la lúdica como componente central en la experiencia y la vinculación de los estudiantes como actores principales de la estrategia. A continuación, describiremos con mayor detalle cada uno de estos puntos de inflexión.

Reconocimiento del valor pedagógico de la estrategia por parte de la comunidad:

Sucedió cuando el director de la escuela, colegas y agentes externos a la escuela reconocieron las fortalezas de la estrategia, esto hizo que la profesora revisara su práctica y encontrara los aspectos que veían los demás como fortalezas. El director de la institución educativa sobre el desarrollo de esta estrategia expresó:

La estrategia me parece muy importante (...) a partir de la iniciativa en el área de matemáticas los estudiantes desarrollen competencias que corresponden a varias de las áreas del aprendizaje y además a competencias ciudadanas. Permite que los estudiantes a partir de una iniciativa de intercambio puedan fortalecer para el futuro no solo la administración de los recursos económicos sino la formación en valores lo que permite que construyan una concepción de sociedad responsable, ética y financieramente (F. Figueredo Garzón, comunicación personal 11/04/2017).

La reflexión sobre la propia práctica:

La vinculación con el Programa Ciudadanía desde el Aula provocó que la profesora revisara su propia práctica y estableciera cómo, a partir de ella, se desarrollaban estas competencias. Esta revisión que se convirtió en reflexión permanente por el ejercicio de sistematización y diálogo entre colegas e investigadores generó el desarrollo de las competencias ciudadanas de manera más intencional.

Yo comienzo a mirar el proyecto, bueno cuáles son sus fortalezas (...) yo comienzo a reflexionar, a mandarlo a otras cosas (...). Cuando yo estoy con Ciudadanía desde el Aula, que empezamos con lo de las

manifestaciones, con las competencias, yo empiezo a retomarlo y a decir, bueno, y yo aquí qué estoy haciendo, qué es lo que realmente es una fortaleza en esa parte, entonces ahí también se dispara el proyecto (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Otro aspecto relevante en este punto de inflexión surgió de algunas situaciones difíciles para el desarrollo de la estrategia, pues la docente ideó alternativas de solución, por ejemplo, llevar de manera individual la contabilidad de los estudiantes al presentarse la pérdida de billetes en el aula de clase “de esas dificultades se ha ganado, porque entonces se han implementado otras cosas que nos han ayudado a superar las dificultades” (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Se logra una conexión interdisciplinaria de todas las áreas del conocimiento:

La docente se dio cuenta que podía articular todas las áreas del saber con la estrategia, por ello es transversal, aprendían de finanzas, de ciudadanía, de ciencias sociales y de ciencias naturales, de lenguaje. Respecto a esto la profesora expresó:

entonces ya no solamente es con matemática, sino también con español, ya pasó a ciencias con lo del jardín, ya pasó a sociales con las relaciones entre ellos, las inclusiones y empezó a agrandarse, se hizo transversal (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

La lúdica como componente central en la estrategia:

La estrategia es en sí era un juego, y el juego hace parte de la vida de los niños, los niños se sentían permanentemente motivados, y la docente estaba en permanente búsqueda para que no se perdiera la emoción en este juego. Hay varios ejemplos respecto a este punto de inflexión, uno está relacionado con la realización de una subasta que se hizo en la escuela a finales del 2016 a la cual acudieron padres de familia y estudiantes. La idea era que el dinero retornara al banco, pero jugando. Papás y estudiantes compraron en la subasta artículos de la tienda con el dinero didáctico.

Vinculación de los estudiantes como actores principales de la estrategia:

Los estudiantes estaban en el centro de la estrategia, tomaron decisiones en diversos momentos, qué alquilar, en cuánto alquilar, como utilizar el dinero, cuánto guardar para la semana, con quién compartir. La profesora veía a los niños como protagonistas en la escuela y los estudiantes también se reconocían así. El manejo de dinero didáctico potenciaba la participación de los niños en la escuela.

Ese dinero les ha permitido ahí dentro de la escuela, tener muchas cosas por hacer, o sea participar. La participación que ellos tienen, ellos participan en campeonatos, participan en juego, participan alquilando las ciclas (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

7. Los detalles de las actividades que dieron lugar al éxito en los puntos inflexión

La figura 3 presenta las acciones en concreto que favorecieron los puntos de inflexión antes referidos.

Figura 3: Acciones en puntos de inflexión



Fuente: Autoras.

8. Generación de ideas sobre la base del aprendizaje

Al tener en cuenta los pasos recorridos, la estrategia pedagógica de la profesora Martha Achiardi se puede entender conceptualmente a partir de tres ideas: Reflexión pedagógica, Autonomía del conocimiento y Aprendizaje significativo. Siendo así, a continuación, emprendemos una somera explicación de los conceptos con el fin de pasar del conocimiento tácito al aprendizaje del éxito.

Reflexión pedagógica:

En la experiencia pedagógica de la profesora Martha Isabel, claramente se pasa por cada uno de los niveles propuesto por Donald A. Schön (1992). La misma docente reconoció haberse distanciado de la propia práctica, lo que le proporcionó una mayor comprensión:

yo comencé a mirar por qué es bueno este proyecto, porque a mí me parecía que estaba dentro de lo que yo debía hacer (...) Cuando yo estoy con Ciudadanía

desde el Aula que empezamos con las competencias, yo empiezo a retomarlo otra vez y me comienzo a preguntar yo qué estoy haciendo aquí, qué es lo que realmente es una fortaleza en esa parte de competencias. Creo que esos son momentos clave en el proyecto. Y escribirlo también me ha servido (M. Achiardi, comunicación personal 10/03/2017).

Es evidente que la sola práctica en los contextos de aula no es garantía de un aprendizaje crítico de lo vivido, tampoco lo es la sola exploración de alternativas, ni las intervenciones “adecuadas” de aula que se desarrollen, es necesaria en la reflexión en la práctica y para la práctica en situaciones concretas de enseñanza aprendizaje.

Autonomía del conocimiento:

Siguiendo a Paulo Freire (2002, p. 12) “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”. El maestro, sujeto formador, debe ser consciente de la doble vía de la práctica formadora y comprender cómo su actuar va dirigido a un sujeto dinámico, con potencialidad de aprender y, al igual que él (el maestro), de enseñar.

Así, el quehacer didáctico que tiene en cuenta la autonomía del conocimiento entiende el conocer como un proceso, y se preocupa, más que por enseñar conceptos y relaciones, en crear ambientes propicios para aprender.

Aprendizaje significativo:

Ausubel, Novak y Hannesian, padres de las teorías del aprendizaje significativo, señalan:

(...) la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él (1976, p. 55).

En el caso de la estrategia “Jugando y aprendiendo finanzas y ciudadanía”, esta significación, vista como la capacidad de relacionar sustancialmente lo enseñado (en este caso ideas simbólicas sobre finanzas/ matemáticas) con los saberes propios del estudiante y su contexto de actuación, es bastante claro. De alguna manera, podemos decir que la maestra no basó su estrategia en abstracciones conceptuales, por el contrario, buscó primero un contexto de acción real (comprar en la tienda del colegio, llevar las finanzas personales) y a partir de dicho contexto enlazó los contenidos que quería enseñar.

9. La identificación de problemas sin resolver para el estudio adicional

La docente intentó llevar este ejercicio de contabilidad a la casa de los estudiantes. Buscó aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en la cotidianidad de sus familias. Sin embargo, entró en juego la autonomía financiera de cada familia, donde no fue posible que los estudiantes tuvieran mayor incidencia.

Conclusiones

Apropiar la metodología LFS para el análisis de esta estrategia didáctica, permitió una comprensión mayor de la experiencia vivida por la docente y sus estudiantes y la comunidad en general de Barinas. La experiencia de análisis a partir de la metodología del aprendizaje del éxito permitió un abordaje detallado de la estrategia didáctica implementando un paso a paso, por medio del cual se decantó información, pasando de una mirada global a una revisión detallada de los procesos y actores involucrados.

Para realizar este análisis como fuente principal se contó con la voz de la docente, a través de una entrevista semiestructurada, esta fuente fue enriquecida con información recopilada a lo largo de la ejecución del proyecto de investigación, como registro en video de clase, actas de paneles, entrevistas a estudiantes y al rector de la institución educativa.

Una de las mayores riquezas de este ejercicio fue llegar a una comprensión conceptual del quehacer didáctico desde la reflexión de la práctica docente. Como principal dificultad en la implementación de esta metodología se encuentra la concepción ambigua del éxito, ya que puede dejar por fuera de análisis experiencias didácticas con gran potencial.

Reconociendo que cada experiencia en educación es única por todo lo que ella implica, actores, contextos, intenciones, en fin, circunstancias, está demostrado también que cualquier práctica transformadora tiene intenciones, apuestas, desarrollos y resultados que sirven de inspiración, iluminación o advertencia para otras prácticas.

En definitiva:

Extraer las enseñanzas de la propia experiencia, para compartirlas con otros, debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos educación (...) De la misma manera que, al revés, estar atentos para conocer y aprender de la experiencia de otros, deberá ser una actitud permanente de quienes no creemos tener verdades definitivas ni estar poniendo en marcha prácticas perfectas (Jara, 2003, p. 17).

Agradecimiento:

A la profesora Martha Isabel Achiardi Vega, por compartir con tanto agrado su experiencia pedagógica y permitirnos seguir aprendiendo, seguir construyendo ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hannesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo, en Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Barragán-Santos, F. (18/05/2016). En Barinas los estudiantes viven la ciudadanía. Obtenido de Programa Ciudadanía desde el Aula: <http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/en-barinas-los-estudiantes-viven-la-ciudadania-content-484.html>
- Díaz-Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Bixio, C. (2001). Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje. Argentina: Homo Sapiens.
- Calvo, A. (2017). La revolución de las escuelas. Ruta Maestra, 21, 2-5.
- Carbonell, M. (2005). La construcción de la democracia constitucional. México: Porrúa.
- Chaux, E. (2006). Cotidianidad, individuo y ciudadanía, en M. d. Nacional (coord.), Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 135-146.
- Chaux, E.; Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas de los estándares al aula. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Revista Infancia y Aprendizaje, No. 41, pp. 131-142.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Ediciones Unesco.
- Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, M. de M. (coord.). (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.
- Durston, J. y Miranda, F. (comp.) (2002). Experiencias y metodología de la investigación participativa. Cepal.
- Enciclopedia Jurídica. (2014). Ciudadanía. Obtenido de <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com>

- Friedman, V. y Razer, M. (24, 25, 26, 27/01/2017). Aprendizaje del éxito (LFS): Hacer visible el conocimiento tácito. International Seminar With English immersion session. San Gil, Santander, Colombia.
- Jara, Ó. (2003). Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Leydet, D. (2014). "Citizenship". Obtenido de la Enciclopedia de Stanford de la Filosofía (edición de la primavera de 2014): <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship/>>
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Marina, J. A. (2006). Aprender a convivir. Barcelona: Ariel.
- Medina, A. & Salvador, F. (2009). Didáctica general. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? Obtenido de Al Tablero. Periódico de un país que educa y que se educa: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Pestaña, J. & Espadas Alcázar, M. Á. (2009). Investigación acción participativa. En R. R. (Dir.), Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social (pp. 27-35). Madrid: Ed. Plaza y Valdés.
- RAE. (2017). Ciudadano. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://dle.rae.es/?id=9NcFAo6>
- Schechter, C., Sykes, I. & Rosenfeld, J. (2004). Learning from success: A leverage for transforming schools into learning communities. Planning and Changing, vol. 35, p. 154.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Ruiz-Silva, A. y Chaux-Torres, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Ascofade.

Sitkin, S. (1992). Learning through failure: the strategy of small losses. Research in organizational behavior, 231-266.

Universidad de Castilla- La Mancha. (2004). Aprender a enseñar fundamentos de didáctica. Obtenido de <https://books.google.es/s?hl=es&lr=&id=HuFiSugKnsIC&oi=fnd&pg=PA17&dq=libro+Did%C3%A1ctica+General&ots=sB1z9C0Agb&sig=RYwV2ZbWnKvwuTK46mNZ6U53i6M#v=onepage&q=libro%20Did%C3%A1ctica%20General&f=false>

EXPERIENCIAS



EN VOZ ALTA: ENCUENTROS PARA LEER, CONVERSAR Y TRANSFERIR

Out loud: meetings to read, talk and transfer

Beatriz Toloza Suárez¹, Sandra Milena Neira Camacho², María Trinidad Gómez Martínez³, Maricela Ballesteros Forero⁴, Laura Lida Sánchez Martínez⁵, Paola Andrea Giraldo González⁶, Yamileth Giraldo González⁷.

Resumen

Se ha conformado un colectivo lector, perteneciente al grupo Lenguaje y Cognición de Unisangil, que tomó como opción de encuentro la lectura en voz alta, pretexto para la comprensión, conversación, el vínculo y el goce. La lectura en voz alta capta la atención y favorece la comprensión, es un encuentro para leer, conversar, diseñar talleres, transferir y fortalecer el trabajo en red, que le apuesta a la transformación desde la innovación en las relaciones de lectores y en la manera cómo interactúan con los entornos educativos. El colectivo transfiere su experiencia con comunidades

educativas a través del diseño y desarrollo de talleres producto de la profundización y el compromiso misional con la interacción. El texto presenta características del colectivo, comparte la experiencia del colectivo en relación con la lectura en voz alta, la conversación y la realización de talleres como proceso de transferencia, finalmente expresa conclusiones y proyecciones.

Palabras clave

Lectura en voz alta, conversación, talleres, transferencia.

1 Magíster en educación, especialista en metodologías de investigación social y educativa, licenciatura en ciencias sociales. Docente Unisangil. Betoloza@unisangil.edu.co

2 Magíster en Educación, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, licenciada en lengua castellana y comunicación. Unisangil. sneira@unisangil.edu.co

*3 Candidata a doctora en equidad de género, magíster en desarrollo rural, especialista en educación para el desarrollo de la inteligencia, licenciada en ciencias sociales. Unisangil. mgomez@unisangil.edu.co
mballeteros@unisangil.edu.co*

4 Especialista en gerencia de comunicación organizacional, comunicadora social-periodista docente cátedra Instituto Comuldesa Marco Fidel Reyes Afanador, miembro del Equipo de Prensa y Protocolo de la Gobernación de Santander. csplauralida@gmail.com

5 Estudiante de maestría en TIC para la educación, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, ingeniera de sistemas, tecnólogo en sistemas. Grupo Lenguaje y Cognición- Unisangil. pgiraldo@unisangil.edu.co

6 Diseñadora gráfica, productora radial, fotógrafa. Grupo Lenguaje y Cognición. yamileth.611@gmail.com.

Abstract

A reading group has been formed, belonging to the Language and Cognition group of U Unisangil, which took reading aloud as a meeting option, a pretext for understanding, conversating, bonding and enjoying. Reading aloud captures attention and favors comprehension, it is a meeting to read, talk, design workshops, transfer and strengthen networking, which is committed to transformation from innovation in reader relationships and in the way how they interact with educational environments. The group transfers its experience with educational communities through the design and development of workshops resulting from the deepening and missionary commitment to interaction. The text presents characteristics of the group, shares the experience of the group in relation to reading aloud, to the conversation and to holding workshops as a transfer process, finally expresses conclusions and projections.

Keywords

Out loud Reading, conversation, workshops, transfer.

Introducción

Desde marzo de 2017, un colectivo de docentes, en San Gil, pertenecientes al grupo Lenguaje y Cognición de Unisangil, el cual, a su vez, hace parte del Nodo Guanentá de la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje⁸, promueven

encuentros alrededor de la lectura en voz alta, con una dedicación de dos horas durante un día a la semana, generalmente en un espacio llamado Centuria, cuya denominación corresponde al Centro de Estudios Universitarios de Recursos para la Investigación y la Academia, donde al escuchar las voces, se realiza comprensión del texto e, informalmente, hacen presencia palabras y signos paralingüísticos que relacionan el pretexto, recuerdan situaciones de vida, y comparten solidariamente vivencias y reflexiones, donde incluso se producen voces que no siempre están de acuerdo, acompañadas de silencios que enlazan historias. Entonces fluyen el goce y más vínculos.

La conversación sigue libre de prejuicios, juzgamientos y señalamientos, pero sí con complicidades y confianzas; con la lectura seleccionada se comparten sentidos, se enriquece la vida personal y se construye conocimiento a varias voces. No hay un control de lectura, ni tareas muy condicionadas al tiempo, pero sí preparación de resultados de profundización, transferencia e interacción, de manera espontánea, pero con el compromiso misional de Unisangil. Imaginando cómo compartir, en el grupo salen las palabras mágicas, ¡preparamos talleres!, los cuales son diseñados y trabajados según oportunidades y relaciones establecidas, ya sea con estudiantes y profesores universitarios, con grupos de básica primaria o secundaria, o también para mujeres, padres y madres de familia.

8 El objetivo principal de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje es aportar en la construcción de una comunidad académica, científica e intercultural que fortalezca, de manera significativa, la transformación de los maestros y las maestras y, en general, de la escuela en el campo del lenguaje, y sus áreas afines, a través de la pedagogía por proyectos, los centros de interés en el aula, las secuencias didácticas innovadoras y, en consecuencia, el trabajo en equipo. La pedagogía por proyectos y el enfoque socio-cultural/socio-constructivista en el modo de abordar el lenguaje en los contextos educativos, constituye el horizonte de trabajo de esta Red. En suma, su preocupación son los asuntos relacionados con la formación inicial, permanente y avanzada de los educadores y la divulgación de los avances innovadores e investigativos en torno al lenguaje como fenómeno humano, social y cultural. La organización y operatividad de la Red se apoya en la dinámica de los nodos, constituido cada uno de estos por uno o varios grupos de trabajo de una misma institución educativa o de varias, según sean las circunstancias de cada región.

La lectura en voz alta y la conversación

Para el colectivo la lectura es un puente que acerca a personas, en la medida que permite “escuchar otras voces”, *“explorar mundos diferentes al de cada quien, la posibilidad de hacer propias emociones y sentimientos de otros”, “ver el mundo desde otro punto de vista, o mejor, ver el mundo con los ojos de otro”*. (Las comillas indican voces de las autoras.)

Al optar por la lectura en voz alta, el grupo lector se aleja de la tensión tradicional relacionada con leer con fluidez, expresión y entonación adecuada, que demuestra el resultado de una decodificación eficiente y rápida; se aleja de los miedos, no es traumático si hay equivocación, no se pierde el hilo y ninguna persona participante quiere recordar que alguna vez la lectura en voz alta pudo ser un castigo escolar. La lectura en voz alta es una buena forma de exorcizar las experiencias negativas en nuestra formación como lectores, es reivindicar, de manera lúdica y con sentido, el acto de leer. Se asocia esta lectura con los cuentos en casa para dormir y la belleza de las palabras; es esa oralización, como dice Cassany (2007, p. 23), “que actúa a menudo como mediadora del sentido y de la belleza de la prosa”, o del verso.

Para el colectivo, la lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que los vinculan entre sí. Un propósito noble y necesario y, en tanto camino, se reconoce como un proceso, pues la oralidad es una excelente herramienta mediadora. Es la posibilidad de tomar conciencia del poder de la palabra, edificante o destructor. Giardinelli, M. (2006), dice que “...compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento,

fantasía y civilidad”, adquiriendo la correspondencia entre el sonido, la forma y la comprensión dice Cassany (2007, p. 25) “lo más relevante es atribuirle significado al texto, relacionarlo con nuestro mundo y con lo que ya sabemos”, así pues, la oralización no es la comprensión, pero es un bello camino, una gran herramienta mediadora que no debemos dejar perder, sino potenciar

Leer en voz alta para Cassany (2007) es también una negociación, el lector oralizador se adapta a la audiencia, busca su complicidad, su participación, se convierte en un acto comunitario, en tanto requiere la presencia de otros que no están pasivos ante la escucha, pues requiere la alternancia, en tanto que invita al diálogo y elige los textos para ella o con ella e igualmente los interpreta. En consonancia con el autor en el colectivo lector se aprovecha la entonación, la expresión facial, la gestualidad y el ritmo para construir un significado, requiere creatividad y se convierte en un arte. Por tanto, necesita un nivel de identificación y apropiación del texto. En muchas situaciones incluso puede acotar el texto, añadir comentarios, hacer pausas, introducir preguntas. Así que los lectores nos apoderamos del texto para *acomodarlo*.

La lectura en voz alta, en lo que refiere al texto, permite que se capte la atención, la concentración, favorece la comprensión y acerca más al conocimiento. Más allá del texto, leer en voz alta crea una comunidad, genera vínculos afectivos, conversación, reconstrucción a varias voces, reflexiones, complicidad y goce.

En cuanto a la conversación con Fernando Savater en *El valor de educar* (2004, p. 34), se reflexiona en que

La realidad de nuestros semejantes implica que todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando... nadie es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables (p. 34).

La conversación para el colectivo de la experiencia, presenta características como el hablar con espontaneidad, compartir sentidos, no considerar que se hace un control de lectura, estar libre de prejuicios, juzgamientos y señalamientos, enriquecer la vida personal y de nuevo construir conocimiento a varias voces.

Cuando conversamos somos pares interlocutores. Allí no hay jerarquías, lo que se debe quizá, a la relación horizontal que se ha logrado en las conversaciones, la cual permite que dialoguemos sin prevenciones. Herrera & Chaín (2007, p. 29) afirman que configurar este tipo de relación en las conversaciones "... deja ver que no estamos frente a receptores que debemos convencer de algo sino frente a interlocutores con los cuales queremos y necesitamos conversar. Solo así es posible enriquecernos".

De manera que no somos juzgados por nuestras convicciones, pero es la conversación misma la que provoca una evaluación de las posturas personales. Sin embargo, esa evaluación no es sugerida, no hablamos para evaluarnos. Porque quienes participamos de las conversaciones, nos preguntamos, nos cuestionamos, nos encontramos y esto permite hacer una

revisión de posturas y del quehacer, la cual fluye de manera espontánea y personal.

La conversación es, entonces, para quienes integramos el grupo una de principales riquezas de los encuentros. Lo que leemos la genera, es así como las lecturas se convierten en el primer elemento de motivación para que se dé la conversación. De manera que el mismo contenido del texto se desborda en el discurso oral, la palabra compartida, abierta y dinámica, la lectura deja interrogantes, genera cuestionamientos e identificación con las situaciones planteadas en ella. Es el texto propuesto entonces un pretexto de conversación y sin pretenderlo, también terminamos haciendo interlocución o interacción con el autor del texto.

Experiencia de lectura, conversación

La experiencia nació en marzo de 2017, en el grupo Lenguaje y Cognición de Unisangil, con la iniciativa de una de las docentes. En primera instancia se logró la participación de ocho mujeres y, posteriormente, la cifra ascendió a 12, avanzando en la configuración como grupo lector, que motiva la participación invitando a otras compañeras con quienes existe unión y confianza, proyectos e intereses y hasta labores comunes. Por lo general, se empieza por buscar pretextos de lectura y encuentro, que no siempre se orientan a los libros. Cabe mencionar que no hay lectura a la ligera, pues la interacción es permanente, e incluso hay re-lecturas y talleres pensados en cada obra, así como un análisis participativo de la elección de contenidos por abordar.

El grupo ha compartido la lectura de dos libros *Mujeres que corren con los lobos*, de Clarissa Pinkola Estés, y *Las diosas de cada mujer*

de Jean Shinoda Bolen. Otros textos que han sido leídos en voz alta, son poemas y artículos; también hay tiempo para los videos, audios y películas; momentos para compartir música, comidas, vinos, hilos para tejer, mandalas para pintar, juegos para hacer escalera, colores, telas y el grupo de WhasApp que no falta, registrando en él fotografías y ampliando los tiempos de conversación y preparación de talleres.

Diseño de talleres en el colectivo

El diseño de talleres se lleva a cabo como oportunidad de profundización, de desarrollar en la misión de Unisangil, la interacción social y la transferencia (docencia-extensión) y una gran oportunidad de encuentro, con estudiantes universitarios, profesores y grupos. La mayoría de los talleres se llevan a cabo en primera instancia con las mismas integrantes del grupo a modo de prueba piloto para enriquecer el desarrollo del mismo. Es importante mencionar que además de lo anterior, también existe interacción con los otros grupos del Nodo Guanentá de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje- Redlenguaje.

Desde marzo de 2017 hemos diseñado y desarrollado una buena cantidad de talleres con estudiantes universitarios y docentes de instituciones educativas de la región, basados en capítulos de los libros leídos. La tabla 1, presenta el nombre del taller y la población impactada en cada caso.

Tabla 1: Talleres diseñados y aplicados

Nombre del taller	Población impactada
Mundo de sensaciones	Estudiantes universitarios programa de Enfermería y Psicología - Unisangil
Percepciones de belleza	
Retazos de cuerpo, retazos de vida	
La pestaña del lobo	
Las diosas como arquetipos	Docentes instituciones educativas del municipio de Charalá.
Lectura, emociones y sensaciones	Docentes Colegio Luis Camacho Rueda.
Barba Azul: significados culturales, estereotipos, percepciones y auto-concepto	Docentes Unisangil
La belleza: rareza de lo diverso	
Piel de foca, piel del alma	
La vuelta a casa: de regreso.	
El oso de la luna creciente	
Vasalisa la sabia	

Los talleres se diseñan en colectivo e integran momentos de lectura individual y lectura en voz alta, momentos de reflexión a partir de la conversación que resulta desde el manejo de texturas, la pintura, la escritura, el dibujo, ejercicios de relajación y con ello actividades que logran descubrir sensaciones a través de estímulos, sabores y olores. El anexo 1, entrega un ejemplo de la estructura con la que se preparan los talleres.

Aprendizajes y retos

Los principales aprendizajes se dan en esta experiencia en los vínculos que la lectura en voz alta y sus desarrollos con las conversaciones, las profundizaciones y transferencias a través de talleres permiten conformar comunidad e interactuar con diversos actores. La lectura en voz alta enseña al colectivo una escucha diferente centrada en la confianza, la construcción de ritmos propios, la espontaneidad, el goce; sin barreras de edad, o código o perfección lectora, comprendiendo diferencias y talentos; el encuentro es como un “bálsamo” (comillas propias). La escogencia de las temáticas sale de los sentimientos, necesidades, intereses, oportunidades. La

oralidad con sentido une y el propósito de extensión y transferencia compromete y proyecta.

La experiencia del colectivo plantea desafíos y retos; desafíos en la continuidad, en la selección de las lecturas y pretextos, en las responsabilidades con la Red y en acercarnos más a la pedagogía por proyectos; conexión con proyectos ligados a la investigación en el grupo lenguaje y cognición y otros grupos de investigación de Unisangil y de otras universidades y alianzas con grupos del Nodo Guanentá de la Red.

El principal reto que proyecta al colectivo es continuar dando desarrollo a la lectura en voz alta, porque se configura como un excelente camino para consolidar colectivos lectores, en tanto la lectura en voz alta juega un papel decisivo en el empeño de recobrar para el goce aquel espacio del espíritu, muchas veces desgastado por la obligatoriedad, y fortalecer el vínculo común creado por la palabra, que se da cuando se conjugan los lectores, que son también escuchas e interlocutores en colectivo.

De manera que al leer a viva voz damos un retorno al origen de la palabra, “permitiendo una mejor y más nítida comprensión de lo escrito. La palabra aflora en toda su belleza significativa y entrega su eufonía y su más hondo sentido” (López, 2004, p. 128), pues como lectoras reconocemos el valor que cada palabra posee dentro del texto y rescatamos con nuestra voz la atmósfera, el clima que alienta desde el fondo del escrito y que debe ser entregado al leer.

Adicional es la oportunidad que se tiene de co-liderar, en el Nodo Guanentá, experiencias de colectivos lectores, así como servir de enlace y centro de estas relaciones. Fortalecer un banco de talleres, debidamente preparados y sistematizados según grupos de interés y en permanente evaluación y retroalimentación, pero, sobre todo, el reto de continuar en el colectivo como un grupo de personas que tienen un vínculo de goce y compromiso a través de un espacio de lectura, conversación y transferencia.

Anexo 1. Ejemplo de taller

UNISANGIL TALLER GRUPO: LENGUAJE Y COGNICIÓN

Nombre del taller	La vuelta a casa - el regreso a sí misma
Elaborado por	Yamileth Giraldo González - Tecnóloga en diseño gráfico y fotógrafa. Elluz Tatiana Pinilla Triana - Comunicadora social y magíster en comunicación digital.
Eje temático	El autocuidado, la necesidad de estar consigo misma.
Resumen	Lectura del cuento en voz alta, conversaciones espontáneas, analogía con situaciones personales y tipos de texturas, conversatorio en torno a estas expresiones y cierre con manualidad para dejar un compromiso de autocuidado.

Objetivo	A partir del cuento Piel de foca, piel del alma, identificar la necesidad del autocuidado.
Tiempo	2 horas.
Número de participantes	Máximo 15 personas.
Descripción del taller	Primer momento: (5 minutos) Saludo, presentación de las talleristas, presentación del cuento y relación con el tema del autocuidado. Segundo momento: (15 minutos) Lectura del cuento “Piel de foca, piel del alma”, página 361 a 366 de <i>Mujeres que corren con los lobos</i>, de Clarissa Pinkola Estés. (Ambiente de música instrumental de fondo). Tercer momento: (30 minutos) - La pérdida de la piel Concepto de autocuidado: De acuerdo con Escobar, Franco y Duque (2011) citando a Uribe (1999), el autocuidado: 1. Es un acto de vida que permite a cada uno convertirse en sujeto de sus propias acciones. Por tanto, es un proceso voluntario de la persona para consigo misma. 2. Debe ser una filosofía de vida y una responsabilidad íntimamente ligada a la cotidianidad y las experiencias vividas por las personas; a su vez, debe estar fundamentada en redes familiares y sociales de apoyo. 3. Es una práctica social que implica un nivel de conocimiento básico para la elaboración de un saber que da lugar a intercambios y relaciones interindividuales. Se exponen algunas simbologías que maneja el cuento, en este caso en torno al autocuidado: ● Foca: el alma femenina. ● Robo de la piel: ceder prioridades. A cada persona se le vendan los ojos para que posteriormente, reciban “una piel” (textura), y a partir de ello, imagine o trate de evocar alguna cosa o prioridad que haya cedido por hacer otra. Así se hace con dos o tres texturas diferentes. En una hoja se van a expresar, mediante dibujos o escritos, esos hechos y las sensaciones que se produjeron. Cuarto momento: (45 minutos) - recuperar la piel y evocar el alma. Alicia Soltero, licenciada en psicología educativa fundadora de la Maestría en Psicoterapia Familiar Sistémica, y directora del Instituto de Superación Integral de la Mujer propone 4 pasos para recuperar la piel de foca: 1. Reconocer el dilema. 2. Aclarar lo que es importante para mí. 3. Elaborar un plan, hacer compromisos. 4. Respetar mi naturaleza (aquí y ahora).

Descripción del taller	En el momento del desarrollo, el ejercicio se realiza para que ayude a recuperar alguna de esas pieles, en torno a un compromiso que pueda ser viable para su recuperación, también en torno a poder conversar en grupo y al estilo de las señoras de antes, mientras se bordaba o se tejía, motivo por el cual, en este caso se lleva a cabo con una técnica de tejido denominada Kumihimo. Kumihimo es una técnica tradicional japonesa de trenzado de hilos de seda para crear cordones de colores. La palabra kumihimo puede traducirse como cordón trenzado, pero también representa un oficio tradicional japonés que forma parte de la indumentaria y cultura japonesas. Al principio, se trenzaban los cordones a mano sin la ayuda de herramientas, eran kumihimos más simples y limitados en color. Posteriormente, los tejedores desarrollaron herramientas (takadai y marudai) con las que podían combinar más colores y lograr trenzas con patrones más complejos. Ahora disponemos de un madurai portátil que sería lo que nosotros llamamos disco kumihimo, hecho de espuma firme o cartón, con muescas y numerado que nos facilita mucho el trenzado y, además, es ligero para poder llevarlo a cualquier parte. Para construir esta pulsera se tiene en cuenta la psicología del color así: Blanco: representa pureza, relajación, inocencia, limpieza, paz y virtud. En culturas orientales y africanas es el color de la muerte: el alma pura que se va. Significado espiritual: purificación y calma. Amarillo: representa la luz y el oro. Suele relacionarse con creatividad, felicidad, riqueza, poder, abundancia, inteligencia, energía, acción. Desde lo espiritual es un color difícil porque se relaciona con el egoísmo y los celos. Rojo: se asocia a la estimulación, pasión, fuerza, determinación, revolución, deseo, amor virilidad y peligro. El color rojo es el del fuego y el de la sangre. Significado espiritual: Llama: la llama purificadora y el progreso. Naranja: Se asocia al entusiasmo y la acción. También puede relacionarse con la lujuria y la sensualidad, con lo divino y la exaltación. Se le asocia a la alegría, el sol brillante y el trópico, la creatividad, la determinación, el éxito, el ánimo y el estímulo. Significado espiritual: Conocimiento, felicidad, entrega. Azul: es el color del cielo y del agua. Representa tranquilidad, frescura e inteligencia. Transmite confianza y pureza, suele asociarse con la estabilidad y la profundidad. Se le considera un color beneficioso tanto para el cuerpo como para la mente. Significado espiritual: Está relacionado con la divinidad y la protección. Verde: representa la juventud, la esperanza y la nueva vida, es el color de la naturaleza por excelencia. Representa armonía, crecimiento, exuberancia, fertilidad y frescura. Significado espiritual: Sanación. Regeneración. Compasión. Aprecio por lo terrenal. Morado: representa la sofisticación y elegancia. Se suele asociar al misterio, la nostalgia y la espiritualidad, a la realeza y simboliza poder, lujo, ambición, sabiduría, la creatividad, la independencia, la dignidad. Significado espiritual: en la teosofía el violeta es el color de la “llama de la transmutación”, lo negativo se quema y hace posible un nuevo crecimiento.
--------------------------------------	--

Descripción del taller	Rosa: El rosa es un color con unos atributos bien acotados: es el color de la dulzura, de la delicadeza, de la amistad y del amor puro. Nuestro acervo cultural lo asocia también a lo femenino. Se entregan los materiales y se explica la técnica. Cuando todas tienen sus materiales y han comprendido se da inicio a la charla, la idea es que a medida que se teje, se vaya además haciendo conciencia que esa pieza (pulsera) representa ese compromiso para recuperar esa piel robada. Preguntas orientadoras: • ¿Alguien quiere compartir o mencionar alguna piel que haya perdido?, ¿en qué momento fue?, ¿qué sensación tiene al respecto? • ¿Qué entienden por autocuidado? • ¿De qué manera consideran que es posible auto cuidarse? • ¿Cómo pueden ayudar a otras mujeres a auto-cuidarse? Al final se colocan la pulsera o manilla. Quinto momento (15 minutos): Cierre y evaluación del taller.
Insumos necesarios	• Primer momento: velas y sándalo. • Segundo momento: libro con el cuento, música instrumental. • Tercer momento: vendas, texturas, lápices y hojas. • Cuarto momento: lana de colores y ruleta para hacer la manilla.
Resultados esperados	Una reflexión sobre el concepto del autocuidado y las formas de mejorarlo.
Forma de evaluación	Se realiza evaluación al final para conocer las percepciones de los participantes.
Referencias	Disco Kumihimo, ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se usa? Recuperado de http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/mdiapers/files/2016/04/Que-es-Disco-Kumihimo.pdf Escobar. M, Franco. Z. y Duque, J. (2011). El autocuidado: un compromiso de la formación integral en la educación superior. <i>Hacia la Promoción de la Salud</i>. 16(2), 132 - 146. Consultado en http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v16n2/v16n2a10.pdf Pinkola E., C. (2005). <i>Mujeres que corren con los lobos</i>. Barcelona: Ediciones B, S, A. Significado del color. (s.f.). Recuperado de https://refugiodelalma.com/significado/color Soltero, A. [radiomujer927fm]. (22/03/2013). Análisis del cuento piel de foca, piel del alma, dentro de ti [archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=It-dV7HDU0o

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil de Santander (España) No. 82.
- Giardinelli, M. (2006). Volver a leer: Propuestas para ser un país de lectores. Buenos Aires: Editorial Edhasa.
- Herrera Patiño, G. & Chaín Pinzón, I. (2007). La fiesta de la conversación. Bilbao: Edex.
- López, A. (2004). La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores, en Memorias 6º Congreso Nacional de lectura para la construcción de nación. Bogotá Fundalectura.
- Pinkola E., C. (2005). Mujeres que corren con los lobos, 5ª. ed., Barcelona: Ediciones B, S, A.
- Savater, F. (2004). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

MAESTROS Y ESTUDIANTES, SEMBRADORES DE PALABRAS

TEACHERS AND STUDENTS, WORD SEEDERS

Hilda Lorena Díaz López¹

Resumen

El presente artículo da a conocer la experiencia vivida por el colectivo “Sembradores de palabras Lucaru”, conformado por docentes, directivos y personal administrativo del Colegio Luis Camacho Rueda de San Gil, Santander, desde el cual se ha forjado una serie de estrategias de lectura que impactan, de manera positiva, a la comunidad educativa de esta institución. El texto detalla el origen de la iniciativa, la conformación de los clubes de lectura y la dinámica que los sostiene, así como la implementación de las fases de sensibilización, reflexión y práctica, encaminadas a fomentar la lectura individual y colectiva como una actividad entretenida, en busca de espacios donde se promueva el gusto y el amor por los libros y se compartan experiencias y puntos de vista.

Palabras clave

Lectura crítica, club de lectura, redes pedagógicas.

Abstract

This article presents the experience lived by the group “Sowers of Words Lucaru”, made up of teachers, managers and administrative staff of the Luis Camacho Rueda School of San Gil, Santander, from which a series of

reading strategies have been generated to positively impact the educational community of this institution. The experience details the origin of the initiative, the formation of the reading clubs and the dynamics that sustain them, as well as the implementation of the phases of awareness, reflection and practice, aimed at promoting individual and collective reading as an entertaining activity. In search of spaces where the taste and love for books are promoted and experiences and points of view are shared

Keywords

Critical reading, book club, pedagogical networks.

Introducción

Esta iniciativa nace de una reflexión sobre la importancia de crear redes pedagógicas de docentes, en pro de generar procesos de transformación del ambiente escolar; que fuera transversal para incluir profesores de cualquier área. Con esta idea se forman Lectores para la vida: “Sembradores de palabras Lucaru”, una red de maestros. Se inicia con un grupo de docentes de la institución, que pertenecía a la asignatura de proyecto lector, cuyo propósito era impulsar e integrar el Club de lectura y consolidar espacios de socialización para promover el

¹ Docente Institución Educativa Luis Camacho Rueda San Gil. Licenciada en supervisión educativa de la Universidad de Pamplona, especialista en didáctica aplicada de la Universidad Libre, Seccional Socorro, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia de la Fundación Universitaria Unisangil, magister en pedagogía con énfasis en investigación de la Universidad Industrial de Santander. lorenad@hotmail.com.

diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector en la formación de maestros críticos.

Es un colectivo que surge de la necesidad de encontrar estrategias para el mejoramiento en la enseñanza del lenguaje en la institución educativa. Podría decirse que se conformó a partir de la regularidad institucional, sin embargo, lo que le ha dado vitalidad al grupo de maestros que lo integran, es el placer de socializar sobre las obras literarias que cada una de ellos lee y la posibilidad de encontrarse en un ambiente extra laboral. Con la creación de este colectivo, se estructuran también los clubes de lectura de estudiantes, direccionados por medio de la clase de proyecto lector y de la organización del plan Pileo.

Origen de la experiencia significativa

Luis Camacho Rueda es una institución educativa pública que alberga 481 estudiantes, 95% de cuales provienen de los estratos 1 y 2. El colegio cuenta con espacios dotados de tecnología y material audiovisual óptimo, así como la biblioteca escolar que es uno de los espacios más importantes, pero que es poco visitado y utilizado.

En la semana de desarrollo institucional del 2017 se hizo una lectura de las pruebas Saber (3°, 5° y 9°), de los años 2013 y 2014, y también el análisis histórico y comparativo del cuatrienio 2014-2017 y se encontró debilidad en la competencia comunicativa lectora, en el componente semántico y sintáctico.

Esta situación se ratificó cuando se recibieron los resultados de las pruebas bimestrales -las cuales se contratan con una firma privada externa-, y cuyo análisis arrojado mostró bajos desempeños en el componente

de comprensión lectora en las áreas fundamentales que allí se evalúan. Además, las debilidades presentadas tenían que ver con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión, también en la identificación de la súper y macroestructura del texto.

Unido a lo anterior, en las prácticas de clase donde se realizaban actividades que requerían el análisis crítico de diversas situaciones, se reflejaba la debilidad en el desarrollo de un pensamiento crítico, lo cual se evidenciaba en las respuestas escritas que ofrecían, donde lo hacían de una manera literal; en forma oral había poca participación y las intervenciones se hacían con afirmaciones o negaciones sin argumentos.

Adicionalmente, en la institución no existía una estrategia que integrara el trabajo de los docentes del área de lenguaje y menos con los docentes de otras áreas, y tampoco un eje central que motivara a acciones pedagógicas específicas y a dinamizar actividades alternativas de fortalecimiento del currículo, como lo fue el plan Pileo institucional.

Acercamientos teóricos

La estrategia se sustenta a partir de varios teóricos como Kant ([1781] 2000), quien en su *Crítica de la razón* afirma que el pensamiento crítico es el poder para examinar nuestro pensamiento y el de los demás y sobre el que podemos cimentar la autonomía de la lectura crítica.

También tomamos los preceptos de Barnett (2001), quien introduce el concepto de competencias, entendidas como habilidades respaldadas en el uso de la razón y la autorreflexión. Estos conceptos sustentan el

proceso educativo en la conciencia reflexiva para que los estudiantes encuentren su mundo, lo analicen y transformen desde los niveles de lectura, escritura, oralidad, pensamiento y criticidad.

Asimismo, Eco (1993) describe la lectura como una cooperación entre el texto y el lector; en un ejercicio donde el lector no solo comprende, sino que analiza, extrae conclusiones y toma posición frente a la información recibida. De igual manera, como lo afirma Jurado (2008) en la *Aproximación a la literatura*, no solo se busca afinar la emoción estética y el disfrute de los textos, sino ir fortaleciendo una lectura crítica, mediante el desarrollo de procesos interpretativos.

Finalmente, tenemos en cuenta a Gianni Rodari (2009), quien se centra en dar elementos para estimular el pensamiento creativo de niños y jóvenes como una manera de acercar la lectura de una forma entretenida e innovadora.

La experiencia como sembradores de palabras

Este trabajo tiene como enfoque pedagógico una experiencia significativa en el desarrollo de las competencias en lectura. Estas prácticas concretas y sistemáticas nacen y se desarrollan en el ámbito educativo, desde la asignatura de proyecto lector y transversal con las demás áreas del conocimiento. Su horizonte es mejorar la comprensión lectora desde una perspectiva convencional, a través de esta práctica significativa, se diseñan situaciones de aprendizaje en las cuales hay un uso de soportes tradicionales como el texto literario.

De manera que los maestros constituidos en red fuimos descubriendo maneras de motivarnos y motivar a nuestros estudiantes para la lectura y la escritura, buscando

además la forma de integrar el proceso al currículo sin que por ello perdiera su autonomía y dinámica.

Nos dimos a la tarea de conformar los Clubes de Lectura que consideramos como un espacio donde se promueve el gusto y el amor por los libros, y por la lectura, y se comparten experiencias y puntos de vista sobre textos, temas o autores previamente elegidos. Estos espacios traen como beneficios el fomento a la lectura individual y colectiva como una actividad entretenida, el incentivar la lectura en espacios más allá del aula, como la casa o el trabajo, y propiciaron buenas relaciones con los compañeros, amigos, familiares.

La metodología utilizada se diseñó e implementó en tres momentos, tomando como referencia el Plan Nacional de Lectura y Escritura, de manera flexible, aplicado al contexto particular de nuestra institución educativa:

1. Momento de sensibilización: Se basó en los resultados de las pruebas Saber, al visualizar el estado de las competencias y aprendizajes en lenguaje, para analizar las debilidades que se enfocaban en la identificación textual. Para tal fin, en la semana de desarrollo institucional, los docentes de la asignatura de proyecto lector, con acompañamiento del Club Sembradores de palabras, reflexionaron en cuanto a las debilidades relativas de cada grado evaluado. Basados en esto se planearon unas estrategias para enseñar y modelar las habilidades y procesos de comprensión, considerando la información previa de los estudiantes en relación con su nivel lector. Para esto se utilizó una prueba diagnóstica por grupo de grados para 4° y 5° de primaria, y para básica secundaria. Como se visualiza a continuación:

DIAGNÓSTICO PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES: 4º-5º

Conocer hasta qué punto los alumnos pueden desarrollar los tres tipos de lectura; utilizar libros de literatura y averiguar sin que se pierda el encanto:

- Comprenden la idea principal (lectura inferencial)
- Distinguen cuáles son los personajes y sus características (lectura literal)
- Identifican cómo empieza y cómo termina el cuento (lectura inferencial)
- Pueden describir los escenarios (lectura literal)

Mientras leen el cuento se puede averiguar la capacidad de lectura crítica, dejándolos hablar libremente sobre:

1. ¿Por qué les gustó o no el cuento?
2. ¿Cuál de los personajes les pareció más interesante y por qué?
3. ¿Quieren añadir algo más a lo leído?
4. ¿Darían otro final a la historia?
5. ¿Les gusta o no esa clase de textos?

Preguntas para intercambiar con los niños:

¿Qué contienen los libros?

¿Podemos contarlos y escucharlos?

¿Se pueden dibujar?

¿Se pueden interpretar de otras maneras? ¿Cuáles?

¿Podemos recordarlos?

Puedo relacionar los libros con:

¿Mi familia?	¿Los amigos?	¿Los animales?
¿Las cosas?	¿Poder relacionar algo que significa?	

Utilizar los dibujos para que los niños se pregunten sobre otros tipos de lenguaje y comunicación: Puedes preguntar qué tipo de comunicación encuentras ahí: verbales, no verbales, visuales, escritas, electrónicas, etc.

DIAGNÓSTICO PARA APLICAR A LOS ESTUDIANTES: 6º-9º

FICHA 1: ¿SOY UN LECTOR EFICIENTE?

1. Cuando voy a realizar una tarea o quiero saber más acerca de un tema, ¿sé qué libros debo consultar y encuentro la información rápidamente?

a. siempre___ b. ocasionalmente___ c. nunca___

2. ¿Trato de elegir los libros más actualizados y buscar la información que necesito en más de un libro?

a. siempre___ b. ocasionalmente___ c. nunca___

3. Leo la información que encuentro y:

a. ¿Trato de entenderla y de expresarla con mis propias palabras? ___

b. ¿Copio el párrafo de la enciclopedia sin fijarme realmente en lo que dice? ___

4. ¿Me gusta buscar información sobre mis aficiones y sobre los temas que me interesan?

a. siempre___ b. ocasionalmente___ c. nunca___

5. ¿Leo para divertirme y para pasar un buen rato?

a. siempre___ b. ocasionalmente___ c. nunca___

6. ¿Pienso que es importante estar bien informado de todo lo que está pasando en el mundo y veo noticias o leo el periódico?

a. siempre___ b. ocasionalmente___ c. nunca___

Respuestas:

- **Si contestaste la mayoría a:** seguramente eres una persona bien informada y con los pies en la tierra.
- **Si contestaste b:** estas en la luna, pero por fortuna aún no has salido de la órbita de nuestro planeta, prepárate para el aterrizaje.
- **Si contestaste c:** aquí planeta Tierra llamando a Saturno., cambio... cambio... cambio... perdimos contacto...

FICHA 2: A mí lo que me gusta es...

➤ Ver los siguientes programas de tv (ordénalos según tu gusto) Un partido de fútbol Una novela El chavo del ocho Los elefantes de Kenia El noticiero Una película de terror	➤ Cuando sea mayor me gustaría ser: Médico Arquitecto o ingeniero Abogado Músico o pintor Astrónomo Biólogo Político Historiador Deportista Físico o químico Matemático Veterinario, agricultor Granjero o ganadero.
➤ ¿En qué orden leerías los libros que comiencen así...? Cuatro hombres, de dos en dos, habían partido al tremendo torbellino que era Júpiter, y no habían vuelto.... El detective Jones llegó inmediatamente al lugar del crimen, pero pasaron varios segundos antes de que descubriera el cadáver... La mejor dieta para adolescentes se basa en la lechuga y la zanahoria... Luisa sintió la mirada de Pedro en su pecho como una llama ardiente... Lo primero que hacían los antiguos egipcios para preparar una momia era untar el cuerpo con perfumes y sacarle todos los órganos internos, incluso el cerebro...	

FICHA 3: ¿Qué tan buen lector soy?

Lee con atención el texto siguiente y marca la respuesta correcta con una x, volviendo a la lectura cuantas veces necesites. "Los dos reyes" Tomado de: MEN. (2005). *Mil maneras de leer*. Cerlalc.

También se hizo un diagnóstico a los docentes con el objetivo de reflexionar su acercamiento con la biblioteca y la importancia de la comprensión lectora en todas las disciplinas. Esta entrevista fue socializada en un Consejo Académico y orientada por el bibliotecario; en donde se observó un uso mínimo de la misma, y se resaltó la importancia de generar articulación con ella y dinamizar procesos de motivación a su uso.

MIL MANERAS DE LEER “AL OÍDO DEL MAESTRO” PILEO
DIAGNÓSTICO DOCENTE

OBJETIVO: Reflexionar acerca de la relación del maestro con la biblioteca, la importancia de la comprensión lectora y cómo afinar las herramientas para lograrlo.

¿Conoce muy bien alguna biblioteca?

¿Piensa que una biblioteca puede ayudarlo en su labor docente?

¿Considera que las bibliotecas son útiles? ¿Por qué?

¿Cuándo fue la última vez que visitó una biblioteca?

¿Cuál fue el último libro que leyó y hace cuánto?

¿Conoce la biblioteca municipal?

Experiencia y conocimiento propio: ejes del proceso didáctico....

¿Recuerda el cuento, canto, arrullo, ronda? ¿qué más le gustaba de pequeño?

¿Recuerda quien le enseñó a leer y a escribir?

¿Quién lo llevó al mundo de los libros?

¿Recuerda qué libro lo marcó de adolescente?

¿Qué libros prefiere?

¿Cuál libro recomendaría?

Evalúe las sencillas reflexiones sobre la manera como usa la biblioteca

¿Le gusta ir a una biblioteca?

¿La utiliza para encontrar respuestas a sus inquietudes?

¿Es frecuente que usted haga préstamos de la biblioteca?

¿Envía a sus alumnos a que hagan una lectura determinada en la biblioteca?

¿Conoce si la biblioteca tiene otro tipo de material además de libros?

¿En sus proyectos de aula usted tiene en cuenta el material de la biblioteca?

MEN. (2005). Mil maneras de leer. Cerlalc.

Después de esto se analizó la información y se hizo la motivación y promoción en todos los grados para pertenecer y ser socios de los clubes de lectura conformados desde el 2017, canalizado por medio del plan

institucional Pileo, con la apuesta ¿leer para qué?, y así lograr mejorar en los procesos de comprensión de lectura, motivación hacia el texto literario y la interacción entre pares. Como eje central, se crearon tres clubes

de lectura: “Pequeños grandes lectores” de 4° y 5°, “Pensadores críticos Lucaru” de la básica secundaria, “Leyendo por un mundo mejor”, de los padres de familia; los cuales se articularon con un proyecto de promoción de lectura de la Alcaldía local; quienes participaron como socios de manera voluntaria, por motivación y convicción propia.

2. Momento de reflexión: se organiza el plan operativo Pileo, acción que en el 2018 fue la base para estructurar la experiencia significativa de innovación, poder evaluarla, conceptualizarla y sistematizarla; articulándola así con otras asignaturas. En el siguiente cuadro se visualiza:

PROYECTOS TRANSVERSALES

Versión 1 | Código LCR- GD -CR - 02-05 | Tabla de retención documental

Pag. 1 de

1. PLAN OPERATIVO PILEO 2.018 COLEGIO LUIS CAMACHO RUEDA

Nº.	ACTIVIDAD	METODOLOGIA	RECURSOS	FECHA	EVALUACION- EVIDENCIAS	RESPONSABLE
1	Estrategia metodológica: entre innovación y calidad.	- Análisis de las pruebas saber para visualizar el estado de las competencias y aprendizajes en lenguaje. - Socialización e implementar las secuencias didácticas de las cartillas de la serie Río de letras del plan nacional de lectura y escritura, como prácticas de aula transversales y como herramientas claves para lograr mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes.	Video <u>beam</u> Cartillas del MEN Formatos	Enero 9 Durante el año académico	Socialización Planes de aula	Directivos Docentes
2	La biblioteca, una experiencia memorable.	- Diagnóstico inicial a los docentes y estudiantes sobre el hábito de consulta en la biblioteca - Búsqueda y revisión de los libros de la biblioteca, según la tipología textual, acordes a los ejercicios de la guía mil maneras de leer del MEN. - Integración de los programas de aula a través de un acercamiento amigable en el uso de los textos tanto de literatura infantil como de los libros informativos y de referencia que se encuentran en la biblioteca. - Implementación del proyecto biblioteca-escuela, con los grados 5º y 9º, para desarrollar acciones continuas de promoción de lectura. - Capacitación por parte de la casa del libro y el banco de la república	Video <u>beam</u> Fotocopias Libros Colección Semilla donados por el PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA	Febrero 12 al 16 Primer semestre Primer período académico 21 de Febrero 7 de marzo	Estadística de los diagnósticos Inventario de los libros Mil maneras de leer Registro de visitas Certificados de la capacitación Videos, fotos.	Bibliotecario Directivos
3	Los clubes de lectura: toda una aventura.	- Selección de los promotores de lectura - Conformación de los clubes de lectura, por grupos de grados. - Revisión y búsqueda de los libros, según la tipología y textual, y los intereses de los socios. (donatón) - Vinculación proyecto Lees Secretaría de cultura *Grandes preguntas *Maquaré *Tejiendo redes literarias(Encuentro de los clubes) *Pinta cuentos *Maleta viajera - Adecuación del rincón lector - Capacitación a los promotores de lectura por parte de la Unisangil 1. Liderazgo y motivación 2. Técnicas para animar la lectura 3. Documentación del trabajo, <u>booktubers</u>. *Mágico efecto de la voz - Tertulias literarias	Fotocopias computador Sonido/ video <u>beam</u> / portátil/ marcadores Vinilos primarios y blanco Octavo de cartulina pinceles	Febrero 1 y 2 Mes de Febrero Mayo 18 (7-8 a.m.) (8-9 a.m.) Junio 1 (7-10 a.m.) Sitio: el <u>gallineral</u> Mayo 11 a 31 Marzo Abril Mayo Mayo 31	Inscripción de los socios Inventario de los libros Firma de registro Registro fotográfico, exposición de trabajos Socialización en los medios Registro de los libros leídos Rincón lector Certificado de las capacitaciones Videos y fotos Registro en la bitácora del plan PILEO	Docentes proyecto lector *Integrantes del Proyecto Lees Docentes 4º y 5º *Docente Preescolar *Docentes proyecto lector *Integrantes proyecto Lees *Practicantes psicología / <u>sicología</u> / bibliotecario *Docentes Unisangil *Promotores de lectura
4	El cine: otro tipo de lenguaje	- Revisión del material audiovisual existente y gestión para la consecución de la maleta de películas del ministerio de cultura. - Desde la biblioteca realizar el acercamiento a las películas de forma creativa, desarrollando el cine-foro y diligenciando el esqueleto para disfrutar más del cine.		Quinta semana de cada período	Conclusiones del cine-foro	Docentes según el horario
5.	Haz que tu cuento sea leer: hacia la excelencia educativa	- Hacer el entrenamiento en lenguaje, a través de la utilización del gimnasio del saber, en la página virtual de Colombia aprende. - Participación de los programas nacionales de competencias lideradas por el MEN: 1. Súperate con el saber, que estimula la excelencia académica y que busca, además de afianzar sus conocimientos, desarrollar sus habilidades personales y sociales. 2. Concurso Nacional de Cuento, organizado por RCN Radio y Televisión y el Ministerio de Educación Nacional. 3. Las Maraton de Lectura del Plan Nacional de Lectura y Escritura, diseñada para movilizar acciones y reflexiones en torno a la importancia de la lectura y la escritura en la biblioteca y entorno escolar.	Internet Computador fotocopias	Durante el año académico Según las fechas propuestas	Numero de visitas al gimnasio del saber (Proyecto lector) Participación de los programas Revisión e inscripción de los cuentos. Registro del número de lecturas en la plataforma virtual.	

Basados en esta estructura, con cuatro estrategias motivadoras, innovadoras y lideradas desde la asignatura de proyecto lector se tomaron, como eje principal, los clubes de lectura, inspirados en el club de los docentes, quienes, a través de la formación de su red, lograron cimentar esta experiencia significativa. Los docentes se reunían cada mes para compartir y hacer su tertulia literaria, así como intercambiar experiencias pedagógicas, basados también en su plan de acción “Sembradores de palabras”.

Para la dinamización de estas estrategias, se seleccionaron jóvenes de la media, con un perfil de líderes, enamorados de la lectura y quienes fueron capacitados por la Universidad de San Gil, Unisangil, en tres temáticas: liderazgo y motivación, técnicas para animar la lectura y documentación del trabajo “Booktubers”. Ellos fueron el puente entre las estrategias planeadas y los estudiantes, pues fue significativa la interacción entre pares. Con el apoyo y articulación de entidades como la Alcaldía Municipal, la Casa del Libro Total, la Librería Panamericana, Unisangil y el Banco de la República, se fortaleció el plan de acción Pileo. Los promotores organizaron el rincón de lectura con un ambiente acogedor como punto de encuentro para el disfrute de la misma y promovieron una donación literaria con la colaboración de un colegio privado de la ciudad, en donde lograron reunir excelentes obras.

Basados en el diagnóstico docente, los promotores orientados por el bibliotecario, integraron las estrategias lectoras con un acercamiento amigable al uso de los textos, tanto de literatura infantil como de los libros informativos y de referencia que buscaron en la biblioteca. Se implementó el proyecto biblioteca-escuela, para desarrollar así la

estrategia “La biblioteca, una experiencia memorable”.

Se desarrollaron las actividades como el Cineforo, otro tipo de lenguaje, cine que inspira, se participó en las diferentes y variadas convocatorias en lectura y escritura, a nivel nacional y regional, con la estrategia hacia la excelencia educativa, destacándose la participación de esta experiencia, en el foro municipal, denominada “Sembrando paz por los senderos de la palabra”.

Textos de lectura y los tipos de escritura trabajados con los estudiantes en el desarrollo de la experiencia

En cuanto a los textos de lectura, el club de docentes tuvo en cuenta libros de pedagogía, como *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*, de Eduardo Galeano, con el propósito de reflexionar acerca de la práctica docente y los demás textos de literatura al gusto, como se observa en el plan de acción trazado año por año:

2. PLAN OPERATIVO SEMBRADORES DE PALABRAS 2.019 COLEGIO LUIS CAMACHO RUEDA



N°	ACTIVIDAD	METODOLOGIA	RECURSOS	FECHA	EVALUACION-EVIDENCIAS
1	Actividad inicial: para mantener el encanto	- Socialización del plan de acción 2019 - Invitación y confirmación de continuidad en el club - Actualización de datos	computador	6 de Febrero	Formato plan de acción Formato de registro
2	Actividad de desarrollo: explorar el mágico mundo de la lectura	- Establecer cronograma de encuentros (por parejas) - Presentación del plan lector ✓ Gonzalo España ✓ El último encuentro (unificado) sándor márai ✓ Autor Colombiano ✓ Libro recomendado por un integrante del club ✓ Laura Restrepo (Los divinos)	Computador Libros	Febrero Marzo (edi oscar) Abril (rectora-coordinadora) Mayo (lydia-rubiel) Julio (Nelly- alba) Agosto (maria-yamilé) Septiembre (diego-sergio)	Formato plan de acción Registro de asistencia, fotos Septiembre (amor y amistad)
		✓ Poesía - Organización conversatorio y capacitación con el autor Gonzalo España - Reunión y tertulia con la red de lenguaje de la Unisanil ❖ utilización del blog ❖ participación del video del nodo guanentá ❖ Participación de la ponencia del nodo Guanentá en Montería		Noviembre	Video Memoria histórica
3	Actividad de cierre: tras la huella del tesoro	- Actividad de clausura - Asado (Julio y Noviembre)			Integración, fotos

Con los estudiantes se trabajaron textos narrativos y expositivos de la biblioteca escolar y del rincón de lectura con las obras literarias reunidas de la donación, que son aproximadamente 300 libros de todos los géneros y clasificados por edades y gustos.

Para el 2019, se tomó el plan Pileo como eje principal de la institución, por tal razón se quiso abarcar a otros grados; se implementó la antología del terror, con los de 1° y 2° se trabajó Lobito aprende a ser malo, de Ian Whybrow, en 2° y 3° El aprendiz de mago, de

Evelio Rosero Diago y 6° Escalofríos aléjate del sótano, de R. L. Stine. Para básica El camino de Sherlock, de Andrea Ferrari, y media Libros que cambian, relatos que no conocíamos, y muchos otros dentro de los géneros de aventura, terror y policíacos, motivados por la estrategia “El carrusel de lectura”.

En esta entrevista se evidencia el gusto por la lectura y el interés y motivación que ha despertado esta experiencia desde los más pequeños (Tomado del taller de lectura Pileo los más pequeños)

Preguntas (p) Respuestas de estudiantes(r-e) del grado 1°

P1. Predicción, lee con atención el título del libro e imagina lo que cuenta.

R-E1. O sea de que había aprendido a ser malo, yo no sabía de qué se trataba, pero yo vi como el lobito que se iba a dormir, y yo no sabía nada de eso, yo pensaba que era malo e iba a volver a ser bueno.

P2. ¿Cuál fue el personaje que más me gustó del libro?

R-E1. El que más me gustó fue Trapisonda, porque él es muy entusiasmado, o sea respeta a las personas, o sea, ejemplo si uno va a un lugar y llega tarde, él lo despierta y luego uno se alista rapiditico y así uno alcanza.

P2. ¿Te acuerdas cuál fue el conflicto y el problema que pasó en el libro?

R-E1. Sí, es que lobito era bueno, entonces la mamá y el papá pensaron que era mejor llevarlo a donde el tío a la escuela Malauva, hizo que recorriera todo ese bosque él solo y le dieran la insignia de malo.

P3. ¿Te gustó el libro del lobito?

R-E1. Sí, porque el lobito es muy consciente de escribirle a la mamá y al papá todos los días, porque uno tiene que escribir cuando tiene miedo o algo así. Además a él no le gustaba ser malo, porque malo es muy feo, es bonito ser bueno.

RE2. Sí, me encantó mucho, porque todo eso que aprendió lobito me encantó, porque escribía cartas al papá y la mamá, por la noche yo les hago cartas de amor a mis papás, les escribo que feliz noche y más cosas.

También se trabajaron talleres y tertulias con cuentos de Óscar Wilde y de dos autores de la región como Fabio Enrique Barragán Santos y Gonzalo España; con sus obras se desarrolló la estrategia del “autor invitado”, quienes visitaron la institución para trabajar con ellos un vamos a conversar, hablando de su vida y obra, luego se pasaron imágenes de desarrollo del libro para recordar e interactuar con los estudiantes de lo que sucedió en la historia. Siguió la fase de las preguntas denominado “Aprovecha y pregúntale al autor”.

Además, con la estrategia “El mágico efecto de la voz”, cada semana, al empezar la jornada académica, se dinamizaba con una pista a nivel general sobre el cuento a desarrollar y ya en las aulas con una actividad inicial, otra de desarrollo y otra de cierre muy bien organizadas y planeadas, se ponía en juego la creatividad y atención de los estudiantes. Esta actividad era dirigida por los promotores de lectura, quienes llevaban un control y seguimiento por medio de una rúbrica, como se observa con una muestra del seguimiento a la actividad:

Plan Pileo Promotores de lectura 2018 Rejilla de evaluación de actividades			
Fecha	actividad	Fortaleza	Debilidad
Grado: 4° 17/02/2018 Promotor 1	*Mágico efecto de la voz "El ruiseñor y la rosa".	Saben escuchar, son atentos, se entusiasman y responden. Opinan bastante y se fijan en las pistas.	Creo que son un poco penosos, por eso algunos no responden.
Grado: 5° 22/02/201 Promotor 2	Mágico efecto de la voz "El príncipe feliz"	Los estudiantes estuvieron muy atentos, todos participaron, fue difícil repartir los bonos. A todos les gustó y apenas me vieron llegar se pusieron felices. La profesora los felicitó y ayudó.	Aunque todos quieren participar, les falta un poco de orden para responder.
Grado: 9-1 02/03/2018 Promotor 3	Mágico efecto de la voz "El gigante egoísta"	La mayoría de los estudiantes estuvieron atentos, muchos participaron, el profesor ayudó a leer el cuento y nos fuimos turnando con los estudiantes.	Muy largo el cuento, hubo un poco de indisciplina.

3. Momento de práctica: se enfocó en el proceso de producción escrita, aunque es un proceso en construcción. En la media se trabajó el ensayo y se participó en convocatorias locales, como en la universidad UDI, y nacionales como el concurso "De la banca escolar a la banca central" del Banco de la República y el proyecto Biblioteca-escuela. Y se trabaja en un proceso de construcción de memoria a partir de la vida y obra de Luis Camacho Rueda, líder de la región.

Así mismo, se creó el club de lectura de los padres de familia denominado "Leyendo por un mundo mejor", por medio de la estrategia Carrusel de lectura y Tertulia literaria cada dos meses. Los padres socios también escogen su obra de preferencia, la registran en el rincón lector, luego la comparten y reflejan momentos de esparcimiento y

articulación con la institución educativa. La figura 1 presenta los clubes asociados en la experiencia, la 2 socializa las obras leídas por estudiantes de 1°, 2° y 3° grado y la figura 3. Estrategias desarrolladas en el plan de acción.

Figura 1: Clubes asociados



Figura 2: Libros leídos en los grados 1°, 2° y 3°



Figura 3: Estrategias dentro del plan de acción

¡ ESTRATEGIAS QUE ATRAPAN !		
Mil maneras de leer"	"Dragón busca princesa" "El hada Roberta" "El camino de Sherlock"	Libros que cambian, relatos que no conocíamos.
Memoria histórica, a partir de la vida y obra de Luis Camacho Rueda	Concurso "de la banca escolar a la banca central" del Banco de la República y el proyecto Biblioteca-escuela.	Talleres y tertulias con cuentos de Oscar Wilde y autores invitados.

Con el objetivo de llevar un control y seguimiento, al final de cada estrategia planeada se hace un registro sistemático del proceso. Estos informes se acompañan de evidencias fotográficas, una relatoría de las debilidades y fortalezas encontradas. También para el control y cuidado de los libros que se prestan, en el rincón de lectura se lleva una ficha registro de los libros leídos

por los socios de los clubes y en el carnet lector se hace el seguimiento con la fecha de entrega.

Los docentes realizan la "Sistematización de experiencias" mensuales, con un proceso de reflexión e interpretación crítica para extraer aprendizajes y compartirlos, así como también la revisión del material escrito producido por los estudiantes. El seguimiento de la actividad carrusel de lectura se lleva a cabo mediante el encuentro tejiendo redes literarias, en donde los socios se reúnen cada dos meses para narrar sus experiencias con el libro elegido.

La implementación de estas estrategias debe propender a la formación de líderes y actores del cambio social, personas con un pensamiento crítico, capaces de contribuir en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, respondiendo de esta forma a los objetivos trazados en el PEI. Gracias a las estrategias inmersas en el plan de acción, los estudiantes interactúan con el texto, con el autor, intercambian ideas con sus pares, construyen nuevos conocimientos que se verán reflejados en su desarrollo personal y social.

Despertar el placer por la lectura hace que los estudiantes enriquezcan su parte humana y tengan una visión más amplia de su entorno y de su mundo. Formar estudiantes lectores, con capacidad de emitir juicios, llevará a que se desarrolle también su capacidad de producción escrita con un propósito y apunte al mejoramiento de las capacidades de expresión e imaginación de los estudiantes.

En el análisis del Informe del cuatrienio (2014-2017) de las pruebas Saber, se observa mejoría en las competencias escritora y lectora, superando la media nacional.

Resultados de cada aprendizaje Competencia Saber 3°		
Competencia comunicativa (lectora)		
Aprendizajes	2016	2017
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (pragmático)	-10.7	4.5
Compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido (semántico)	12.5	12.5
Competencia comunicativa (escritora)		
Aprendizajes	2016	2017
Prevé el plan textual, organización de ideas y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción escrita (sintáctico).	6.7	-22.2
Prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades comunicativas (pragmático).	7.7	17.1

Resultados de cada aprendizaje Competencia Saber 5°		
Competencia comunicativa (lectora)		
Aprendizajes	2016	2017
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (semántico).	-5.2	5.3
Recupera información explícita de la situación de comunicación (pragmático).	13.0	19.9
Competencia comunicativa (escritora)		
Aprendizajes	2016	2017
Prevé el propósito o las intenciones en un texto, atendiendo a necesidades para su producción en un contexto comunicativo dado (pragmático).	-9.1	2.7
Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (semántico).	1.0	24.08

Resultados de cada aprendizaje Competencia Saber 9°		
Competencia comunicativa (lectora)		
Aprendizajes	2016	2017
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (sintáctico).	-13.4	0.4
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (semántico).	0.4	13.1
Competencia comunicativa (escritora)		
Aprendizajes	2016	2017
Da razón de mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación (pragmático).	-10.1	-0.5
Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (sintáctico).	-5.0	12.05

Consideraciones finales

Los logros y el impacto son significativos, en los estudiantes se ha logrado mejorar los resultados de las pruebas Saber, cambios positivos como la mayor capacidad de escucha, atención y desenvolvimiento oral; la formación en liderazgo a los promotores de lectura, el aumento en el préstamo de libros, lo que ha representado la activación de la biblioteca escolar, con quien se realiza un ejercicio de articulación.

En cuanto a los docentes, se dio la vinculación a la Red Nacional para la Transformación del Lenguaje y Escritura y se han presentado ponencias de la experiencia en escenarios nacionales. Además, se resalta la participación de la experiencia en la quinta versión del Premio Nacional al Docente BBVA, quedando de octavo finalista entre 1600 docentes de todo el país.

En la institución se han generado procesos de articulación entre docentes de diversas áreas, la inclusión del proyecto lector dentro de la carga académica con asignación de un docente; la interacción de padres e hijos a partir de experiencias lectoras. Y se ha iniciado un proceso de construcción de memoria histórica y reconocimiento de su fundador, Luis Camacho Rueda.

En diferentes momentos ha existido articulación con los proyectos desarrollados por la Administración Municipal y se ha socializado la experiencia en diversos medios de comunicación locales y regionales.

Basados en la reflexión y análisis de los resultados obtenidos con la implementación de esta propuesta, se puede visualizar la importancia de trabajar en red para mejorar los procesos pedagógicos y, en este caso, el desarrollo de competencias en lectura. Y

tejer redes internas (comunidad educativa) y externas (actores regionales o nacionales).

Esta propuesta puede servir de referente a otras instituciones, pues somos conocedores que la falencia más sentida en los resultados de las pruebas externas es lo concerniente a la comprensión lectora; es así que la transformación de prácticas docentes relacionadas con la lectura desde diferentes áreas, contribuirá en la formación intelectual, cultural y emocional de nuestros estudiantes. Además, fomentar el uso de los soportes digitales o diarios de campo, para la sistematización del proceso garantizará que estas acciones significativas sean compartidas, tengan una organización y sirvan esencialmente para implementar procesos de reflexión e interpretación.

Referencias bibliográficas

Barnet, R. (2001). El conocimiento de la educación y la sociedad. España: Gedisa.

Eco, U. (1993). Lector in fábula. Barcelona: Editorial Lumen.

Kant, I. (2000). Crítica de la razón pura [Trad. Pedro Rivas]. España: Editorial Alfaguara.

Jurado V., F. (2008). Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. Bucaramanga: UIS.

Rodari, G. (2009). Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. España: Booket.

UNA MIRADA DESDE EL QUEHACER DOCENTE DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

A look from the teaching profession during the covid-19 pandemic

Rosa Margarita Salcedo Rodríguez¹

Resumen

En el quehacer docente se realizan diversos roles, y desde mi experiencia puedo dar fe de ello. Ser orientadora, observadora participante, amiga, psicóloga, mamá adoptiva, motivadora constante, entre otras, son tareas que, desde el aula, aunque se hacen con amor y una firme convicción, son complejas e involucran de manera directa nuestra sensibilidad. En los tiempos de pandemia estos roles, más que transformarse se profundizaron y extendieron a los hogares de nuestros educandos; es desde casa que se desarrollan todos los procesos; en este sentido, la Covid-19 cambió los medios cómo se impartían clases. A continuación, les narraré mi experiencia.

Palabras clave

Educación a distancia, papel del docente, Covid-19.

Abstract

In the teaching profession, various roles are performed, and from my experience I can attest that being a counselor, participant observer, friend, psychologist, foster-mother, constant motivator, among others, are tasks that from the classroom, although they are

done with love and a firm conviction, are complex and directly involve our sensitivity. In times of pandemic these roles, rather than being transformed, deepened and extended to the homes of our students; it is from home that all the processes are developed; in this sense, the Covid-19 changed the media how classes were taught; then I will narrate my experience.

Keywords

Distance education, role of the teacher, Covid-19.

Defensora acérrima del encuentro cara a cara, aquí comenzó el primer desafío

Figura 1. Las riquezas del cara a cara



Fuente: Elaboración propia, 2019.

¹ Trabajadora social egresada de la UIS, especialista en educación, cultura y política de la UNAD, magíster en pedagogía de la UIS, desde hace 5 años soy docente de ciencias sociales (niveles de básica secundaria y media rural) en la Institución Educativa Pitiguao, establecimiento rural oficial en Mogotes, Santander. rousasts@gmail.com

Soy docente de ciencias sociales en la Institución Educativa Pitigüao, ubicada en zona rural del municipio de Mogotes, Santander. Los sitios de residencia de nuestros estudiantes son dispersos y de difícil acceso, así como en diversas dinámicas rurales de nuestro país, con dificultades en las señales de telecomunicaciones y, peor aún, sin conectividad. Todo ello, junto con mi constructo mental sobre la importancia del encuentro cara a cara, se vieron profundamente impactados por la obligatoriedad de permanecer en los hogares. Ante este panorama nos preguntamos ¿cómo desarrollar los procesos de aprendizaje si no hay encuentros en el aula? ¿Cómo facilitar elementos teóricos y reflexivos para brindar acceso a una educación de calidad, contextualizada y útil a los educandos? ¿Qué cambios debemos generar? ¿Qué estrategia se requiere para llegar de manera efectiva a nuestros estudiantes?

Llegó el momento de la planeación con el equipo docente, desde casa

Y comenzamos así nuestro reto de planeación ¿cómo llegar a todos los estudiantes, cuando muchos no tienen señal de celular ni conectividad? Pues bien, iniciamos nuestras deliberaciones, conversando sobre las dinámicas particulares en las que nos encontrábamos -tanto en los niveles de básica primaria como básica secundaria y media rural-, las posibilidades de encuentros a distancia con nuestros educandos y sus familias. Unas semanas muy complejas en las que también definimos un modelo estructural “la secuencia didáctica”, para continuar con los estudiantes el proceso de aprendizaje desde casa.

Figura 2. Encabezado institucional del material de trabajo

NOMBRE DEL EE	INSTITUCIÓN EDUCATIVA PITIGÜAO	PERIODO	Segundo
DOCENTE	Rosa Margarita Salcedo Rodríguez		
NIVEL	Básica Secundaria	ÁREA DISCIPLINAR	Historia de Colombia
GRADO	Sexto		
FECHA ELABORACIÓN	Abril de 2020		
ESTUDIANTE			
GUÍA DE TRABAJO PARA EL ESTUDIANTE			

Eje temático	UNIDAD 3. CONOCIENDO NUESTRAS RAÍCES Santander: Tierra de valientes.
Objetivos	Reconocer la construcción histórica del Departamento de Santander en el Marco de la celebración de la Santandereanidad.
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	7. Analiza cómo en el escenario político democrático entran en juego intereses desde diferentes sectores sociales, políticos y económicos, los cuales deben ser dirimidos por los ciudadanos. 8. Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.
Momento de exploración	
Actividad 1. Elabora una sopa de letras con estas palabras, utilizando las siguientes palabras: SANTANDEREANIDAD, MANUELA BELTRÁN, ANTONIA SANTOS, JOSÉ ANTONIO GALÁN, FRANCISCO DE PAULA SANTANDER, PROVINCIA, PROCERES, GUANENTÁ, GARCÍA ROVIRA, METROPOLITANA, YARIGÜES, COMUNERA, SOTO, VÉLEZ. Esta actividad deberá realizarse en el cuaderno de Historia de Colombia.	
Competencias	En esta fase, se trabajarán las competencias INTERPRETATIVA, ARGUMENTATIVA Y PROPOSITIVA

Fuente: Elaboración propia, 2020.

La secuencia en el área de ciencias sociales -además de un encabezado institucional- presenta el contenido temático, los objetivos a alcanzar, los DBA, las competencias a desarrollar, las indicaciones generales para entender el manejo de la guía y tres momentos que requieren su desarrollo secuencial: la *exploración*, una invitación a la aventura del saber; la *estructuración*, o momento de desarrollo; y la *transferencia y valoración*, momento de cierre.

Ahora, la maratónica tarea... llegar a nuestros estudiantes y a sus familias

El material estaba listo en sobres de manila para cada estudiante; pero ¿cómo los hacíamos llegar a los dispersos lugares de residencia de las familias? La respuesta: una logística bastante estructurada en coordinación con 5 familias. Asegurada la entrega del material venía el reto más importante, la orientación docente para aprehender los elementos facilitados, desde la distancia, y no digo desde la virtualidad, porque la brecha tecnológica entre lo rural y lo urbano fue abismal y directamente notoria. Primero, compilamos una base de datos con números de celular de los padres de familia y estudiantes que contaban con ello, luego, con los pocos que tenían conectividad se

crearon grupos de *Whatsapp* con padres de familia y grupos escolares.

Los roles de la docente en el área de ciencias sociales, una apuesta por el desarrollo de competencias...

De acuerdo con Ortiz et al. (2007, pp. 33-36) cuando se enseña en el área de ciencias sociales, es necesario desarrollar tres competencias: *interpretativa, argumentativa y propositiva*, las cuales están estrechamente relacionadas y su desarrollo es simultáneo. La crisis sanitaria generada por la Covid-19 hizo tangible la extensión de los roles de la docente, debido a que antiguamente era observadora participante dentro del aula, ahora la realidad nos desafiaba a que la percepción de los aprendizajes se diera en las diversas dinámicas de vida familiar de nuestros estudiantes, utilizando el celular cuando los estudiantes -con el material a la mano- tenían que buscar un espacio con señal para recibir las llamadas y ser asesorados en los aspectos que se presentaban mayores dificultades.

Ser orientadora de procesos pedagógicos es un rol natural del quehacer docente, al reconocer a cada persona como constructor de su conocimiento nos queda la labor de facilitar los medios prácticos para que los estudiantes afiancen y transformen sus saberes; estos medios requerían de capacitación en TIC para potenciar nuestras habilidades de reproducción de didácticas que se trabajaran desde casa, en mi caso ya manejaba algunas herramientas como Openborard, Shot Cut, Canva, entre otras, y realicé la Ruta STEM propuesta por el Ministerio de las TIC.

Los materiales creados llegaban a un porcentaje bajo de los educandos pues la mayoría no contaba con conectividad; entonces correspondía desarrollar las

competencias con metodologías conocidas por los estudiantes: lecturas de textos continuos y discontinuos, elaboración y análisis de organizadores gráficos, planteamientos de preguntas abiertas, análisis de preguntas tipo Saber, elaboración de enunciados basados en la estructura de crucigramas, dar respuestas argumentativas a preguntas problematizadoras, realizar escritos (ensayos, crónicas, noticias, reflexiones) basados en las temáticas estudiadas que tuvieran relación directa con las realidades vividas en la actualidad. Todo ello, con el apoyo de videos desarrollados en casa y otros insumos encontrados en las páginas del MEN, blogs, links y demás enlaces en la WEB, pero solo para una población que contaba con conectividad; con la mayoría, las llamadas a celular uno a uno (si tenían hermanos o hermanas en otros grados, aprovechaba para hablar con ellos y orientaba su proceso simultáneamente), lo cual me dejaba sin voz en ocasiones o se perdía la noción del tiempo, esto último porque las clases solo finalizaban cuando los estudiantes podían recibir las asesorías, algunos de ellos solo en la noche.

Los roles de amiga, psicóloga, mamá adoptiva y motivadora se dieron simultáneamente, ahora a través de las llamadas a celular o comunicaciones por *Whatsapp*. La necesidad de ser escuchados, no solo de los estudiantes sino de sus cuidadores, nos retaba a comprender sus problemáticas, a motivarlos constantemente a mantenerse firme en seguir estudiando aunque las labores del campo que traían remuneraciones económicas para el núcleo familiar los atraía enormemente-, a seguir apoyando el valioso acompañamiento de las familias en los procesos pedagógicos y ser compañía desde la distancia a aquellos que durante esta pandemia perdieron a sus más cercanos.

Y al final, lo que he aprendido durante esta pandemia...

Desde el área de ciencias sociales, considero que se alcanzaron los objetivos de desarrollar las competencias requeridas. Como orientadora de este proceso educativo -y en vivencia propia- puedo expresar que esta pandemia puso en evidencia que todos, independiente del rol que desempeñamos, somos seres humanos que seguimos construyendo desde diferentes ámbitos los procesos pedagógicos que la realidad nos impone, nos adoptamos y adaptamos las formas y medios de llegar a nuestros educandos, nos seguimos cualificando para ser competentes, buscamos formas alternativas en nuestro quehacer.

Finalmente, como persona puedo decir que hemos abierto también las puertas de nuestro hogar (cabe señalar que mi esposo también es docente), hemos sentido el temor que nuestros hijos y cercanos se enfermen, también el desespero de no contar con el tiempo suficiente para nuestros propios hijos e hijas y acompañarlos en sus actividades escolares; no obstante, tengo la certeza que hemos dado lo mejor y lo seguiremos haciendo, porque en esta labor son muchos los roles que asumimos y realizamos con amor.

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 15. Disponible en http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Ortiz, J. G., Ayala, C. A., Chaparro, J., Sarmiento, J. & Restrepo, G. (2007). Fundamentación conceptual área de ciencias sociales. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, pp. 40.

PLÁTICAS



DESAFÍOS DE LA ESCUELA EN TIEMPOS EMERGENTES

Entrevista a Yaneth del Carmen Chaves Ruales¹
Por: María Trinidad Gómez Martínez² y Yamileth Giraldo González³

En la Amazonía colombiana, en ese espacio de compleja diversidad, vive y trabaja la maestra Yaneth del Carmen Chaves Ruales; en ese entorno ha sido el alma de la Red Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (Red de Lenguaje) y protagonista de los cambios educativos en la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima. Florencia – Caquetá. Por sus méritos le ha sido otorgada la distinción de Maestra Inspiradora, Premio Compartir al Maestro 2020.

Sus estudios de pregrado, especialización y maestría los ha realizado en la Universidad de la Amazonía de la cual ahora es docente catedrática, pero desde el 2004 ha sido educadora en el nivel de básica primaria y secundaria. Su pasión por la educación y su compromiso social la ha llevado combinar la investigación, el servicio social y la docencia. Sus méritos han despertado nuestra curiosidad y por eso hemos establecido contacto para conversar con ella sobre sus recientes innovaciones en el aula y el currículo de la institución educativa de la cual hace parte.

Yamileth Giraldo González (YGG): Profesora Yaneth, descríbanos la región donde trabaja.

Yaneth del Carmen Chaves Ruales (YCCR): Vivo en Florencia Caquetá, nosotros la llamamos la Puerta de Oro de la Amazonia colombiana y también le decimos la Manigua, por toda la selva que atrapa, estamos rodeados de bastantes ríos, precisamente en una temporada de sequía, como esta, los ríos están espectaculares. En este momento ir al río me implica 20 minutos, en moto, y ya estar allí, en aguas cristalinas. Mi lugar de trabajo es una comuna, se llama la Comuna Habitacional Siglo XXI y ahí está mi colegio, la Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima.

YGG: ¿Qué características tiene la población en la Comuna Habitacional Siglo 21?

YCCR: Es una Comuna que, si bien está en la zona urbana de Florencia, ubicada en los barrios de la Comuna occidental, es una ruralidad, queda a las afueras de Florencia vía al sur y allá son otras condiciones, es como si estuviéramos en un pueblo. Allí todavía están las puertas abiertas de las viviendas, el vecino, los niños en la calle, el juego, en fin, aquello que se da a raíz de la historia de esta Comuna.

Esta Comuna se originó a mediados de 1999 y el 2000 por un desbordamiento de una

¹ Licenciada en la enseñanza del español como lengua materna, especialista en didáctica de la lectura y la escritura en lengua castellana y magíster en ciencias de la educación de la Universidad de la Amazonia. Docente Institución Educativa Agroecológico Amazónico Buinaima. Florencia – Caquetá. Coordinadora Nodo Amazonia Red Colombiana de Lenguaje. Maestra Inspiradora, Premio Compartir al Maestro 2020.

² Docente de Unisangil. Miembro del Grupo de Investigación Tarepe.

³ Técnica en medios audiovisuales de Unisangil, periodista de la Emisora Comunitaria la Cometa

quebrada, La Perdiz, las familias que fueron damnificadas se trasladaron allí, en donde ahora queda la Comuna. Por eso se llama siglo XXI, porque fue precisamente en el año 2000, cuando se construyó en este lugar la primera vivienda de interés social para reubicar a las familias afectadas. El terreno era amplio para hacer varias etapas, sin embargo, no se dieron pronto los proyectos de vivienda de interés social, por ello las personas terminaron haciendo invasiones, podría decirse invasiones de manera ilegal, pero que posteriormente, a través de la Alcaldía, han sido escrituradas a los pobladores. La Comuna Habitacional Siglo XXI hoy en día es una de las más grandes de Florencia; que por su condición de invasión se presta para entretejer gran cantidad de inequidades sociales, pero la mayoría de las familias que viven allí, son familias muy humildes y tienen claro que necesitan una escuela hoy más que nunca.

María Trinidad Gómez Martínez (MTGM):
¿Cómo ha venido trabajando la pedagogía por proyectos en esta coyuntura de pandemia provocada por la Covid-19?

YCCR: Pues ya venía desde transición abordando la pedagogía por proyectos, los proyectos de aula, con séptimo 1 y con séptimo 2, que están en este momento, no teníamos dificultades, con los otros estudiantes solamente vinieron a ver pedagogía por proyectos cuando surge lo de la pandemia, pero ellos ya este año tienen otra mirada y ya no reclaman: ¡profe la tarea de matemáticas, de las actividades de lenguaje o las actividades! ...por eso es que me situó bastante en lo que la maestra Gloria Rincón afirmaba y es que la pedagogía por proyectos va más allá que una modalidad de trabajo didáctico, es un cambio de mirada frente a mi formación, a mi función como docente. La pedagogía por proyectos implica una mirada de la concepción propia de la educación y la formación del ser

humano. Así que yo veo, por ejemplo, en las familias que ya saben que no hay necesidad de parcelar el conocimiento en 12 o 13 áreas, y que vienen desde el año pasado, no reclaman matemáticas, sociales, religión, ni nada de eso.

Hablo de las familias porque todos se involucran dentro de las actividades, pero con los niños nuevos, debemos llamarlos y comentarles y mostrarles que eso que se envía ahí no se está perdiendo el tiempo, que tampoco es que sea una cosa innovadora, eso está desde 1994, es una deuda social que tenemos. De manera que ese es el cambio que yo veo y que creo que, que el colegio logre sostenerlo, porque lograr un cambio parcelado de 12 áreas del conocimiento a un cambio de integración y que volvamos nosotros al aula y volvamos y le digamos a los muchachos: otra vez el tema, otra vez separados, pues no creo que sería como muy conveniente, ya que dimos ese paso tan gigante.

YGG: ¿Qué cambios ha notado en las familias que considera han sido producidas en esta coyuntura?

YCCR: Antes de la pandemia optamos en el colegio en un tiempo por no enviar actividades extra clase, porque hay niños que tienen madres que de pronto alcanzaron la secundaria, algunas la media y que están muy pendientes; pero también hay niños que viven todo el día solos... sí, todo el día solos... su mamá sale a trabajar como ama de casa, es decir, servicios generales o a desarrollar trabajos informales. De manera que los estudiantes no cuentan con acompañamiento para el desarrollo de actividades en casa, ahora con la pandemia, sucede algo similar, sin embargo, la familia brinda más tiempo al acompañamiento de actividades, pues enviamos actividades integradas para

15 días en las que los involucramos a los padres en situaciones que involucran, más que la búsqueda de datos en internet, la conversación de situaciones actuales y de su contexto (elecciones, escenarios deportivos, los lugares recreativos que ofrece la ciudad, entre otros temas), estas actividades las pueden hacer durante los fines de semana, cuando las familias pueden sacar más tiempo. Por eso las actividades que enviamos nosotros, por lo general, no están pensadas solamente en el estudiante, sino en las familias y estamos aplicando el modelo pedagógico de Paulo Freire, quien hablaba de alfabetización de adultos, lo estamos aprovechando detrás de esas guías, detrás de esas actividades haciendo alfabetización a las familias.

Así que una actividad que hemos implementado, para involucrar a las familias, es el análisis de diferentes discursos políticos y confrontarlos con los discursos de los candidatos que van a la Comuna a recoger votos. Los discursos que se envían por grados, van desde un discurso de Cantinflas, el discurso de una niña indígena mexicana llamada Natalia López, un discurso de Galán, un discurso de Malala, otro de Gaitán y de Francia Márquez. De manera que vamos más allá de la formación de un estudiante, a través de guías de trabajo en casa, intentamos que detrás de la formación de un estudiante se logre también la formación de la familia.

MTGM: ¿Qué cambios percibe, como maestra por efectos de la pandemia?

YCCR: Llevo mucho tiempo en esa institución, pero jamás había recorrido las calles como me las he recorrido ahora, es decir, ir hasta las casas. Nunca lo había hecho y cuando empieza la pandemia y me empiezan ellos a decir que no tenemos para comer esta semana, profe, ayúdeme y empiezan a

escribirme, fue ahí cuando empecé a recoger alimentos y a llevarlos y ver las condiciones en las que viven. Creo que eso me ha dejado, y no solo a mí, a mi familia también, porque nosotros nos vamos con mi esposo que también es profesor de matemáticas, con Pompilio y mi hija a entregar, y por lo general vamos semanalmente.

Eso me ha dejado, el no quedarme encerrada en el colegio, es ver, por ejemplo, lo que hacen las familias para trabajar con sus hijos, sacan una mesa al andén y colocan todos los cuadernos y están las mamás con todos los niños haciendo las actividades. Ahora comprendemos porque ellos siempre nos piden asesorías por la tarde, porque en las mañanas realizan las diferentes actividades de la casa, ya en las tardes las señoras están alrededor, con las abuelas y uno ve por todos los andenes, como están con los hijos... y es eso es ir más allá, es decir, tener en cuenta el componente sociocultural.

YGG: ¿Qué cambió en la institución donde labora por efectos de esta coyuntura?

YCCR: ¿El mayor cambio? Tiene una palabra... logramos acordar. Ese es el mayor cambio, siempre hablábamos que sí se puede hacer integración curricular, que claro, que la transversalidad, que la interdisciplinariedad, pero llegar a que 25 docentes con diferentes miradas y cosmologías, con diferentes posturas ideológicas y posturas religiosas. Llegar a planear en colectivo y acordar, eso no es nada fácil y creo que la integración no es difícil, lo difícil es llegar a consensos, es decir, negociar y acordar.

MTGM: ¿Cómo es un día de una maestra en tiempos de pandemia?

YCCR: Escribamos hoy... el viernes se recibieron evidencias de los 15 días y

nosotros ya tenemos otra línea, ya tenemos lista la planeación que va, porque trabajamos evaluación formativa, de manera que mientras analizamos las evidencias de aprendizaje para planear los siguientes 15 días, pues ya tenemos algo para enviar. El día de hoy, a las 8:00 de la mañana, saludar a las familias, decirles que vamos con las siguientes dos semanas de actividades, que seguimos enmarcados en una integración curricular pensada desde un sujeto, que desde los niños como sujetos de derechos y la democracia y que tenemos dos posibilidades, una es que ellos impriman la guía que apenas son tres hojas, y la otra es para aquellos que no puedan, vamos a transcribir. Así que lo que hacemos es enviarles las actividades por mensaje: actividad 1, actividad 2..., porque como no vamos por área, sino por actividades, entre un mensaje y otro mensaje se nos toma un tiempo. Por ejemplo, el solo hecho de enviarle la explicación de lo que se va a realizar toma un tiempo para que ellos lo lean, la lectura de los mensajes que llegan al grupo de *WhatsApp*, luego seguimos enviando los mensajes con las actividades.

El lunes y martes es para leer las actividades, situarlas y a partir del miércoles, quienes necesiten apoyo, asesoría, escriben y nosotros los llamamos, así que toda la mañana estuvimos en eso: enviando las actividades y enviando los apoyos (infografías, videos, material de lectura). Así que todo el día de hoy, por ejemplo, estuve enviando información, los próximos días estaré recibiendo y haciendo llamadas para realizar las asesorías.

Los días también incluyen la planeación, de manera que estamos planeando para los próximos quince días y quiénes dan las líneas de planeación son los docentes de matemáticas, pues vienen las elecciones de personero y, alrededor de las elecciones

del personero, empezamos a hacer la integración curricular.

MTGM: ¿En cuanto a lo pedagógico cuáles considera, han sido los principales avances?

YCCR: Tener otra visión de nuestra función social. Insisto en lo que la maestra Gloria Rincón, nos dejó como herencia, la pedagogía por proyectos va más allá de un formato, la pedagogía por proyectos, se encamina a determinar cuál es mi función y mi rol y no solo el rol docente, es un cambio al sistema educativo.

Ese cambio al sistema educativo que se dio en nuestra institución es un cambio pedagógico desde las familias, aceptar que no hay doce cuadernos, desde los estudiantes comprender que ahí están inmersas las áreas, desde los docentes respecto a la evaluación, pues ahora no nos desgastamos en esas conversaciones bizantinas de calificar y calificar, vemos la evaluación cómo llegan unos productos de los estudiantes y de ahí sabemos qué es lo que vamos a planear en las siguientes semanas, lo que hacen los estudiantes, nos brinda información sobre lo que debemos fortalecer y en qué hemos avanzamos. Así, pues, la pedagogía por proyectos es eso, es el cambio que ha logrado la Institución Buinaima, y que no es fácil, no es fácil hacer ese cambio a un sistema desde el rector, desde la coordinadora, los docentes, las familias y los estudiantes.

MTGM: ¿Cómo la institución maximiza el tiempo y cómo maximizan los espacios con los que se cuenta ahora para ese ejercicio pedagógico?

YCCR: Bueno, es que hemos aprendido tanto, hasta a no malgastar el tiempo en reuniones bizantinas, dándole vueltas, antes nos demorábamos muchísimo haciendo una

planeación, ahora hemos ido encontrando nuestros modos... por ejemplo, tú eres la directora de 7-1, tienes 42 estudiantes y tu reto es sostener los 42 estudiantes porque nosotros... yo no ando detrás de los 200 con los que doy lenguaje... a mí me corresponde son ellos y recibir las evidencias de ellos, ver que no les quede faltando ninguna evidencia y luego son las que suben al drive. Nosotros tenemos un drive y se comparte en línea, entonces cada profesor entra y, por ejemplo, escucha, escucha el audio que enviaron los niños y se ubica dentro de la actividad que dejó y va haciendo su evaluación, pero no estamos ahí... hay días que son agotadores como el de hoy, pero hay días que nosotros tenemos el tiempo entonces de hacer la revisión de las evidencias y no tenemos porque estar ahí como cumpliendo horario, ni nada para nada, por eso digo que esta pedagogía por proyecto va más allá y es el hecho que ni el rector anda detrás de: venga usted... qué horas son las 8:00 de la mañana y qué andas haciendo. Es otra mirada.

YGG: ¿Desde qué año han venido trabajando con esta metodología?

YCCR: Bueno, digamos que la integración fue desde el 2020, pero nosotros ya veníamos haciendo unos avances muy grandes, pues en el colegio conformamos un colectivo que se llama Numairaima y pertenece a la Red Nacional de Lenguaje, desde allí ya veníamos hace casi 6 años abordando la pedagogía por proyectos y cada vez que teníamos semanas institucionales el rector nos solicitaba al grupo que presentáramos, lo que planeábamos, nuestro compañeros aunque reconocían el trabajo no se animaban a implementarlo. En el 2015 se determinó que era necesario generar coherencia entre los planes de área, los lineamientos curriculares y los estándares. Nos opusimos a los derechos básicos de aprendizaje,

tuvimos muchísima presión por parte de la Secretaría de Educación y el Ministerio, desde el tutor, Sin embargo, siempre dimos los contraargumentos por los cuales nosotros no íbamos a asumir los derechos básicos de aprendizaje, por cuanto no eran coherentes con el enfoque de los lineamientos y los estándares. En esto también tuvimos un gran apoyo del rector, pues tuvo en cuenta los argumentos que dábamos cada uno de los maestros en relación con la falta de coherencia entre las propuestas.

De manera que durante los años 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019 nos dimos a la tarea de proponer los planes de área, pues en la institución ya habíamos hecho lectura de lineamientos, de estándares, de las evaluaciones externas, por tanto, teníamos avances de formación y de autoformación y desde 2020 ya no se trabajan temas, sino procesos.

YGG: Encontré un lema que menciona y es “una escuela no se construye, se construye desde los territorios”. Yo creo que eso dice mucho, ¿no?

YCCR: Eso lo dije en el Premio Compartir, esto no se construyen desde el aula, es decir, las escuelas se construyen desde el territorio vivido y real, ¿cómo viven las familias?, ¿Cómo son las condiciones de allá?, ¿cómo conciben ellos, por ejemplo, para las familias de esta Comuna?, lo que ellos aspiran es que sus hijos lleguen a secundaria, esa es su proyección de formación, porque claro los padres llegaron a primaria y esperan que sus hijos lleguen a secundaria. La educación superior es una opción solo de unos pocos, la mayoría esperan la secundaria. Así que nosotros, a partir de ese territorio vivido de estas condiciones que he mencionado traemos eso al aula y empezamos a hacer todo ese proceso de formación, ahí en la

escuela, allá es donde se construye el ir y el ver y andar por las calles. Nosotros ya vamos a hacer nuestras visitas, pero detrás de estas visitas vienen otras implicaciones que son didácticas, ellos creen que solamente voy a sus casas a dejar alimentos, o a llevarles cuadernos o ropa, un celular que me regalaron o una tablet que me dieron, no detrás de estas cosas que se llevan, está más, hay una mirada de búsqueda y elección de caminos para aprender.

DISCURRIR



NECESITAMOS QUE NAZCA LA ESCUELA DEL FUTURO

WE NEED THE SCHOOL OF THE FUTURE TO BE BORN

Jhon Fredy Suárez Solano¹

Resumen

A un año de haber suspendido las clases presenciales, algunas instituciones educativas han vuelto a la presencialidad con la modalidad de “alternancia”, todavía no sabemos si se mantendrá o volverán a suspenderse las clases presenciales, en cualquier caso, la pregunta sigue siendo la misma: ¿volverá la vieja escuela que una vez cerró por la pandemia o habrá vuelto la nueva escuela que tanto se pedía, desde mucho antes del coronavirus? Más allá del debate técnico o epidemiológico, que es fundamental para un retorno seguro, la discusión debe retomar el campo de la pedagogía, porque en buena medida vamos a volver a una escuela que tanto física como educativamente está por reconstruir, así que al mejor estilo de los exploradores de antaño debemos tener la determinación de abrirnos camino hacia los cambios que hoy el mundo demanda, para que vuelva la escuela del futuro y no la del pasado.

Palabras clave

Nueva escuela, pertinencia del currículo, educar en pandemia.

Abstract

One year after having suspended face-to-face classes, some Educational Institutions have returned to face-to-face with the “alternation” modality, we still do not know if face-to-face classes will be maintained or will be suspended again, in any case, the question remains the same: Will the old school that once closed due to the pandemic return? or will the new school that was so demanded come back, long before the coronavirus? Beyond the technical or epidemiological debate, which is essential for a safe return, the discussion must return to the field of pedagogy, because to a large extent we are going to return to a school that both physically and educationally is about to rebuild; so, in the best style of the explorers of yesteryear, we must have the determination to make our way towards the changes that the world demands today, so that the school of the future returns and not that of the past.

Keywords

New school, relevance of the curriculum, educating in a pandemic.

¹ Filósofo de la Universidad Industrial de Santander (2006). Magíster en pedagogía (2017). Docente de filosofía y ciencias sociales de la Escuela Normal Superior de Charalá desde 2010 y docente cátedra de la Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil, desde 2020.

La vida que conocíamos nos ha cambiado para siempre, y la escuela ya no podrá ser la misma. Un día los niños dejaron de madrugar al colegio, de reunirse con amigos, de juntarse para hacer trabajos o solo para divertirse en los patios de recreo. Eso hoy ya no es posible, al menos no físicamente. Angustiados unos, otros no tanto, esperan en sus casas desde la tranquilidad de su cama, celular en mano, para ver con qué los vamos a sorprender los maestros, desde las mal llamadas “clases virtuales”. Para niños y jóvenes que ya pasaban la mayor parte del tiempo frente a estos aparatos, y que son unos expertos en casi todo lo que se puede hacer con estas cosas, deben vernos como los recién llegados, así que por el lado de las tecnologías no tenemos gran cosa para impresionarlos. Por lo menos cuando estábamos en clases presenciales debían prestarnos atención cuando nos parábamos frente al salón de clase con cierta dignidad y autoridad ¿Pero por qué habrían de prestarnos atención ahora que ni siquiera nos ven, ahora que solo somos una presencia lejana y a veces molesta? Obviamente estoy generalizando... muchos de ellos tampoco nos prestaban atención entonces.

La escuela nos ha cambiado queridos maestros y maestras. La idea de que un día pase todo esto y podamos volver a hacer *lo que antes hacíamos* y mal que bien funcionaba, eso ya no es posible. Hoy la sala de profesores es un foro virtual y el aula de clase está frente a la pantalla de un computador o un celular “inteligente”. De pronto estamos preparando el material de nuestras clases y damos vuelta a la cocina para mirar cómo va el almuerzo. Si pensábamos que ser maestros en un salón de niños indisciplinados y distraídos era difícil,

ser maestros en tiempos del coronavirus es una verdadera odisea. Es aterrador... y fascinante. Así que es necesario que la escuela comience a adaptarse también a las actuales condiciones que estamos viviendo y que se prepare para cambios todavía más radicales. Una escuela que continúe haciendo lo que se hacía antes de esta crisis, está condenada a desaparecer. Esa escuela señores ya ha sido demolida y de muy mala manera.

Necesitamos una nueva escuela y nuevos maestros, que pueden ser los mismos..., pero diferentes. Lo que nos va a convertir en los maestros del futuro no es el dominio de las tecnologías (que hay que tenerlo, desde luego), sino nuestra flexibilidad para seguir enseñando, por el medio que sea, y a pesar de los problemas. Si solo podíamos enseñar a través de un tablero, pues todavía no éramos maestros de verdad, pero si solo creemos que se puede enseñar a través de la pantalla de un celular o un computador, pues tampoco estamos entendiendo bien las cosas. No hay que abusar de la tecnología, ni siquiera hoy que es una aliada fantástica. Si ya era un problema que niños tan pequeños estuvieran pasando tanto tiempo frente a sus pantallas, deberíamos hacer algo para que no todas las tareas tengan que ser con estos dispositivos. Es cierto que el mundo se ha reducido a su casa, pero su casa puede ser el mundo, puede tener muchos elementos didácticos que permitan al niño aprender o al menor reconocer en lo cotidiano, una luz de conocimiento nuevo, solo si el maestro le orienta la mirada hacia un ángulo poco conocido. Ahora que no podemos vivir ni mirar afuera, quizás sea el momento de comenzar a vivir dentro, de reflexionarnos².

² El 28 de agosto del 2020 se llevó a cabo el conversatorio filosófico virtual “Aprender en tiempos de pandemia”, con los estudiantes de undécimo grado de la Escuela Normal Superior de Charalá. Allí los ponentes fueron los mismos estudiantes que pudieron plasmar en un texto, lo que han podido reflexionar, vivir y aprender en medio de esta pandemia. <https://www.youtube.com/watch?v=Ac0KC3lu53g>

Más que llenar a los niños, niñas y adolescentes con los contenidos de siempre, las familias (ya no solo los niños), necesitan que la escuela les ayude a comprender mejor esto que nos está pasando, a navegar en un océano supremamente contaminado de mentiras y de desinformación como es hoy la internet. Debe ayudarnos a combatir el otro virus peligroso que son las noticias falsas (Fake news) y a los charlatanes de siempre (algunos con nombres muy famosos), que ponen en peligro a miles de personas con sus “fáciles” soluciones a problemas complejos e inéditos como este que hoy afrontamos.

Ahora que con el confinamiento se ha disparado la violencia intrafamiliar, los problemas económicos y escasean los recursos, mal haríamos los maestros en convertirnos con las tareas y las clases virtuales en un nuevo foco de conflicto. En tiempos de la pandemia la clase no debe ser una carga, debe ser un bálsamo, una bocanada de aire fresco. Que el niño tenga la oportunidad de interactuar más con su maestro, que pueda transmitirle sus dudas, sus ilusiones, sus pensamientos más profundos, pero para eso se necesita que el maestro esté dispuesto a querer aportar soluciones desde su saber y no solo aportar su saber. Necesitamos orientar a nuestros estudiantes y padres de familia para que sepan qué hacer luego de que un día dejaron de ir los niños al colegio y quedaron reclusos en sus casas. ¿Cómo afrontan los niños, naturalmente libres esta condena de “casa por cárcel”? y ¿Qué sigue ahora? No tenemos todas las respuestas, pero al menos vamos a intentar plantearnos preguntas.

El currículo tiene que cambiar, ya no es viable ese número tan extenso de asignaturas habitualmente separadas entre sí (al menos en la inmensa mayoría de los colegios). Hoy es necesario que las ciencias nos respondan

¿Qué es eso del coronavirus que nos está matando? ¿Por qué es tan peligroso? ¿Qué relación hay entre el deterioro que los humanos le estamos causando al medio ambiente y la aparición de estos virus? Que los profesores de matemáticas nos expliquen ¿qué es una “propagación exponencial del virus”? ¿qué es eso de “aplanar la curva”? Que nos expliquen las consecuencias sociales que está dejando esta pandemia y cómo influye la desigualdad social en el país y en el mundo, en la propagación del virus. Que nos hablen de las consecuencias económicas globales que está dejando. Que los profesores de sociales nos digan si estas medidas de confinamiento obligatorio, violan nuestros derechos fundamentales como el libre tránsito, reunión y movilización. Que los psicólogos nos ayuden a entender y a sobrellevar las afectaciones mentales que está produciendo el encierro y la angustia por un posible contagio. Pero eso sí, todos los maestros, independientemente de su formación disciplinar, debemos apuntar en conjunto a fortalecer las competencias socio emocionales de los estudiantes y padres de familia para que puedan sobrellevar esta cuarentena.

En una de sus famosas charlas, el británico Ken Robinson decía que una de las instituciones sociales que más se resiste al cambio ha sido la educación, sin embargo, ningún reto social hasta el momento nos había obligado a dar ese salto, a salir de la zona de confort y surcar nuevos mares, conquistar nuevos puertos. No es para nada un reto fácil, así como no es fácil la situación por la que están pasando la gran mayoría de nuestros niños, niñas y adolescentes junto a sus familias. Tampoco partimos de cero, tenemos unos conocimientos disciplinares y pedagógicos que nos van a servir de insumo para desarrollar en nuestros estudiantes las competencias básicas, técnicas y

habilidades socio emocionales que nos pide el MEN (2020) en este momento, pero es claro que estamos enfrentándonos a algo nuevo, por eso algunas de las soluciones que teníamos pensadas hace algunas semanas, tal vez ya no sirvan. Necesitamos comenzar a pensar en otras soluciones que nos permitan desarrollar las competencias que sabiamente nos propone Julián de Zubiría (2020): creatividad, pensamiento, convivencia, autonomía y lectura crítica.

Pensemos en los enormes retos que implica enseñar desde una computadora, pensemos en los niños que no la tienen, en las difíciles condiciones por las que pasan. ¿Cómo creamos redes de apoyo económico, social y asistencial a aquellas familias en nuestras comunidades educativas que estén más necesitadas? ¿Cuál es el balance correcto entre aprendizaje y tiempo libre? ¿Cuál es la proporción correcta en la asignación de tareas que les permita a los estudiantes “aprender lo que necesitan aprender”, pero sin sobresaturarlos de tareas y de paso sobresaturarnos de trabajo? ¿Cómo seguir enseñando en este momento tan difícil? Pero sobre todo ¿cómo hacemos para no dejar de enseñar a pesar de la adversidad?

Es el momento de arriesgarnos a hacer los cambios, de “improvisar” nuevas soluciones. Convoquemos a los consejos y asociaciones de padres, preguntémosle qué creen ellos que podemos hacer y cómo pueden y deben ser ellos involucrados para hablar de pedagogía, didáctica, formas de enseñar, de aprender y de evaluar. Preguntémosles a nuestros estudiantes cómo se han sentido, qué ideas tienen también para hacer la educación actual no solo más pertinente sino también un poco más divertida. Aprovechemos la oportunidad para vincularnos a otras instituciones educativas, grupos de investigación en

universidades, redes, revistas. Participemos en foros virtuales y seamos protagonistas de este cambio. El mundo nos necesita hoy tanto como necesita a los médicos y a los científicos.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Directiva No. 9 del 7 de abril de 2020.

Zubiría, J. (2020). La educación en tiempos de la cuarentena, en Semana. Disponible <https://www.semana.com/opinion/articulo/la-educacion-en-tiempos-de-cuarentena-columna-de-julian-de-zubiria/661969>

MEMORIAS

**Décima Jornada de Socialización de Investigaciones
en Pedagogía**



Presentación

María Isabel Parra
Directora grupo de Investigación Tarepe
Unisangil

La Décima Jornada de Socialización de Investigaciones en Pedagogía, organizada por la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud, y el grupo de investigación Tarepe, de Unisangil, fue un espacio de encuentro entre docentes y docentes en formación en el cual se dieron a conocer preguntas y propuestas de investigación desarrolladas durante el año 2020.

En esta décima versión de la Jornada la emergencia sanitaria provocada por la Covid-19 fue un tema muy relevante e hizo parte de varias de las presentaciones. ¿Cómo enseñar en tiempos de pandemia? ¿Cómo realizar las prácticas de las estudiantes de licenciatura? ¿Cómo evaluar los aprendizajes teniendo en cuenta la modalidad virtual o remota a la que debieron migrar las aulas de clase desde marzo del 2020?, fueron cuestionamientos que movilizaron a los docentes, los motivaron a reflexionar sobre su quehacer y proponer nuevas metodologías para mantener activos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la Jornada acogió investigaciones y procesos pedagógicos pensados antes de la pandemia. A partir de presentaciones sobre estrategias didácticas para el trabajo con estudiantes y padres de familia de primera infancia, proyectos de apadrinamiento entre estudiantes de semestres mayores para prevenir la deserción, así como estrategias para reflexionar sobre la equidad de género en educación primaria, los docentes

participantes mostraron a la comunidad educativa su compromiso y dedicación a la hora de adelantar propuestas para potenciar diferentes competencias en sus estudiantes. A continuación, se comparten los resúmenes de las ponencias socializados durante la jornada.

Desarrollo de competencias en la ejecución del procedimiento básico aspiración de secreciones mediante la creación de un software de aplicación como herramienta educativa para estudiantes de enfermería.

Carolina Salamanca Leguizamón,
Graciela Olarte Rueda, Rosa Villarreal
Pérez y Rosa Virginia Medina Gayón
Docentes, Fundación Universitaria de
San Gil, Unisangil. San Gil

csalamanca1@unisangil.edu.co
grueda@unisangil.edu.co
rvillareal@unisangil.edu.co
rmedina@unisangil.edu.co

Resumen

Ante la necesidad de generar espacios interactivos e innovadores que les ofrezcan a los estudiantes de enfermería, en su proceso formativo, diversos ambientes de aprendizaje para poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de sus estudios académicos, se propone el uso de la tecnología; en este contexto, un software que permita al estudiante integrar conocimientos y habilidades en la ejecución de procesos de cuidado básico. Para tal fin se presenta una investigación de enfoque cualitativo, el

cual comprende un diseño evaluativo. La población incluye los docentes y estudiantes del programa de Enfermería de Unisangil en sus sedes San Gil y Yopal, la muestra, no probabilística por conveniencia, comprende 18 estudiantes y 9 docentes. La duración del proyecto es de 6 meses y su diseño metodológico comprende tres grandes fases: Fase 1. Diseño del *software* de aplicación. Fase 2. Generación de las secuencias didácticas. Fase 3. Evaluación del *software*. Como resultados se han generado: una tabla de competencias para la enseñanza del procedimiento de aspiración de secreciones, coherente con los sílabos correspondientes, a partir de los cuales se elaboró el guion para el diseño del *software* de aplicación, el cual cuenta con cuatro unidades: tres de repaso y afianzamiento de saberes previos, requisito para la comprensión de la cuarta unidad que consiste en el procedimiento de enfermería mencionado. Asimismo, se construyeron tres secuencias didácticas que permiten el uso del software en diferentes ambientes de aprendizaje: presencial, virtual y autónomo. Este desarrollo tecnológico cuenta actualmente con la validación técnica y académica y se encuentra en el proceso de registro de propiedad intelectual.

Palabras claves

Aspiración de secreciones, competencias, secuencias didácticas, software de aplicación.

Análisis de cinco experiencias de enseñanza en preescolar y primaria durante la emergencia sanitaria por Covid-19

María José Rondón Porras y
July Andrea Muñoz Acosta
Estudiantes de octavo semestre de
Licenciatura en
Educación Infantil, Unisangil, San Gil.

mariarondon@unisangil.edu.co
julymunoz@unisangil.edu.co

Resumen:

Este año 2020 nos obligó a adaptarnos y a reinventarnos en nuestros ámbitos laborales, educativos, personales y sociales. Como estudiantes de séptimo semestre de licenciatura en educación infantil tuvimos que adecuar las prácticas de aula a las circunstancias del aislamiento preventivo por la pandemia de Covid-19, en el primer semestre académico. Por esta razón, llevamos a cabo un proyecto grupal junto al docente Fabio Barragán Santos; con el fin de compartir y analizar las experiencias pedagógicas, desarrolladas en el aula virtual de cada una de las estudiantes que se desempeñan como docentes en diferentes instituciones educativas de San Gil y Barichara, nombrándolas en esta oportunidad, maestras investigadoras (5).

Cada maestra investigadora contaba con dos o tres co-investigadoras, a quienes les expresaba, por medio de un audio, los momentos y actividades realizadas semanalmente en su práctica de aula. Luego, el sábado de cada semana se reunían las docentes investigadoras con los pares co-investigadores en una sesión de reflexión cooperativa; en donde la docente

les daba mucha más información sobre su trabajo, resolvía inquietudes que habían surgido después de escuchar el audio y recibía amablemente cualquier sugerencia. Este proceso se llevó a cabo durante cinco semanas consecutivas. Además, en cada encuentro el fin de semana, los grupos investigadores diligenciaron, en drive, un formato donde se clasificaba la información por categorías y subcategorías preestablecidas. Para, de esta manera, facilitar el proceso de análisis y reflexión final.

Finalmente, terminadas estas semanas, cada grupo creó un proyecto en donde se registró e incluyó toda la información recolectada acerca de la experiencia, de cada una de las cinco docentes, en tiempos de pandemia. Los textos de cada grupo, se convirtieron en testimonios del proceso de adaptación, de las emociones vivenciadas y de la transformación pedagógica que se generó a lo largo de la crisis sanitaria.

Para nosotras como docentes investigadoras estos espacios virtuales de reflexión fueron una experiencia realmente valiosa, ya que nos permitieron abrir nuestra aula, intercambiar conocimientos, metodologías y experiencias nuevas, que nos servían para ponerlas en práctica con nuestros estudiantes. Del mismo modo, recibir críticas y comentarios constructivos en cuanto a nuestro desempeño como docentes en tiempos de pandemia para así mejorar y enriquecer nuestro trabajo.

Lectura crítica y equidad de género en educación primaria

María Trinidad Gómez.
Docente Investigadora
de Unisangil- San Gil

mgomez@unisangil.edu.co

Resumen

La discriminación de género en la escuela, aunque exista una legislación que la prohíbe, todavía permanece en las aulas. Nos preguntamos sobre las estrategias educativas innovadoras para afrontar el problema y proponemos a los docentes establecer un puente entre las teorías de género y el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la literatura. Se ilustra esta relación con la lectura y la recreación del cuento El patito feo, como una de las estrategias diseñadas y aplicadas.

La población participante fue un grupo de estudiantes del grado quinto de primaria de entre 10 y 11 años; teniendo en cuenta que a esta edad ya contrastan los roles sociales y buscan su identidad de manera más intensa. En la indagación aplicamos un cuestionario a estudiantes y docentes sobre los estereotipos de género y las actividades y aspectos pedagógicos para promover la equidad de género y diseñamos una estrategia pedagógica para promover la equidad de género.

De los resultados de la encuesta llama la atención el hecho de que los estudiantes están de acuerdo con los estereotipos de género mientras los docentes expresan desacuerdo; se sospecha que los docentes responden lo políticamente correcto, pues otra cosa es lo que se observa en las relaciones que se configuran en las aulas.

De la aplicación de la estrategia se concluye que los estudiantes pasan de un parafraseo literal al proceso inferencial y crítico a partir de las preguntas y de las provocaciones surgidas en clase. La creatividad constituye también, con la transferencia en dibujos y textos escritos para otras versiones de la historia, en señales de la lectura crítica.

Palabras clave

Género, equidad, estudiante, docente, lectura crítica.

Estrategia didáctica para favorecer la interacción de los estudiantes de transición en aula multigrado

Sandra Milena Neira Camacho
Docente investigadora, Fundación
Universitaria de San Gil, San Gil.
sneira@unisangil.edu.co

Dora Patricia Rodríguez Ardila
Directora Programa de Licenciatura
en Educación Infantil, Fundación
Universitaria de San Gil, San Gil.
drodriguez@unisangil.edu.co

educativa con docentes de la institución educativa ya mencionada. Las fases de este proceso contemplaron, reconocimiento de estrategias desarrolladas e identificación de necesidades de interacción, diseño de la estrategia didáctica e implementación y sistematización de la misma. El resultado comprometido para esta investigación fue la estrategia didáctica diseñada, implementada y valorada en diferentes sedes de la institución Educativa Versalles. Debido al confinamiento por Covid-19, en este momento la estrategia se encuentra diseñada y con un ejercicio piloto de aplicación, desarrollado por una docente de esta institución educativa. La estrategia cuenta con 4 criterios didácticos que sustentan su aplicación y las siguientes fases para su desarrollo: definición de horizontes curriculares, activación, conversación, pretexto de comunicación, construcción cooperativa y socialización. Los aportes hechos por las docentes de la institución a través de entrevistas y encuentros han sido definitivos en el avance de este proceso.

Palabras clave

Estrategia didáctica, grado transición, aula multigrado, interacciones.

Resumen

La investigación que motiva esta ponencia se preguntó ¿Cómo favorecer la interacción de los estudiantes del grado transición en aula multigrado?, por ello pretendió diseñar una estrategia didáctica que favoreciera la interacción de los estudiantes del grado transición en aula multigrado en la Institución Educativa Versalles del municipio de San Gil. Se desarrolló desde el enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción-

Proyecto Big Sister And Big Brother una oportunidad para garantizar la permanencia de los estudiantes en la Universidad Católica Luis Amigó

María Isabel Holguín
Nora Luz González de Cortes
Universidad Católica Luis Amigó

maria.holguingu@amigo.edu.co; nora.gonzalezde@amigo.edu.co

Resumen

La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, es consciente de que debe asumir nuevos retos y paradigmas para entregar a la sociedad profesionales de la educación que transformen el contexto y, como respuesta a sus compromisos, surge en el 2014 una propuesta de acompañamiento, diseñada para acoger a los estudiantes matriculados en el primer nivel de la licenciatura en educación infantil, a quienes son remitidos desde permanencia o por el grupo de articulación, participación e inclusión (GAPI) para ser atendidos por estudiantes de los últimos niveles, realzando la calidad del proceso formativo en el ámbito de la filosofía institucional, mediante estrategias de atención individual y grupal, además de dar cumplimiento a las funciones de la educación superior, el Proyecto Big Sister and Big Brother surge como parte de la propuesta de permanencia, mediante el acercamiento a las necesidades, intereses, expectativas y dificultades de los estudiantes.

La propuesta se articula en tres momentos, en donde los estudiantes, como maestros en formación que cursan el último nivel

de práctica y que entran a formar parte del equipo, se desempeñan como tutores cercanos a los estudiantes que acogen, que se esmeran por optimizar los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos. En este orden de ideas, Díaz (2002) hace explícita la importancia de contar con los estudiantes en estos procesos, por cuanto sus responsabilidades se convierten en una estrategia crucial para materializar los innumerables compromisos que la puesta en marcha de la flexibilidad del currículo requiere.

De esta manera, se gesta en primera instancia por la acogida individual a los estudiantes que requieren del acompañamiento, partiendo de su caracterización para proceder con la ruta de *acogida personal*, acompañada de la planificación y ejecución de sus compromisos, resaltando como aspectos positivos, de la tutoría individual, el trabajar la autoestima, además de estimular el cumplimiento de sus responsabilidades y de asumir los nuevos retos con entusiasmo. En un segundo momento surge la *acogida grupal*, en la cual el estudiante-tutor participa con el programa en la orientación y reestructuración del currículo y en la construcción del conocimiento, él colabora con los profesores que intervienen en el grupo de estudiantes y aporta a cada uno de los profesores del grupo la información necesaria sobre cada estudiante y/o grupo acogido y, por último, el tercer momento está preparándonos para la acogida, mediante la puesta en escena de una propuesta central del proyecto Big Sister and Big Brother llamada “Me cuido, te cuido y lo cuido”, y que por la pandemia se está gestando por medio de Webinar formativos articulados en Facebook y YouTube.

Palabras claves

Acogida, permanencia, práctica, vocación, orientación.

La práctica pedagógica en tiempos de pandemia

María Isabel Holguín Guisao
Ana María Restrepo Areiza
Nora Luz González de Cortés
Docentes Universidad
Católica Luis Amigó

maría.holguingu@amigo.edu.co
ana.restrepoei@amigo.edu.co
nora.gonzalezde@amigo.edu.co

Resumen

En los últimos días, el mundo está atravesando una verdadera crisis, para la cual no estábamos preparados, la llegada del Covid-19 ha cambiado nuestras vidas y la de todos aquellos que nos acompañan y ante esta situación nos hemos visto enfrentados a grandes cambios y ellos nos han permitido dar continuidad a los procesos que veníamos acompañando para con la formación de maestros desde la educación superior; es entonces la oportunidad para que administrativos, directivos docentes, docentes, estudiantes, practicantes, tutores trabajemos en equipo para con la reestructuración, de los planes curriculares que permitan revisar y ajustar las competencias, los dominios, los contenidos y los conocimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de las tecnologías de la información y comunicación.

De acuerdo con lo anterior, y como lo sostiene Valencia (2020, p. 1), “la migración de modalidades educativas presenciales a modalidades educativas virtuales toma fuerza; pero es necesario asumir con seriedad, respeto y rigurosidad los retos que esto trae para la enseñanza y el aprendizaje”

de los estudiantes de licenciatura en educación infantil de la Universidad Católica Luis Amigó, a fin de que puedan vivenciar prácticas pedagógicas en las que puedan incorporar espacios virtuales, conocimientos tecnológicos y medios de comunicación diferenciadores, a sus procesos de formación integral a fin de posibilitar cambios significativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de las prácticas.

Es por ello que, el presente texto tiene la intención de dar a conocer la articulación entre el perfil profesional, la práctica pedagógica y los nuevos retos que de cara a la crisis nos hemos visto abocados a enfrentar por la pandemia, con una metodología de corte cuali-cuanti deductivo desde un enfoque crítico social que busca analizar las nuevas construcciones pedagógicas y didácticas que se gestan desde la práctica pedagógica de las futuras licenciadas en educación infantil en tiempo de pandemia, la cual utiliza como insumos principales la entrevista semi estructurada, encuestas de satisfacción, la experimentación, los patrones (relación entre variables), preguntas, hipótesis y recolección de datos. De acuerdo con Sampieri, Fernández, & Baptista (2014), se utiliza un diseño paralelo donde se hace análisis y compilación de datos cualitativos y cuantitativos separados con un único soporte, a fin de realizar un comparativo entre categorías y correlaciones que posibiliten cambios epistémicos, investigativos, formativos, didácticos y valorativos.

Dicho texto pretende resaltar la importancia que tiene la práctica pedagógica y su relación con el perfil de desempeño profesional de los licenciados en educación preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó, analizando su pertinencia y eficacia según lineamientos curriculares y necesidades del contexto, con miras al mejoramiento continuo de procesos

formativos y a la resignificación curricular, situación que exige repensar, replantear y reformular estrategias formativas en el marco de esta contingencia, que más allá de una perspectiva apoteósica enfatiza en una oportunidad de crecimiento y fortalecimiento de las dinámicas pedagógicas.

Palabras clave

Competencia del docente, práctica pedagógica, pandemia, transformación, virtualidad.

Sueños del mañana

Autora:

María Clemencia Castellanos Vargas
Docente, Colegio Luis Carlos Galán
Sarmiento, Vado Real/ Suaita

menchitsc@hotmail.com

Sueños del mañana es una práctica significativa transversal en la que los estudiantes del grado preescolar, padres de familia y docente participan activamente. Los niños en clase se apropian de sus ideas en oficios y profesiones mediante juegos, videos, canciones y dramatizaciones, para luego, con el apoyo de sus padres, visualizan una profesión y en torno de ella escriben versos, poemas que le permiten desarrollar sus habilidades comunicativas, demostrando seguridad al personalizar la profesión que ha escogido para su proyecto de vida.

Escribir en familia es constructivo y dinamizador, pues expresan ideas y pensamientos que luego socializan en un día especial donde todos los estudiantes van con sus traje y escenario propicio para compartir su sueño del mañana.

Este proyecto se ha venido desarrollando desde hace varios años en la institución, pero debido a la pandemia todo cambió y hoy todos los padres de familia son los que, junto con sus hijos, han desarrollado las actividades en sus casas, desde orientar a los estudiantes en escoger su profesión, crear el poema, el traje, el escenario y el video correspondiente.

Este proyecto se ha realizado durante varios años en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de Vado Real-Suaita, y con él se ha evidenciado que sueños del mañana le permite al estudiante iniciar su proyecto de vida desde el grado preescolar orientado por sus padres y docente. El estudiante desarrolla habilidades motrices y comunicativas.

Los niños y niñas sienten que para llegar a ser doctores, profesores, granjeros, enfermeros, policías, se debe ser disciplinado, constante, responsable y estudiar con dedicación y entrega para superar los obstáculos que se presentan y así poder cumplir sus sueños. Los conocimientos adquiridos le dan seguridad para elegir su profesión. Dan iniciativa de su proyecto de vida que se debe fortalecer en los grados siguientes para que así mismo sea su “Sueño de hoy, hecho realidad mañana”.

La Revista Pedagógicos es una publicación de periodicidad anual de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de Unisangil, dirigida a docentes en formación y titulados, y a profesionales e investigadores en áreas afines a la pedagogía. Los objetivos de esta Revista son: generar un espacio de divulgación para los diversos actores y temas del campo de la pedagogía y aportar en la discusión y evolución de las prácticas pedagógicas.

Esta revista recibe artículos en español, inglés y portugués, acoge las Normas APA y está estructurada en seis secciones: Análisis, Búsquedas, Pláticas, Experiencias, Propuestas y Discutir.

Tipos de artículos

En esta publicación se espera divulgar, principalmente, artículos que respondan a las tres tipologías exigidas por Publindex para efectos de indexación:

1. **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
2. **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde

se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Los artículos correspondientes a estos tres tipos serán publicados en las secciones Búsquedas y Análisis.

Además, **Pedagógicos** también publicará artículos que correspondan a los siguientes tipos:

4. **Descripción de experiencia.** Este tipo de texto informa sobre las génesis, los procedimientos, los fundamentos teóricos, los objetivos y los resultados de experiencias novedosas, exitosas o transformadoras que hayan ocurrido en contextos de aula. Serán incluidos en la sección Experiencias.
5. **Propuesta de transformación pedagógica.** Textos argumentativos que presentan alternativas de innovación pedagógica que favorecerían evoluciones significativas en la educación. Se publicarán en la sección Propuestas.
6. **Entrevista.** Se trata de diálogos con personajes destacados en áreas de la educación. Serán incluidos en la sección Pláticas.
7. **Discutir.** En esta tipología se ofrece un espacio abierto para textos críticos que no demandan una estructura determinada ni una revisión bibliográfica exhaustiva. No obstante, son rigurosos en su argumentación.

Forma de presentación

Extensión: entre 2000 y 9000 palabras, incluidas tablas y referencias bibliográficas.

Tipo de letra: Times New Roman de 12 puntos.

Interlineado: 1.5.

Contenido del artículo:

- Título en inglés y español, o portugués y español.
- Resumen en inglés y español, o portugués y español. En un solo párrafo que tenga entre 150 y 250 palabras.
- Palabras clave en inglés y español, o portugués y español.
- Nombre de los autores, filiación institucional de cada uno y un correo electrónico de contacto.
- Como pie de página, información profesional y académica de cada autor, que no sobrepase las 50 palabras.
- Tipo de artículo.
- Cuerpo del artículo.
- Referencias.

Estructura de los artículos:

- Los artículos correspondientes a los tipos 1 y 4 tendrán en cuenta la estructura determinada en el subtítulo "Tipos de artículos".
- Los artículos de los tipos 2, 3, 5, 6 y 7 no tienen una estructura predeterminada; por lo tanto, cada autor la establecerá según su parecer. Teniendo en cuenta que solo los artículos de tipo "Discurrir" se aceptarán sin referencias bibliográficas.

Condiciones generales

Contactos para envío de artículos: los autores que deseen presentar artículos a esta revista deben enviar los documentos al correo pedagogicos@unisangil.edu.co con copia a unisangileditora@unisangil.edu.co

Documentos a enviar: se deben adjuntar al correo electrónico, en archivos independientes, los siguientes documentos:

- Artículo en Word.
- Carta de cesión de derechos y declaración de originalidad, firmada y escaneada por todos los autores.
- Gráficos y tablas, en los casos que los requieran, en formato Power Point o Excell.
- Fotografías, en los casos que las requieran, en formato jpg.

En todos los casos los escritos deben ser originales, entendiendo por esto que solo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en otras publicaciones.

Proceso editorial

Los artículos son recibidos y evaluados en primera instancia por el editor de la revista. Aquellos que no cumplan con los requisitos solicitados serán devueltos a sus autores y los que sí, serán enviados a arbitraje con el mecanismo de doble ciego (ni los autores ni el evaluador conocen la identidad de la otra parte).

El resultado de la evaluación puede ser uno de los tres siguientes: Publicable, No publicable o Publicable condicionadamente. En todos los casos el autor recibirá notificación del resultado y en el tercer caso se le solicitarán los ajustes que condicionan la publicación de su artículo.

Todo el proceso será coordinado por el editor, quien seguirá los lineamientos y decisiones de la Coordinación de Publicaciones, el Comité Editorial, el Comité Científico y la Dirección de la Revista.

Propiedad intelectual

- Todas aquellas ideas y conceptos que pertenezcan a otros autores y que sean utilizadas dentro del artículo, ya sea textualmente o a modo de paráfrasis, deben estar citadas y referenciadas.
- Las ideas que correspondan con otras publicaciones de los mismos autores del artículo también deben citarse y referenciarse.
- Unisangil es titular de los derechos morales y patrimoniales del conjunto conformado por la compilación de las creaciones individuales de los articulistas. Los autores conservan sus derechos morales sobre su artículo, pero ceden sus derechos patrimoniales a Unisangil, por lo cual, cualquier divulgación de su artículo posterior a la presentación del mismo a Pedagógicos, debe ser autorizada por Unisangil.
- Unisangil podrá publicar los artículos aceptados por cualquier medio impreso o digital que considere pertinente.

Dirección postal

Unisangil, km. 2 vía San Gil-Charalá
(Santander, Colombia)

Contacto

pedagogicos@unisangil.edu.co

unisangileditora@unisangil.edu.co

Conmutador (7) 7 24 57 57 ext. 222 o 285