

Redes Pedagógicas de Antioquia

Escrituras de maestros y maestras



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS

Redes Pedagógicas de Antioquia

Escrituras de maestros y maestras



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS

Gobernador de Antioquia

Aníbal Gaviria Correa

Secretaria de Educación de Antioquia

Mónica Quiroz Viana

Subsecretario de Calidad Educativa

Juan Diego Cardona Restrepo

Director Gestión de la Calidad del Servicio Educativo

Adrián Marín Echavarría

Equipo Pedagógico Secretaría de Educación de Antioquia

Juliana Andrea Julio Agudelo

Leonardo Antonio Carvajal

Sara Lucía Cuartas Yepes

Yaneth Peláez Montoya

Yesenia Quiceno Serna

Ana Elena Arango Patiño

Isabel Cristina González Cuervo

Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación. Redes Pedagógicas de Antioquia: Escrituras de maestros y maestras. Medellín: Fondo Editorial Gobernación de Antioquia. Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura.

274 / G574e

1-Educación 2-Experiencias de aula 3-Narrativas -4-Textos académicos

ISBN publicación electrónica: 978-958-5124-54-7

ISBN publicación impresa: 978-958-5124-53-0

Redes Pedagógicas de Antioquia. Escrituras de maestros y maestras

© Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación 2022

Primera edición: diciembre de 2022

Coordinación Editorial

Milton Daniel Castellano Ascencio

Alba Mery Blandón Giraldo

Corrección de estilo

Milton Daniel Castellano Ascencio

Diseño y diagramación

Liliana María Bedoya Lara

Ilustraciones

Liliana María Bedoya Lara

Impresión

Piermont SAS

Esta publicación es realizada con fines educativos y su distribución es gratuita. Ley 23 de 1982, artículo 32. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización de los autores o los editores.

Publicación realizada en el marco del Contrato Interadministrativo N° 4600013519 de 2022, que tiene por objeto: “Fortalecer y dinamizar las redes pedagógicas de maestros y maestras en los municipios no certificados del departamento de Antioquia”

Medellín - Colombia

2022

Distribución gratuita

Textos

Adriana María Medina Jaramillo
Alejandra María Sepúlveda Madrid
Andrea Villalobos Palacio
Beatriz Elena Mejía Henao
Beatriz Elena Rojas Cardona
Biviana Astrid Areiza López
Blanca Aurora Herrera Rueda
Diana Milena Franco
Dora Elena García Díez
Edgar Castillo Gamba
Edwin Alberto Ortega Acosta
Elena Ledy Martínez López
Elkin Giovanni Vanegas
Erica García Lezcano
Frank Alexander Parra Sánchez
Jean Carlos Díaz Aguilar
Jesús Steiner Montoya Vargas
Jhon Fredi Pamplona Giraldo
John Jairo Múnera Córdoba
Jhonatan García Campos
Jorge Armando Jaramillo Bravo
José Fernando Delgado Osorio
José Ubeimar Arango Arroyave
Juan Sebastián Macías Avendaño
Leidy Bianet Castrillón Acevedo
Lina María Gómez Gómez

Luis Carlos Córdoba Patino
María Angélica Zuluaga Botero
María Cristina Marín Valdés
Robinson Machado García
Sergio Arias Gallego
Sandra Milena Cardona Piedrahita
Sandra Patricia Muñoz Zamora
Sneider Quintero Vargas
Valeria García Montes
Víctor Manuel González
Virginia Isabel Llorente Montalvo
Yadira Marcela Zapata Oquendo
Yenny Carolina Castellanos Vanegas

Redes en Antioquia

Red de Ciencias Sociales, Ética y Paz
Red de Educación Artística
Red de Educación Física,
Recreación y Deporte
Red de Lenguaje
Red de Matemáticas
Red de Preescolar
Red de Innovación con uso de Tic
Red de Ciencias Naturales y
Educación Ambiental
Red de Escuelas normales Superiores
de Antioquia
Red de Directivos Docente
Red de Diversidad e Inclusión
Red de Afroeducadores en
articulación con la Gerencia de
Afrodescendientes

Tabla de contenido

Narrativas	15
1/4 de Historias	17
Anécdotas que susurran en el alma de una maestra	26
Mutando, aprendiendo y desaprendiendo: lecciones y reflexiones en tiempos de pandemia	35
El modelo ENA, un espacio de reflexión pedagógica en la era digital	41
Mi primera vez	46
Pedagogía del afecto: perspectiva que encarna el acto de enseñar y aprender desde el corazón	51
¿Por qué los jóvenes no aprenden matemáticas?	60
Desde mis adentros: la química una oportunidad para aprender y emprender	67
Periodo de prueba: la primera prueba	74
Crónicas de experiencias maravillosas en aula	81
La posada literaria: donde circunda el encanto de las palabras y usted es nuestro huésped de honor	87
Profe, ¿nos deja grabar un Tik Tok?	94
Una mujer que se narra: Experiencia de escritura de una mujer para mujeres, desde la orientación escolar	102
Relatos en tiempos de pandemia, estudiando desde mis cuatro paredes	110
Apuestas de maestros para educar en y para la diversidad	114
Experiencias de aula	119
Tú, yo y la lectura	120
Una aventura por el apasionante mundo literario	129
Mensajeritos de Paz	136
Cultura del cuidado medioambiental. Aprovechamiento de residuos plásticos en la Institución Educativa Rural Simón Bolívar	139

Semillas arcadeñas. Tejedores de un territorio para la vida	144
Escritores que nacen en casa	151
Escribir para ser leídos, textos auténticos que narran nuestros sueños	155
Estrategias de lectura crítica y textos multimodales en primaria	162
Niños productores de textos en situaciones reales de comunicación	168
Somos palabra: los escritos de los niños como pre-texto para la construcción de tejido social	176
Praxis H ₂ O: Tejiendo vida desde el territorio	184
Creando videojuegos en el aula de matemáticas	192
Desarrollo de competencias matemáticas y computacionales: un camino para la inclusión	200
Textos académicos	207
Construcción de conocimientos matemáticos: caso suma de los ángulos internos de un polígono	208
Mejoramiento del desempeño académico con el uso de simuladores en el área de Matemáticas	218
Influencia del modelo ecológico de Doyle en un Semillero de Investigación Escolar ambiental desde casa	225
Implementación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje como estrategia para el mejoramiento de competencias lecto-escriturales	233
Concepciones de maestros y estudiantes ante el inglés, una tarea problemática (estudio preliminar)	239
La educación como puente para la construcción de una sociedad democrática.....	248
Representaciones sociales sobre el rol del pedagogo infantil en primera infancia en Campamento, Antioquia	256
Enseñanza de la física mediante dispositivos móviles que posibilitan prácticas de inclusión	264

Redes Pedagógicas de Antioquia

El programa Maestros y Maestras para la Vida tiene como propósito posicionar a los maestros y a las maestras como sujetos de saber pedagógico en el departamento. Para este fin, desde el Plan de Desarrollo UNIDOS, hemos diseñado distintas estrategias que vinculan conceptos claves: trabajo en equipo, investigación, prácticas pedagógicas, conocimiento y experiencia. Las Redes Pedagógicas de Antioquia articulan estos conceptos y los ponen a circular en red para todos los maestros y las maestras del territorio.

En lo recorrido del año, hemos realizado más de veinticinco encuentros subregionales, en los que las palabras, las experiencias y los saberes de los maestros y las maestras estuvieron presentes. En esta publicación queremos que, precisamente, estas experiencias y saberes se plasmen y se narren a través de los escritos que habitan en las aulas de las escuelas que tenemos en Antioquia.

Maestros y maestras para la vida, los invito a leer, a enriquecer el saber pedagógico que ustedes tienen y a continuar pensando en las redes pedagógicas como espacios para la reflexión, la investigación, la construcción y sistematización de los saberes que están presentes en las aulas de clases.

Mónica Quiroz Viana
Secretaria de Educación
Gobernación de Antioquia

Redes pedagógicas y profesionales de la enseñanza:

El ejercicio de darse forma como maestro en el departamento de Antioquia

La reflexión sobre la educación y la formación va unida a la reflexión sobre el hombre mismo y su obrar en general, de manera que ambas resultan inseparables

Flitner

Hablar de las Redes Pedagógicas en Antioquia es hacer referencia a espacios de reflexión, de acción dialógica y de participación de los maestros y maestras que siguen demostrándonos, con sus ejercicios de escritura sobre su profesión, que el saber pedagógico no se encuentra exclusivamente en la empresa de la ciencia, sino en todos los escenarios en donde la educación y la pedagogía tienen lugar (Oelkers y Tenorth, 1993, p. 22).

Este texto es, precisamente, el resultado de un ejercicio que resalta el saber de los maestros en tanto evidencia sus habilidades para la vinculación crítica y reflexionada con su presente, con su ejercicio cotidiano en el terreno de la producción y el uso de materiales y herramientas pedagógicas propias de sus contextos. Así mismo, nos acerca a la idea de una formación secuencial a través de acciones de orientación, asesoría y acompañamiento que estos profesionales de la educación hacen en los procesos curriculares.

Este trabajo da cuenta del despliegue de la subjetividad de los maestros y maestras. En él está contenido el conjunto de prácticas propias de la constitución de un sujeto que se da forma a sí mismo en lo cotidiano y que adquiere conciencia de sí mismo en medio de su historia y del contexto en el que se desenvuelve. Estas subjetividades en torno a la práctica escolar presentan los procesos de formación desde las actividades de investigación y búsquedas que emergen en

la cotidianidad de la escuela. Sin duda, las redes pedagógicas vienen configurándose como un espacio que potencia el diálogo de saberes, pues, en medio de ellas, aparecen experiencias que se comparten, a la vez que se reconocen en la construcción conjunta. Es claro aquí que los profesionales en educación del departamento habitan la escuela con acciones que transgreden la enseñanza fragmentada de contenidos, para abrir caminos a la experiencia de la vida misma (Betancourt-Cadavid, 2021).

No hay duda en que para lograr un conocimiento en torno a las formas y expresiones que emergen de las prácticas de los maestros, no puede suprimirse arbitrariamente las culturas y sus formas, el lenguaje. En una posible transformación social habrá serios conflictos ideológicos cuando se trata de suprimir las condiciones culturales y conceptuales en las que interactúan los sujetos. Por ello, este trabajo es valioso, pues muestra procesos de formación docente que resultan de la experiencia de construcción continua y abierta a la crítica, en medio de una dialéctica de censura hacia los contextos sociales e históricos del desarrollo de la vida. Se constituye en un espacio clave de reflexión para el desentrañamiento del sentido de lo que interesa a quienes hacen investigación en pedagogía.

Este trabajo se configura en un tema clave a la hora de posibilitar reflexiones para quienes hacen investigación comprometida con los otros de la escuela, y con lo otro de la vida misma; se trata de responsabilidad con todo lo que rodea la experiencia de ser maestro en el departamento de Antioquia.

El saber que transita en este texto responde, epistemológicamente, a un principio de agrupación que permite examinar lo escolar como cultura y que, a través de cada análisis, proponen contenidos de relación y ejercicios del poder de las cuestiones económicas, intelectuales y didácticas, porque al interior de estos hay una serie de fuerzas que se enfrentan entre sí (Bourdieu y Wacquant, 1995). Es decir, que se puede asumir esta reflexión al interior del campo que actúa como un

entramado de comunicaciones con carácter objetivo en un encuentro de perspectivas que no siempre están de acuerdo con los intereses de las políticas de turno. Se evidencia en los trabajos un sistema específico de relaciones objetivas dadas al interior del ejercicio de profesores que puede ser pensado como competencia o cooperación entre posiciones diferentes, concretas e instauradas socialmente (Runge et al., 2018).

Los maestros y maestras que escriben en este texto son sujetos que aparecen, son concretos, situados y, por lo tanto, su escritura es el resultado de estar colocados en la experiencia escolar. Su colocación está determinada por su historia, sus disputas que como acción política los han llevado a que logren su independencia como profesionales que integran curricularmente la formulación de proyectos que dialogan con las realidades institucionales, en una apuesta por desarrollar aspectos teóricos y prácticos que vinculan las concepciones de cada una de las áreas con las prácticas escolares. Ese es, precisamente, el andamiaje que los coloca en una realidad que ahora se narra en medio de redes pedagógicas.

Así las cosas, todo el texto transita por la figura epistemológica mencionada (Bourdieu y Wacquant, 1995), que demuestra la forma en que puede investigarse dentro de la escuela. Aparecen actores e instituciones que exhiben conexiones objetivas abordadas en términos académicos y profesionales con apertura por la realidad de diversas posiciones con respecto al tema que interesa. Y esta claridad es importante para establecer que, en el proceso de reconocer el entramado discursivo que hace visibles a los maestros, es importante una reflexión sobre su hacer desde la perspectiva histórica.

En otras palabras, estos maestros demuestran su capacidad de apropiarse del espacio escolar desde su realidad cotidiana. En sus prácticas se generan movimientos que ayudan a la construcción del pensamiento disciplinar para la pedagogía, y desde los resultados de este ejercicio de las redes pedagógicas se asumen los efectos de la subjetivación desde ángulos en los que usa la historicidad relacionada con sus propias experiencias y del uso cotidiano del lenguaje.

Esto quiere decir que estos sujetos, a través de sus ejercicios en las redes pedagógicas, han dejado la evidencia fehaciente de su colocación histórica, la evidencia contextual y situada de la conciencia de sí como maestros y en relación con los otros y lo otro que confluye en la escuela (Zemelman, 2012). No se trata de una exégesis del ejercicio de maestros, es la mejor de las invitaciones a la interacción entre lo dialéctico y lo histórico. Los maestros, como sujetos concretos, se han situado en el ejercicio profesional que los convoca. Son dignos representantes de su espacio histórico y social, en la medida en que trascienden la realidad, una que construyen desde la conciencia como ámbitos llenos de sentido gracias a la proporción entre la conducta y la experiencia: su historia es la experiencia del presente.

Este ejercicio de redes pedagógicas es clave para abordar, desde una perspectiva praxeológica, lo profesional de sujetos vinculados a la acción de la enseñanza. Es la muestra clara del ejercicio de darse forma como maestro en el departamento en tanto sujetos. Ellos son constructores de la conciencia que les permite apropiarse de sí mismos, de su identidad como enseñantes en un área escolar específica, pues son conscientes de los fenómenos y las relaciones propias que se encuentran determinadas por lo político y lo social.

Estos maestros se erigen en lo cotidiano, conscientes de su hacer y contexto, como resultado de respuestas dadas a sus preguntas. De ahí que el lenguaje que aparece en todo este trabajo sea notable, pues caracteriza las relaciones que sitúan a los maestros. Aunque la modernidad afirma que los discursos pueden ser verdaderos o falsos y que todo está signado por la racionalidad, lo que caracteriza los escritos es la razón de lo humano dentro de la cultura escolar. Este lenguaje no está escindido de la razón, manifiesta, precisamente, las razones de ser profesionales de la educación. Por ello, el análisis está dado a través de este libro sobre las acciones concretas y situadas, que es precisamente donde se producen los discursos.

Jorge Hernán Betancourt–Cadavid

Decano Facultad de Educación

Universidad de San Buenaventura Medellín

Narrativas



1/4 de Historias

Sandra Patricia Muñoz Zamora

Institución Educativa Rural Roberto López Gómez

Santo Domingo, Antioquia

yireth2003@hotmail.com

El dibujo de Santi

Santiago llegó a formar parte de mi grupo, el grado cuarto. Sentía curiosidad por saber cómo era, cuál sería su actitud. Hay niños que llegan prevenidos, otros aburridos, pero Santi me sorprendió porque se veía muy contento. Cuando ingresó al salón y saludó a todos, nuestra química fue inmediata. En un instante, todos querían ser amigos de Santi; aunque hay algo que no les he contado. Antes de la llegada de Santi a mi clase, su tía me puso al tanto de su situación: venía de Bucaramanga por algunas situaciones familiares, por ello, ella y su abuela serían sus acudientes. Además, me dijo que había sufrido bullying en la escuela anterior, lo cual le generó mucha tristeza, pues debido a su contextura gruesa, sus anteriores compañeros se referían a él con palabras hirientes. Para tranquilizarla, le dije que no se preocupara porque me iba a encargar de hacer que Santi siempre estuviera feliz.

Mi consigna siempre ha sido que los niños lleguen felices a la escuela y regresen felices a sus casas para que deseen volver a la escuela. Por ello, antes de que Santi entrara al salón de clases, conversé con mis estudiantes. Ellos comprendieron la situación y cuando Santi llegó todo fue muy especial. Con el pasar de los días, Santi se sintió más confiado, hizo muy buenas relaciones con los demás: “Santi esto, Santi aquello, Santi lo otro” era lo que escuchaba. Me hacía feliz verlos contentos, en un ambiente de camaradería y lejos de cualquier enemistad. Santi es un niño noble, siempre tiene una sonrisa; sin embargo, su comportamiento comenzó a cambiar de forma inesperada: conversaba mucho en clase, se distraía con los demás compañeros en otras cosas, las demás profesoras se quejaban de su comportamiento. Esto me llenó de preocupación, pues mis estudiantes son valiosos para

mí. En ocasiones, suelo pensar que me encariño tanto con ellos que los veo como hijos prestados, por eso, todo el tiempo estoy preguntando por ellos; además, debo confesar que me molesta que los regañen. Me resulta chistoso descubrirme preocupada cuando no llegan a estudiar, cuando están tristes. Hay noches en las que no logro conciliar el sueño con facilidad al pensar en sus problemas. Confieso también que en esas noches he llorado y he sentido frustración porque no quisiera verlos mal ni a sus familias, y pienso que quisiera solucionar sus problemas, aunque sé que no está a mi alcance hacerlo. Esto me angustia, sin embargo, lucho por cambiar esa parte de mí, por entender que, aunque los quiera tanto, no puedo hacer lo imposible, eso le corresponde a Dios.

Cuando recibí de mis compañeras maestras las recomendaciones frente al comportamiento de Santi, decidí hablar con él para hacer unos compromisos. Santi reconoce y acepta, pero no mejora. Hablé con sus acudientes, aunque no hubo cambios. Creíamos que Santi extrañaba estar con su mamá, por eso seguíamos dándole cariño y respaldo. No sabía que más hacer.

En medio de mi preocupación por él, los niños me contaron que Santi dibujaba muy bien; al escucharlos, Santi llegó corriendo a mostrarme una especie de libreta con sus dibujos. Me sorprendí al ver tantos dibujos hermosos. Santi me abrazó. Yo lo felicité y le dije que aprovechara ese talento para bien. Empezó a dibujar más en clase, terminaba las actividades y, para no distraer a sus compañeros, sacaba su libreta y dibujaba. Pasó de hacer réplicas de imágenes a dibujar a sus compañeros, lo hacía muy bien, sus dibujos ahora eran similares a los rostros que observaba.

Santi estaba muy emocionado porque todos los buscaban para decirle: — “Santi, hágame a mí”. Suelo pensar que en ese momento se sentía un artista. Comenzó a dar turnos. Geraldine, otra estudiante, le ayudaba. Ella le decía quien seguía en el orden. Me sentía feliz al verlo así, animado, orgulloso de su talento. También me sentía un poco triste a la vez, pues Santi aún no me dibujaba.

Un día, sin esperarlo, se acercó y dijo:

—Profe Sandra, ¿quiere que la dibuje?

Me dio tanta alegría y le dije que sí. Él se sentó frente a mí y comenzó a dibujar. Estaba muy emocionada y expectante. En un momento se quedó mirándome y me dijo:

—Profe Sandra, hoy vino bonita, pero en el dibujo la voy a hacer más linda.

Así pasaron los minutos y mientras calificaba unas actividades a los demás. Santi terminó su dibujo. Cuando me lo entregó, sentí mucha emoción. Al verlo, las lágrimas brotaron de mis ojos. Santi me dijo:

—Profe, ¿si ve como quedó de hermosa? Es que yo soy un artista. Gracias por apoyarme con mi talento.

Nos abrazamos. Ese dibujo fue un regalo hermoso para mí. Cualquiera pudiera cuestionar que un simple dibujo genere tanta emoción, pero, para mí, fue un deseo concedido, fue una victoria. Ver la sonrisa de un niño, su alegría al saber que alguien cree en él es algo valioso. Siempre he creído que las cosas que una persona hace con sus manos (sea una carta, una manualidad, cualquier detalle) son significativas, pues eso que se construye cuenta una historia, habla del tiempo que esa persona dedicó para elaborarlo, eso lo hace un regalo invaluable. Ese día Santi me hizo muy feliz, me sentía igual que una niña pequeña que le dan su muñeca soñada. Quedé igualita en ese hermoso dibujo, y me alegraba más al ver la felicidad de Santi. Él se dio cuenta de que era bueno para algo, que era talentoso.

Una despedida no pedida

En mis años como profesora jamás había vivido una despedida tan dura, tanto que creo que aún me duele. Un día, sin aviso ninguno, llegó la Policía de infancia y adolescencia a la institución acompañada de la encargada de la Comisaría de familia, una psicóloga y otras personas. Me mandaron llamar para decirme que Samuel, un estudiante de mi

salón, iba a ser retirado para ser ubicado en otro hogar —¿quién está preparado para eso? La profesora de apoyo me miró, las lágrimas fueron inevitables, incontenibles. Luego de hacer la verificación de derechos y otros procesos que estas personas deben realizar, me pidieron que me despidiera de Samuel (le puse este nombre para proteger su identidad). Él estaba en el carro de la Policía esperándome con su pequeño hermano Andrés: los abracé llorando, fue un abrazo tan fuerte, un abrazo lleno de palabras bonitas que sin decirlas ya las conocíamos. Samuel y Andrés sabían lo importantes que eran para mí. Samuel me abrazó de nuevo, me miró, limpió mis lagrimas con sus pequeñas manos y me dijo:

—Profe, no se preocupe por mí. Mi hermanito y yo estamos muy felices. Vamos a estar bien. No se vaya a olvidar nunca de mí, que yo nunca me voy a olvidar de usted. La quiero mucho.

No he podido borrar de mi mente aquel día. Cada vez que veo el carro de la Policía de infancia y adolescencia se revive en mí ese momento doloroso. Sé qué fue lo mejor para Samuel y Andrés, sin embargo, no dejo de extrañarlos. No se en qué momento se metieron en mi corazón o cuando creamos un lazo tan fuerte. Para mí, esta es la parte más difícil de ser profesora, porque los lazos con las personas son inevitables, no puedo soltarme sin más ni más de lo que vivo con ellas. Andrés, Samuel y yo vivimos muchas situaciones, en su mayoría tristes; otras, Samuel nunca se atrevió a contármelas porque no quería hacerme llorar. ¡Cuánta nobleza puede haber en un niño que necesitaba ser protegido, defendido y amado, y, en su lugar, se preocupa por protegerme! Una carga muy grande para él. Su sonrisa, sus abrazos y su mirada se quedaron en mi corazón.

Al siguiente día de la partida de Samuel y Andrés, mis estudiantes me preguntaron por él. Tuve que contarles todo. Algunos lloraron, otros sintieron molestia, otros más simplemente permanecieron en silencio mientras ocultaban su rostro en el brazo de sus asientos. Ninguno estaba preparado para esto, nadie lo esperaba, no se podía aceptar esa silla vacía. Nadie nos dijo cómo afrontarlo, cómo llevar este duelo. Un

día éramos veintinueve y al otro veintiocho. Aquella frase que siempre les decía: “juntos somos más fuertes”, ahora parecía no tener sentido, porque juntos habíamos perdido a un amigo.

A mis estudiantes siempre les he enseñado que nos debe doler lo que le pase al otro, no podemos ser indiferentes porque somos un grupo, somos un equipo, todos nos cuidamos, pero no pudimos cuidar a Samuel de aquello que hizo que se lo llevaran de nuestro lado para siempre.

El abrazo de Emiliano

La profesora Ligia y la profesora Ana ya me habían manifestado su preocupación por Emiliano, pues no estaba cumpliendo con las tareas. A veces no tenía los materiales de clase y esto le estaba afectando en su rendimiento académico. Los jueves durante toda la jornada tengo clase con mi grupo, el grado cuarto. En este espacio aprovecho para hablar con ellos sobre su comportamiento, su rendimiento académico con las demás profesoras. Hacemos planes, nos reímos, cantamos canciones, hacemos compromisos, es nuestro momento juntos así que los aprovechamos.

En esta ocasión, llamé aparte a Emi —como le digo de cariño— para hablar con él. Sin embargo, no era el momento adecuado porque los demás estudiantes están ahí diciéndome cada cosa; así que le dije que cuando se terminara la jornada me esperara en el patio para conversar. Suena el timbre, todos se despiden y se van, a algunos los espera la mamá, a otros el papá, unos se van solitos para sus casas. Emi y yo nos sentamos en un rinconcito del patio, pues la biblioteca, que era el sitio en que había pensado para conversar con él, estaba ocupada; además, se trataba de un tema que solo nos interesaba a nosotros dos. Emi, algo prevenido, me pregunta:

—¿Y ahora yo que hice?

Lo miro por un momento y le digo: —No es nada grave, Emi. Solo quiero que hablemos porque las profesoras están preocupadas, pues usted no ha llevado los materiales de clase y ha faltado con las tareas; entonces, quiero saber qué pasa. ¿Tiene algún problema?, ¿está aburrido por algo? Dígame, por favor, porque yo solo quiero ayudarlo.

Mientras le hablaba, Emiliano me miraba en silencio y movía un pie. Como veo que no responde, le pregunto de nuevo, aunque su postura es la misma. En ese momento, empiezo a notar algo raro, como si alguien me dijera: aquí pasa algo. Entonces le dije:

—Emi, no piense que lo voy a regañar, simplemente, quiero saber porque soy su directora de grupo. Soy una especie de mamá, pero en la escuela, ¿si me entiende? Solo dígame y ya, yo miro cómo lo puedo ayudar y listo.

De repente, Emi se lanza sobre mi pecho y comienza a llorar. Me quedé inmóvil, luego lo abracé y le dije:

—Emi, si en el salón le están haciendo algo, por favor, dígame. ¿Usted porque está así?, no me oculte nada.

Emiliano levantó su cabecita y me dijo llorando:

—Profe, es que yo no tengo mamá.

Hubo un silencio casi sepulcral, era como si el tiempo se hubiera detenido: Emi en un lado llorando y yo, impávida, casi como la estatua de sal bíblica, sin poder moverme, me sentía terrible, como la peor de las maestras. Lo abracé más fuerte y —bueno como ustedes ya leyeron las historias anteriores y conocen lo sensible que soy— comencé a llorar con él. Lloramos por unos minutos, hasta que sentimos algo de alivio.

Emi me contó que vivía solo con los abuelos y el papá, quien trabaja todo el día como mototaxista y no pudo estudiar de pequeño; los abuelos ya están muy ancianos y tampoco tuvieron oportunidad de estudiar, entonces, él llega a casa y no tiene quien le ayude. Me dijo que cuando la profesora Ana le puso la tarea de hacer una maqueta no la entregó, pues no tuvo quien le ayudara. Además, me dijo:

—Profe, yo veo que todos tienen mamá y yo no, a todos los recoge la mamá y a mí no. Todos me cuentan que en la casa la mamá les ayuda con las tareas y yo no tengo quien me ayude. Profe, eso me da mucha tristeza porque yo quisiera tener una mamá, la única que parece una mamá es usted, menos cuando me regaña.

Ahí entendí todo. Ese día le recordé a Emi lo importante que él era para mí y me comprometí a estar más pendiente de él y de sus cosas. Se despidió más tranquilo, aunque yo seguía sintiéndome mal, me daba impaciencia conmigo misma por no saber esos detalles, porque son cosas que todo profesor debe conocer, porque es mi deber saber cada cosa de la vida de mis niños, porque no estuve pendiente de Emi, porque llevaba mucho tiempo sintiéndose solo y yo no lo sabía y lo debía saber.

De repente, recordé que una compañera del colegio fue profesora de Emi, así que fui a buscarla. Ella me corroboró toda esa triste historia y me pidió que le tuviera mucha paciencia al niño y que le colaborara mucho. Luego hablé con la profesora de apoyo, mi querida Angie, más que la docente de apoyo era mi amiga, mi apoyo, mi hermana. Angie y yo decidimos hablar con el papá para manifestarle nuestro apoyo y respaldo. Yo siento que, a partir de ese día, Emi cambió; de hecho, cambió mucho conmigo. Normalmente, Emi es algo esquivo, sin embargo, desde ese día se me acercaba más, sonreía más. Un día se fue a la biblioteca por unas fotocopias y aproveché para decirle a sus compañeros que debíamos apoyarlo más porque él vivía solo con los abuelitos y el papá, que debíamos ser como una familia para él, todos me respondieron: —Sí, profe, porque juntos somos más fuertes.

¿Por qué falta Yerlismar?

Cada día que llego a clase, la primera cosa que hago es verificar la asistencia y, en un cuaderno, que es como una especie de diario, tomo nota de las novedades. Una de ellas es escribir los nombres de los estudiantes que no asistieron: hago una seña a los que tienen excusa y a los que no. Cierta día en clase con mi grado cuarto, al registrar los ausentes pude notar que Yerlismar, una de mis estudiantes, llevaba tres días sin asistir, sin excusa alguna. Esto me generó curiosidad. Pregunté entre mis estudiantes si alguien sabía de Yerlismar, pero no hubo respuesta. Llamé a la acudiente, su abuela, y hablamos de algunas cosas. Cuando indagué por la ausencia de la niña, me dijo que no había asistido por motivos personales. Como sabrán, los profesores tenemos un sentido más, es una cualidad especial, somos detectores de cosas extrañas, sabemos cuándo algo pasa; así lo sentí en ese momento. Me atreví a decirle a la señora que, por favor, me contara la verdad, pues estaba preocupada, que podía confiar en mí. Se le quebrantó la voz y me dijo:

—Ay, profe Sandra, la verdad es que no he mandado la niña porque si tenemos para desayunar y almorzar no tenemos para comer. A veces trabajo vendiendo tintos en la calle y me queda muy duro porque no gano mucho; ahora estamos en una situación muy dura, profe, por eso no la he mandado.

La señora se oía bastante triste y preocupada. Situaciones como estas los profesores las que escuchamos a diario en un salón de clases. En mi caso, me llena de impotencia no poder ayudar a todos como quisiera. Terminé de escuchar a la señora y le dije:

—Mi señora, yo sé que la situación es dura, la entiendo porque viví algo parecido en mi infancia, pero también sé que Dios es muy grande y algo hará. Por mi parte, voy a ver qué me invento, pero, por favor, mande la niña que acá en el colegio me hago cargo de ella. No la deje sin venir a estudiar.

Colgamos y me quedé muy triste.

A la semana siguiente, Yerlismar regresó. Estaba muy feliz y me dijo que me había extrañado mucho. Luego, en el momento de tomar el refrigerio —tenemos la costumbre de hacerlo juntos para integrarnos y compartir. Es algo que les enseñé a mis estudiantes— cuando todos estaban comiendo, mi atención estaba fija en Yerlismar pues quería saber si tenía algo para comer. Gracias a Dios, sí.

Mientras todos disfrutaban sus alimentos y se reían, los observaba y pensaba ¿cómo es posible que veintisiete niños estén tan metidos en mi corazón? Quererlos tanto para luego verlos irse a cumplir sus sueños. Cada vez que falta un niño estoy más pendiente, me he vuelto intensa con eso, porque los acudientes, muchas veces, pasan por penurias o situaciones difíciles a las que no podemos ser indiferentes.

Escuchar es una forma de ayudar. Estar pendiente, acompañar, llamar, preguntar, visitar hace parte de mostrar interés por la vida de estos pequeños que fueron entregados en nuestras manos. No sé qué piensen otros maestros, pero cada vez que me asignan un grupo, lo entiendo como una misión que Dios me entrega para que haga una buena labor. ¿Cuántos niños faltan en su escuela? ¿Sabe usted por qué faltan? ¿Está seguro de que lo que le dijo el acudiente es la razón real por la cual faltó?



Anécdotas que susurran en el alma de una maestra

Biviana Astrid Areiza López

Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz

Santa fe de Antioquia, Antioquia

bviare06@hotmail.com

*Un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede decir
dónde acaba su influencia*

Henry Adams

Es mi costumbre revisar el correo electrónico, pero, el correo del 27 de julio de 2022 trajo algo diferente y especial. No sé cómo explicarles la sensación, mi alma susurró en una voz tenue y delicada: ¡Qué alegría ser inspiración! Cerré los ojos, suspiré con fuerza, tanto que mi tórax se expandió con efusividad; las comisuras de mis labios se amontonaron en un mordisco algo nervioso y en mis ojos asomó una lágrima que intentaba salir. Al recordar, la emoción me devuelve a ese instante: mil voces que gritan, aventureras y temerarias, en mi cabeza desde el silencio de la memoria, luchando por salir de ese rincón sombrío para sentirse útiles por siempre.

En el asunto del correo electrónico, leo de manera minuciosa: *Las aventuras de una Maestra sin peinar: una paradoja entre lo habitual y las ideas despelucadas que confluyen en el corazón*. ¿Qué sucede?, me pregunto algo sorprendida. ¡Este es el título de mi narrativa anterior! Descargo el archivo adjunto y me encuentro con lo siguiente:

San Pedro.

Cordial saludo profesora, Biviana Astrid Areiza López.

Me presento, mi nombre es Yenifer, soy del Municipio de San Pedro de los Milagros - Antioquia, estudiante del Programa de Formación Complementario

de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Señor de los Milagros. En estos momentos, estoy cursando el semestre IV. En la asignatura de Evolución Formativa junto con la maestra Sandra Milena, iniciamos un trabajo muy hermoso de leer y deleitarnos con las maravillosas historias que plasmaron en el libro “Historias de vida y narrativas biográfica de maestros y maestras I” de la Gobernación de Antioquia.

Me permito decirle que me encantó demasiado leer tu historia, me lleva a pensar en las maravillas que como docente se pueden realizar. En el relato me llama mucho la atención esta particularidad que posees para asumir tu vocación y la manera en que esa innovación permite transformar momentos simples en aprendizajes significativos, esas ganas de transformación del contexto rural y esos deseos de ver el progreso de estudiantes llenos de capacidades y valores únicos. Me inspiras a ver la docencia con otros ojos, llenos de valentía y esfuerzos de asumir cualquier acontecimiento que esta linda profesión, en ocasiones, nos pone y que para ser verdaderos maestros debemos vivir estas experiencias. Resalto también de tu historia ese papel de madre que tienes y que por ningún motivo dejas a un lado, asumiendo los dos con mucha responsabilidad y me demuestras una vez más que se puede ser mamá y profesional a la vez.

Te agradezco por permitirnos conocer tu historia, es muy bonito tener presente por lo que hoy en día pasan los docentes y cómo se vive en realidad la profesión de ser maestro.

Yenifer



Enmudecida, visualicé en mi mente imágenes furtivas alusivas a mis experiencias que como docente. Tomé asiento y sonreí: —¡Qué chévere! —dije en voz alta—, hay estudiantes leyendo mi escrito, ha valido la pena. Encendí el computador y en breve empecé a escribir una respuesta de gratitud:

Santa fe de Antioquia, 28 de Julio de 2022

Apreciada colega:

Yenifer

Cordial saludo,

Es gratificante leer tu opinión, pero más que recibir este presente en mi alma de maestra, quiero regresarte la gratitud con cariño, por el tiempo dedicado a conocer la realidad del territorio antioqueño en educación. Somos historias reales, mujeres presentes en la formación de conocimientos desde las experiencias, somos palabras en voces ajenas, somos recuerdos inolvidables...

Gracias a la Gobernación de Antioquia he podido compartir desde mis narrativas mi esencia de maestra, la cual me enorgullece y me llena de fortaleza para crear e inspirar, llevo tres publicaciones y, actualmente, estoy determinando el estilo y contenido de otro texto para postularlo en esta nueva convocatoria. Creo que tú me abriste la perspectiva para direccionarlo, me fascina escribir, es una pasión en la que el tiempo fluye de manera libre y te brinda plenitud entre las ideas y la convicción de hacerlas realidad.

Felicitaciones a la Escuela Normal Superior Señor de los Milagros, del municipio de San Pedro de los Milagros, en especial a la Docente Sandra Milena, por construir aprendizaje desde el ejercicio dialógico entre pares, a partir de la interacción con los textos construidos por maestros, y a sus estudiantes por brindarle actitud, energía y tiempo a las lecturas.

Me hace feliz leerte, solo puedo recomendarte que en tu carrera docente cargues un equipaje lleno de mucha creatividad, una pizca de locura, un

manejo proactividad, un sinnúmero de oportunidades y que nunca pierdas la capacidad de sorprenderte... es el secreto de no renunciar y caer en la monotonía denominada zona de confort.

Por último, te invito a leer mi primera narrativa: “Pintando sueños de esperanza, a través de un viaje humanizador”, en el texto: Voces de maestros por la paz, Centro de Pensamiento Pedagógico (2017), mi aventura inicial en este mundo de escritura. Un abrazo desde la distancia.

Biviana Astrid Areiza López

Entonces, surgió la idea de escribir una narrativa con elementos monológicos y joviales desde mi experiencia; por ello, elegí algunas de las múltiples anécdotas, solo con el propósito de enviar mensajes a quienes desean ser maestros. Ahora, sin más preámbulo empecemos.

Desafíos: 2011, I.E San Vicente del Congo, corregimiento San Vicente del Congo, Turbo, Antioquia

Lejos de casa, a trece horas de viaje desde San Jerónimo, debía iniciar mi experiencia docente en el sector público. Tenía miedo a lo desconocido, a nuevas personas, culturas y hábitos diferentes, sin embargo, este temor se diluyó con el tiempo. Generé afectos con lo desconocido y todo se volvió más sereno, incluyendo la gastroenteritis que por mucho tiempo atormentó a mi intestino. De aquel lugar aprendí que la inclemencia de la soledad une a las personas y nos brinda nuevas familias. Con gratitud recuerdo a doña Mardelis, una mujer que me brindó un espacio en su hogar y me enseñó a ser valiente en las noches oscuras, cuando los fantasmas hacían de las suyas en las calles inhóspitas y erizaban la piel de quién desafortunadamente tenía insomnio. Creo que dije todas las oraciones y rezos, después de haber escuchado alaridos horribles en la venta de mi habitación y sentir como la taquicardia casi me arrancaba el corazón del pecho. De Lorenzo, su hijo, aprendí que siempre debo llevar en un equipaje los infaltables algo: algo que corte, algo que queme, algo que escriba, y

que huir a las plataneras para protegernos de la alteración en el orden social era una aventura que helaba la sangre. Corrí hacia ellas un par de veces, afortunadamente, solo fueron falsas alarmas. En esas noches, nadie dormía porque las falsas alarmas en cualquier momento podían hacerse realidad.

Aspirante a docente, sentirás más que miedo al dejar tu hogar, tal vez pienses en renunciar, incluso antes de llegar al territorio. Buscarás referencias en internet, testimonios y fotografías para construir una idea y poder pensar qué debes llevar en tu maleta. Quizás papá y mamá te dirán que no hace falta ir a un lugar lejano y peligroso. Sentirás que la duda te aprisiona con grilletos pesados que te impiden avanzar. Solo quiero decirte que siempre encontrarás hogar porque, como docentes, somos constructores de calidez humana, llevamos la esperanza en nuestra voz y las oportunidades las moldeamos con nuestra presencia.

Influencia: 2013, I.E Coidesa Amstercol, corregimiento de Coidesa, Turbo, Antioquia

Mi primer traslado fue a dos horas menos de viaje de mi pueblo. Residía en la zona urbana de Turbo. Cada mañana viajaba a la escuela en bus, en un recorrido de 20 o 30 minutos, acompañada, casi siempre, por Verlin, una docente nativa de este lugar. Un día ambas llevábamos un gran equipaje (paquetes con materiales físicos para nuestra jornada escolar) y, al ingresar al vehículo, no había una sola silla disponible. Observamos a los pasajeros con la pretensión de que alguien nos cediera el asiento, pero no hubo respuesta. Una de las pasajeras, que iba de pie, al igual que nosotras, dijo:

— ¡Mirá, ve! Se acabaron los caballeros.

De repente una voz grave y con un acento propio de la región respondió:

— Se acabaron las sillas, los caballeros no.

No pude contener mi estruendosa risa ante semejante respuesta. Mi compañera me observa y me dice:

— No todos somos iguales, omite las experiencias desagradables o conviértelas en ejemplo para no repetir los mismos errores.

Una gran lección para la vida

Aspirante a docente, no puedo asegurar que todo será de maravilla, color de rosa y que tus pasos serán suaves, sin barro. Solo puedo decirte que **todo** valdrá la pena: cada decepción te fortalecerá, cada error será un aprendizaje y cada persona brindará a tu mundo elementos del suyo, pues la influencia no se determina por lo que se recibe, cada persona decide qué adoptar. Edifica desde tus conocimientos, desaprende si es necesario y traza nuevas rutas cuando sientas que las existentes se agotaron.

Inspiración: 2015, C.E.R El pedregal, vereda Pedregal, municipio de Santa fe de Antioquia

Me sentía en casa. Estaba con veintidós estudiantes en una escuela multigrado, algo nuevo para mí. Me propuse transformar aquel lugar. Busqué asesoría en mi hermano Memo para pintar la infraestructura, logré conseguir donación de los materiales.

Memo, sin cobrar nada y con el cariño que lo define, pintó la escuela. Organicé los espacios con su respectivo inventario, decoré y realicé las adaptaciones pertinentes para que nuestra escuela fuera un lugar agradable y mágico. Sentía la felicidad de las familias, su gratitud expresada en colaboración y disponibilidad.

Meses después, sufrí un accidente. Una olla a presión estalló en mi cara cuando ingresé a colaborar a la manipuladora alimentaria, pues ese día ella había llegado tarde por la lluvia. Al ver que los estudiantes estaban en descanso, algunos con hambre y sin lonchera, me sentí agobiada e ingresé a la cocina. La olla explotó sin clemencia, la tapa quedó en el techo, el vapor con lentejas se albergó en mi rostro, mi visión se nubló y caí al suelo sollozando: ¡Dios mío! Los estudiantes empezaron a gritar, la madre de familia se quedó inmóvil, logré levantarme del

impacto y corrí al lavamanos a humedecer mi rostro, pedí ayuda a mi compañera Martha, en ese entonces docente del C.E.R El Chorrillo y, en cuestión de diez minutos, me recogieron para llevarme al hospital. Mi rostro estaba desfigurado: pápulas gigantes, quemaduras de segundo grado y un dolor despiadado que desgarraba mi tranquilidad. Regresé tres días después, los estudiantes y sus familias lloraron al verme, una parte de mi cabello se había quemado, y mi rostro estaba negro, recogido como una pasa, en un tamaño gigante. Sonreí y les dije:

— Volví, soy yo, pero en una versión pasajera, no se asusten, estoy bien.

Me abrazaron, y a partir de ese momento me convertí en la consentida de todos. En mi interior comprendí que lo que yo había realizado con tanto amor al inicio del año, se había convertido en inspiración para ayudar y querer.

Aspirante a docente, en ocasiones, sentirás que la injusticia es inexorable, que no hay clemencia en el destino o que, tal vez, estás en el lugar y en la profesión equivocada. Es válido sentirlo, expresarlo y retractarse porque cualquier suceso **trasciende** y se convierte en un recuerdo. Cuando sientas que el cansancio dobla tus rodillas y limita tu caminar, escudriña en tus entrañas de maestro, regresa a tus inicios, de esta forma no encontrarás tan rápido un final.

Proactividad: 2016, I.E Arturo Velásquez Ortiz, sede José María Martínez Pardo, zona urbana Santa Fe de Antioquia

Objetivo logrado, por fin estaba en casa. En grado primero, con cuarenta y cinco estudiantes, empieza el verdadero reto. Mi voz se rebeló, la disfonía aparecía con frecuencia. Tuve que crear una infinidad de estrategias y recursos para poder evitar las incapacidades, para asumir con altura el objetivo de alfabetizar a estos estudiantes con diagnósticos médicos, estudios preliminares incompletos y una serie de situaciones que hacían de este grupo algo interesante. Enseñar a leer a tantos estudiantes —¡Dios mío!— tamaño reto. Regresé a los archivos de cuando era estudiante de la Normal, retomé mis apuntes

de la licenciatura, dialogué con mis tías docentes, llamé a compañeras, hice un rastreo en internet. Vi todo tan sencillo que pensé: nada del otro mundo, y empecé mi tarea. Se me ocurrió utilizar un altavoz, pero no funcionó, los estudiantes se burlaban y el micrófono los desconcentraba; luego, decidí incorporar material sensitivo, pero las prácticas se desordenaron porque todos querían jugar con él.

Decidí decorar el salón, según ciertas estrategias, y al día siguiente el material estaba dañado o ni existía; entonces, acepté el apoyo de estudiantes que realizan su servicio social y todo resultó un caos, pues había que enseñarles y estar pendiente de ellos. Me sentí cansada, con las manos atadas, pero —haciendo gala nuestro mayor potencial docente: la creatividad— surgió una idea más: formar grupos áulicos y líderes. A partir de proyectos de investigación que incluyeran los intereses de los estudiantes, pude encauzar en el cuarto mes escolar los procesos pedagógicos y cada encuentro se transformó en una experiencia significativa para los estudiantes, las familias y los docentes. Esto me permitió obtener resultados satisfactorios.

Aspirante a docente, no renuncies a las pruebas que lleguen **en la vida**, considera el fracaso como una nueva oportunidad, la escasez de recursos como una motivación, la ingratitud como un aliciente, pues los docentes estamos llenos de partículas renovables. Somos capaces de reconstruirnos en segundos, nuestros talentos son múltiples y diversos. La experiencia **de un maestro** es una bitácora interminable.

Búsqueda incesante

Una infinidad de historias quedan en mi memoria de maestra, algunas desbordaron mi felicidad, otras me arrojaron a la cama sin poder hablar, otras más se han convertido en mi carta de presentación, se han convertido en escenarios de plenitud. Existen situaciones difíciles por las que siempre debemos surfear con calma porque, en la mayoría de los casos, no solo somos docentes, también nos convertimos en profesionales de la salud, psicólogos, mensajeros, obreros, intermediarios, gestores, periodistas, transportadores,

estilistas, cocineros y otras más; en fin, al ser profesores aprendemos distintas profesiones, algunas empíricamente, otras las estudiamos en Google, YouTube y unas más en consultas con los profesionales del campo en cuestión.

Estos aprendizajes los construimos en situaciones hostiles o por casualidad o fuerza mayor, sin embargo, esto no tiene relevancia, pues un maestro avanza con la convicción de mejorar su territorio, con la entereza de fortalecer la vida de sus estudiantes y con la pasión de escribir historias fascinantes para el resto de su existencia. No hay nada más gratificante que escuchar: —Profe, ¿usted se acuerda de mí? Casi siempre, nuestro entrecejo se ciñe tratando de recordar ese nombre, algunas veces lo logramos, otras solo sonreímos; ahí empieza de nuevo nuestra historia en otras voces.

Aspirante a docente, déjame decirte que solo fueron ciertos elementos presentados en este texto, es un porcentaje mínimo de un trasegar apasionado e intenso. Para finalizar, solo quiero invitarte apreciado lector, a que tomes lápiz y papel, a que retrocedas en el texto y escribas las palabras resaltadas en negrita que se encuentran en los párrafos dedicados al aspirante a ser docente. Recuerda que este es el susurro que debe acompañarte en los días oscuros y en los días de color... **eternamente maestros.**



Mutando, aprendiendo y desaprendiendo: lecciones y reflexiones en tiempos de pandemia

José Ubeimar Arango Arroyave

Institución Educativa Rural José Félix de Restrepo Sede El Río

Ituango, Antioquia

juarangoa71@gmail.com

Una semana antes de las cuarentenas por la vida decretadas ante la inminente llegada del Covid-19 a Colombia —un virus originado en el viejo mundo que se expandía tan rápido como las noticias que hablaban de él, que ahora era el tema principal de diarios y noticieros en el mundo e, incluso, de las conversaciones informales de amigos y vecinos— me encontraba en una caminata desde la Loma del Sauce hasta el cañón del Río Cauca. Me acompañaba un estudiante de la media técnica agrícola matriculado en la jornada nocturna. En ese momento, no pensaba en las implicaciones y los cambios que estaban a punto de producirse en nuestras vidas. No sé si mi acompañante pensaba en ello.

Regresamos a Peque en la noche. Me refresqué un buen rato y, después de bañarme, comí algo mientras veía las noticias de la noche. En ellas, se informaba de algunos casos de contagio en el país y que, en países como Brasil, Perú Ecuador y Estados Unidos, el virus tomaba un rumbo alarmante. En el municipio —como en gran parte del país— corrían rumores de medidas sanitarias para frenar aquel virus que venía a hospedarse sin previo aviso en nuestras vidas, cuerpos y asuntos.

El lunes, como en cada inicio de semana, todos (docentes, directivos docentes, estudiantes, las señoras del restaurante escolar) llegamos cargados de energías a empezar nuestras labores. A la hora de la formación o reunión de inicio —ritual presente en las instituciones educativas—, luego de la habitual reflexión y oración de gracias, se mencionó que el virus ya era una pandemia. Se informó que esta

vez las escuelas debían parar, no por la reivindicación de mejores condiciones laborales, estatutarias y educativas, sino debido al alto riesgo de contagio, puesto que las escuelas son un espacio grupal de mucha interacción, contacto social y humano.

Algunos docentes que no somos oriundos de este municipio —aunque con ciertos grados de enraizamientos en él—, en reunión con otros estamentos de la institución, decidimos que ante la situación lo mejor era regresar a nuestros municipios de residencia. Me quedé unos días más en Peque organizando y preparando algunas cosas con la idea de viajar el domingo. Tenía algunos asuntos por resolver antes del viaje: el vistazo a mi aposento pequense, comprar la comida que uno de los vecinos le daría a dos caninos y tres felinos que solían visitarme sin más compromiso que su agradable compañía. Las noticias que escuchaba mostraban que el problema se tornaba cada vez más grande. Las estadísticas, que eran explicadas por los epidemiólogos y se mencionaban en el programa televisivo del gobierno nacional, hablaban de un crecimiento exponencial en el número de casos.

Los datos oficiales se acompañaban de *fake news* (noticias falsas) que pretendían confundirnos. Sin pensarlo, muchos nos creíamos expertos en el tema, aunque en el fondo sabíamos poco. Lo más grave fue que tanto los gobiernos como la indisciplina de los ciudadanos hizo que la situación se tornara compleja y difícil de controlar.

Entrada la noche del miércoles, una noticia me tomó desprevenido: anunciaba que el departamento había decretado una cuarentena con toque de queda y ley seca a partir del viernes. El fin del toque de queda coincidiría con el inicio del confinamiento social obligatorio propuesto por quince días por el gobierno nacional. Sin dudar, me dije: mañana o máximo el viernes tendré que salir a las doce, si no me tocará estar toda esta cuarentena en Peque, con la probabilidad de no salir después.

Mientras intentaba dormir, cavilaba y pensaba en un plan b: salir caminando si el plan inicial no funcionaba, pues no tenía certeza de si al día siguiente saldría o no algún bus. Pensaba en que si no podía conseguir transporte directo me iría caminando, pues conocía y había recorrido, con estudiantes y amigos caminantes de varias partes del país, los caminos que conducen a Campa Rusia, Ituango, Sabanalarga y Tabacal.

Al día siguiente, en la mañana, antes de ir a desayunar donde doña Rubiela, averigüé en las dos flotas de transporte del municipio y aseguré el tiquete y un cupo para salir el viernes. Hasta el momento, el transporte funcionaba con normalidad, según informaban los despachadores de buses. Salí el viernes con el tiempo muy justo. Calculé que llegaría a eso de las ocho de la noche la capital de la montaña, como es conocida Medellín; aunque, en el orgullo de los pequenses, Peque es “la verdadera capital de la montaña”. Esto lo confirmé cuando llegué por primera vez a este municipio y luego en una conversación con un profesor de la Universidad Nacional, el ingeniero geólogo Alberto, que continuamente decía que no había conocido un pueblo de Antioquia con tanta montaña en su entorno como Peque, que hasta termales poco conocidos tiene.

Llegué sin ningún contratiempo a eso de las siete con cuarenta y cinco de la noche. Encontré una ciudad sin las cogestiones vehiculares que son típicas a esas horas en un día normal. Las calles se veían muy solas, circulaba uno que otro bus y taxi. Mientras esperaba un taxi, en el momento justo de abrir la puerta, aparecieron dos policías motorizados que patrullaban para verificar que las personas cumplieran con el toque de queda y con el comienzo de la cuarentena. Me subí al taxi e inmediatamente el tema de conversación con el conductor, en todo el recorrido hasta mi casa, fue el Covid-19 y sus consecuencias.

Ese fin de semana la pasé en casa atendiendo no solo la cuarentena, sino los protocolos de bioseguridad. Pude salir debido al permiso de veinte minutos diarios, tres veces al día, para sacar las mascotas. NN, Arte, Anís y Canelita, que se sumó desde la casa de mi cuñada,

me señalaban con sus colas y saludos cuándo era la hora de salir a un pequeño paseo. Lo tomé como una terapia, como un pretexto para no perder la costumbre de caminar un poco por estas selvas de cemento y por uno que otro pequeño pulmón verde representado en la flora de uso ornamental de las aceras y del parque Pinocho y el de la iglesia de Lourdes cercanos a mi casa.

El segundo lunes iniciamos la readaptación a los nuevos sistemas y formas de comunicarnos a través plataformas, empezando por *Zoom*. Las fuimos alternando durante esta cuarentena con otras como *Google Meet* y *Jitsi*. Los directivos docentes nos presentaron las nuevas orientaciones impartidas desde SEDUCA y desde el MEN bajo la modalidad de trabajo virtual en casa. Un cambio brusco y fuerte tanto para los docentes como para los estudiantes, pues suponía vencer las resistencias de ambas partes. Este nuevo inicio nos propuso ciertos retos, pues, como dicen algunas personas, la educación virtual “vino para quedarse”; aunque sigo pensando que, en la educación, el contacto físico y social es irremplazable.

De inmediato sentí el cambio, pues pasamos de clases magistrales y prácticas de campo en una interacción social muy cercana a clases distantes que proyectaba nuestros rostros en una pantalla y solo nos permitía transferir datos a manera de textos o imágenes. En la pandemia los saludos, los abrazos y los apretones de mano se convirtieron, de un momento a otro, en actos peligrosos y que generaban desazón.

Es inevitable pensar, aunque no de manera absoluta, que los estudiantes no tengan acceso a un computador, a redes sociales como el Facebook, Twitter y WhatsApp o al correo electrónico. Cuando realizamos el diagnóstico de los medios con que contaban los estudiantes, la realidad fue otra. Algunos de ellos se resguardaron de la cuarentena en sus veredas, donde no hay acceso a internet. Era común escuchar en estos estudiantes —cuando lograban comunicarse— que les tocaba subirse a un alto, morro, cerro o colina para encontrar una o dos rayitas de señal.

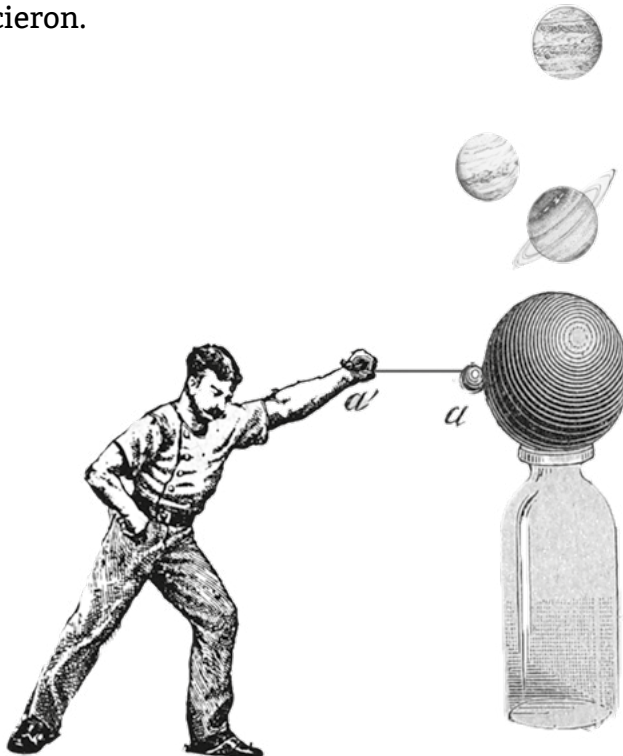
Me imaginé las peripecias y estrategias de estos estudiantes para llegar a esos sitios a pesar de las medidas de movilidad. Pensaba en que mientras ellos se las ingeniaban para cumplir con el estudio en condiciones tan excepcionales y atípicas, yo —en medio en las medidas de pico y cédula que se establecieron en la ciudad— me las ingeniaba, andando en bicicleta, para conseguir víveres y demás cosas, pues consideraba que de esta forma había menos riesgo de contraer el virus y más posibilidades de mantener la distancia, sobre todo, porque ya se hablaba de algunos casos de contagio en medios de transporte masivo como el Metro.

En estas circunstancias sentí o creí que tanto los docentes como los estudiantes estábamos combinando actitud con aptitud. En momentos como estos, salen a relucir las estrategias para tratar de recomponer lo que se desajusta en la normalidad de la vida estandarizada y sin contratiempos que siempre pretendemos llevar. Empezamos sin saber por dónde comenzar, pero, en medio de esta experimentación y de la respuesta de los estudiantes, nos fuimos dando cuenta de que las nuevas situaciones requerían nuevas adaptaciones: se ajustaron las guías metodológicas y talleres, los resultados y productos entregados por los estudiantes requerían menos internet y más trabajo interactivo de ellos con sus núcleos familiares.

Los talleres involucraron temas sobre las prácticas de autocuidado en momentos del Covid-19, seguidos de trabajos, encuentros por plataformas y evidencias soportadas en narraciones, cuentos, trovas, acrósticos, fotos, videos sobre temas relevantes al manejo de los ecosistemas y la biodiversidad que los componen, de los residuos sólidos en casa y proyectos de emprendimiento con base en los productos agrícolas producidos en los huertos, parcelas, patios y solares de cada una de las familias. Los contenidos se transversalizaban con conmemoraciones como el día mundial de las abejas, del suelo, del medio ambiente, de los residuos sólidos y del árbol. En esta articulación fue importante el apoyo de los instructores José Ramón y Catalina del SENA de Santafé de Antioquia, sin dejar por fuera a Jaimito, un chico con barreras para el aprendizaje que, a través sus

dibujos y demás evidencias, proponía otras formas de mostrar lo que estaba aprendiendo en la cuarentena.

Esto hizo posible que la deserción fuera poca; sin embargo, aunque uno quisiera que fuera cero, cinco estudiantes de la media técnica decidieron retirarse de la institución educativa. La pandemia también trajo —no hay que desconocerlo— más tiempo de trabajo para los docentes y para los estudiantes, así como el contacto con nuevas formas y ambientes de aprendizaje. La crisis nos mostró que podemos salir adelante y aprender de ella. Además, nos invitó a cambiar los estilos de vida que, como sociedad, hacen insostenible nuestra vida y otras formas de vida que han estado acá, en el planeta, mucho antes que los humanos. Por lo demás, la pandemia fue un respiro momentáneo para el aire, los ecosistemas y las especies vegetales y animales que lo habitan, que no se vieron afectados epidemiológicamente y que se decidieron salir, pues este problema no lo originaron ellos, fueron nuestras acciones en nombre del progreso, el desarrollo y el bienestar las que lo hicieron.



El modelo ENA, un espacio de reflexión pedagógica en la era digital

Juan Sebastián Macías Avendaño

Institución Educativa Rural La Cruzada, Sede El Placer

Remedios, Antioquia

sebastianmacias0@gmail.com

Cualquier tecnología suficientemente avanzada es equivalente a la magia

Arthur C. Clarke

Por largo tiempo, el modelo Escuela Nueva ha tenido múltiples cambios en el acto educativo. Desde esta mirada, cada uno de los actores de los procesos se ha visto inmerso en roles, retos, estrategias didácticas, lineamientos curriculares y un sinnúmero de aspectos educativos; además, están presentes las exigencias del contexto, que, en Colombia, en buena parte, es rural. Escuela Nueva supone un espacio lleno de curiosidad, de trabajo colaborativo, reflexivo y un sinnúmero de aprendizajes significativos; sin embargo, este modelo flexible demanda ciertas exigencias para los maestros. En cierta forma, a ello se debe el fracaso que algunos colegas experimentan en distintos rincones de nuestro territorio, pues el docente que desempeña esta bella función, en primera instancia, debe ser una persona con mucha humanidad, flexible, como lo indica el modelo; que ame su profesión y que se olvide de que su palabra es lo más importante o, en el peor de los casos, se vea como un dictador. Este modelo convoca al docente a comprender que lo más relevante es el estudiante como el personaje principal de esta bella obra que es la educación. El maestro que llegue a cualquier contexto debe comprender que quizá sea él quien obtenga los mayores aprendizajes.

El docente que llegue al campo a sumergirse en el modelo Escuela Nueva debe tener una actitud de cambio y de reflexión constante que le permita deconstruir, construir y reconstruir sus prácticas pedagógicas

Debe despertar el interés por la investigación, por la experimentación y generar espacios de aprendizaje para las particularidades que ha de encontrar en sus escuelas, sobre todo, por el hecho de que el modelo educativo Escuela Nueva se ha ido transformando en sus instrumentos y los lineamientos curriculares, aspectos que son acogidos en otros contextos educativos como referentes en la labor de educar, de guiar, de formar, de dirigir, de acompañar a cada mundo que comprende su contexto inmediato. Para ser aplicado, este modelo requiere de investigación y paciencia en torno a la elaboración y comprensión de los instrumentos que se plantean. También entender que las guías, por sí mismas, no pueden determinar un aprendizaje significativo en los estudiantes; por ende, amar lo que se hace y la empatía del maestro serán fundamentales, así como comprender que la escuela es, en muchos casos, el lugar más seguro y tranquilo que puede tener un niño.

Generar ambientes de aprendizaje dentro del contexto inmediato debe ser una garantía, tanto para los educandos como para los padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, pues de ello depende que se puedan producir cambios positivos en sus funciones educativas, en el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes y en las interacciones con los demás. Se debe suscitar, además, ambientes de cooperación y trabajo colaborativo que despierten la conciencia frente a la importancia de pensar en el otro, en sus necesidades y particularidades, puesto que la construcción de dichos ambientes de aprendizajes se da entre todas las partes involucradas, es decir, entender la corresponsabilidad como un valor de peso.

El modelo ENA ha estado en un proceso de adaptación en relación con lo digital, en esa medida, es imposible negar la acogida que este puede tener en los ambientes virtuales de aprendizaje, en los que, por medio de plataformas, aplicaciones y artefactos es posible innovar, transformar las prácticas pedagógicas y garantizar el acceso a múltiples medios de investigación y experimentación. El modelo es eficiente en este aspecto, pues se adapta a cualquier campo. Al ser flexible permite considerar otros instrumentos. Su adscripción al constructivismo

permite que el estudiante pueda construir su propio conocimiento y generar posturas de cambio y transformación. El modelo ENA está al nivel de otros modelos de escuelas nacionales e internacionales, se reconoce en él el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas, la socialización y, fundamentalmente, la autonomía con la que los actores del acto educativo se desenvuelven ante situaciones cotidianas que se proponen o que surgen en medio de su formación integral.

Para ejecutar el modelo ENA en una escuela, debemos tener en cuenta los ritmos de aprendizaje, pues en él confluyen estudiantes en un mismo grado o con las mismas edades, pero con procesos y avances diferentes. Entender las particularidades, aceptarlas y emprender desde allí es la tarea del docente: ver sus educandos como seres inacabados que anhelan entender todo y ser guiados en su camino hacia el logro de metas conjuntas y también particulares. Asimismo, establecer reglas claras de grupo, las normas de convivencia, pues de una convivencia armónica depende que las capacidades y competencias de los educandos se desarrollen de forma adecuada y que sus logros sean evidentes tanto para ellos como para su grupo familiar.

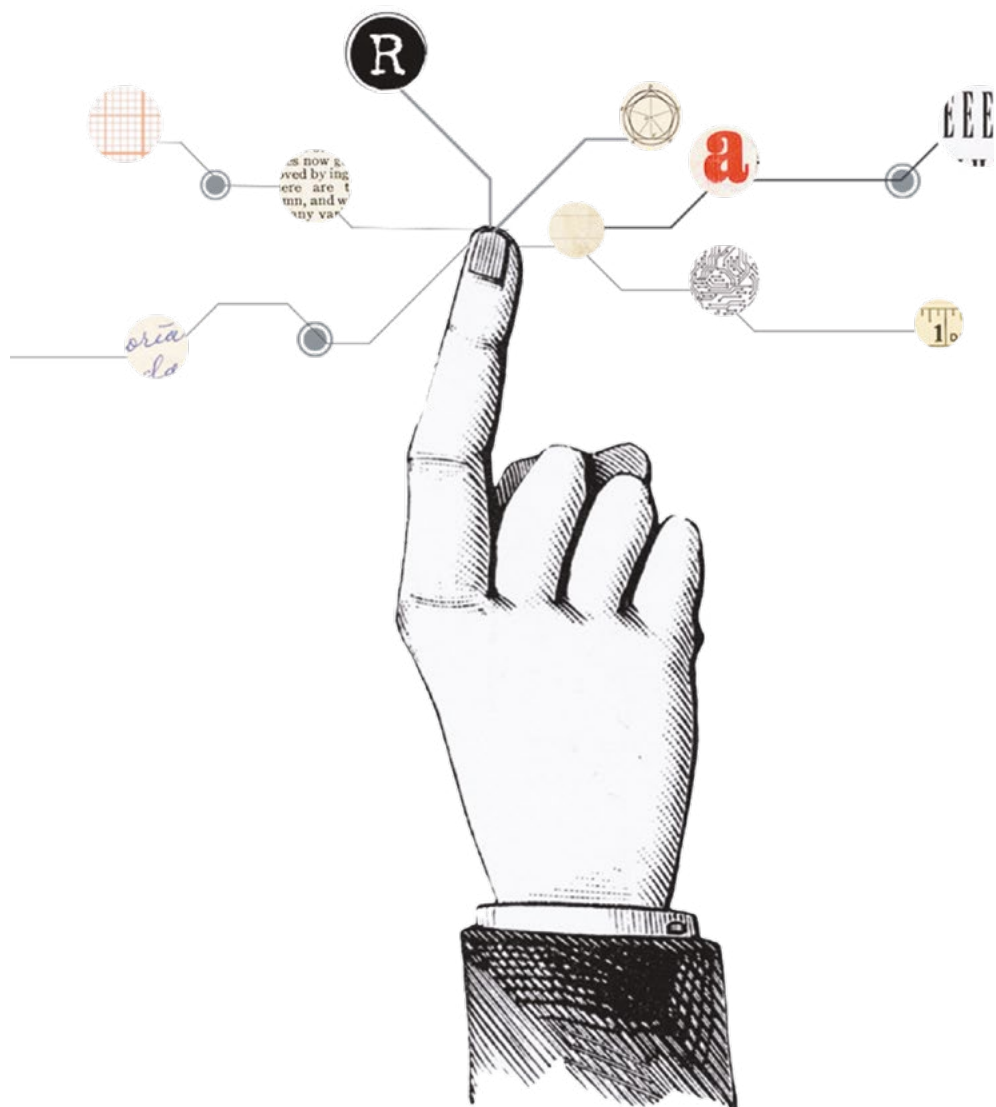
Ahora bien, hablemos de algunos de los instrumentos del modelo de escuela nueva, en donde la interacción y participación de nuestros protagonistas impera en todo momento y lugar. Las decisiones se toman desde su autonomía y basadas en esos pactos de aula que se han establecido y que se viven en todo momento. Miremos, entonces, la posibilidad de que el cuaderno viajero se convierta en una página web con nuestras vivencias, nuestras tradiciones y cultura, que el correo de la amistad se convierta en un anecdotario, en un blog donde guardemos las bellas palabras de amor, amistad, ánimo, afecto, comprensión, ayuda, gratitud y demás sentires. Convertir ese rincón de aprendizaje en un espacio tecnológico en el que los estudiantes no solo encuentren libros, colores, juguetes, sino implementos que motiven la investigación, la navegación segura por plataformas de aprendizaje y que dicho conocimiento se dinamice significativamente. Utilizar proyecciones para que generen saberes que el contexto cotidiano, en ocasiones, no permite y darle una chispa digital al modelo que, sin duda, sigue revolucionando la educación.

Sueño con que algún día podamos enseñar desde lo concreto como, por ejemplo, en aulas con conectividad para mostrar que pertenecemos a un municipio y este, a su vez, a un departamento que hace parte de un país y que ese país conforma uno de varios continentes. Hacer posible que los estudiantes conozcan la realidad mediante la virtualidad en una plataforma como *Google Earth* y poder encontrar la vereda o el corregimiento claramente localizado, sentirse parte del mundo, pues explicar las diferencias entre pueblo, país o vereda puede ser una tarea ardua y en ella un mapa rígido no ayuda mucho.

Sueño con que los niños aprendan de un docente diferente al suyo, ubicado en un departamento o país distinto para que reconozcan que las distancias en la era digital son cosa del pasado. Sueño con digitalizar sus avances para que vean otra forma de evaluar y que los tipos de evaluación se den de distintas formas, una evaluación que considere los ritmos de aprendizaje y los procesos de inclusión.

Sueño con una escuela con el modelo ENA donde cada herramienta sea conocida por todos y que se creen redes pedagógicas para el intercambio de conocimientos, en las que los educandos puedan interactuar con otros y comprendan que nuestra labor, al igual que su papel en esta obra, es importante, que se convenzan de que la vida no acaba en la escuela; al contrario, la escuela los prepara para comenzar una vida plena, llena de esperanza, oportunidades y la voluntad para nunca rendirse.

Sé claramente que como docente no he hecho ni la mitad de esto, sin embargo, intento cada día llevarle a mis estudiantes un poco de todo: videos autoguardados y actividades offline en tres computadores que hay en la escuela, con el propósito de que lo digital esté en su cotidianidad y que en un futuro no muy lejano podamos disfrutar de las maravillas de la educación, sin olvidar que nuestro modelo ENA convoca al cambio, innovación y transformación del quehacer pedagógico; recordar, además, que mientras el docente crea en sí mismo y en sus estudiantes, la esperanza seguirá latente en sus corazones.



Mi primera vez

Patricia Cano Arenas

Institución Educativa Arturo Velásquez Ortiz

Santa fe de Antioquia, Antioquia

sprofe.patriciacano@gmail.com

La educación es el desarrollo en el hombre de toda la perfección de que su naturaleza es capaz

Immanuel Kant

En el corazón de Antioquia—en Santa fe de Antioquia—inicia esta hermosa historia. Aunque se escuche algo jocoso, fue en ese municipio donde estuve por primera vez en las montañas de mi tierra, de mi Antioquia.

Como le sucede a cualquier docente rural, tenía altas expectativas de desempeñar una excelente labor. Nunca he de olvidar ese primer día: tenía el corazón latiendo a mil, pues yo era algo ciudadina y esta era la primera vez que iba a una vereda. El recorrido hacia la escuela inicia en Santa fe de Antioquia, allí contrato el servicio de mototaxi para dirigirme a la vereda, que estaba a hora y media de recorrido a orilla del Río Tonusco. Luego se ingresaba a las montañas por una carretera destapada, lo que dificultaba aún más el acceso a la zona. Al no contar con un topógrafo para delinear la carretera, las personas de la vereda fueron quienes la trazaron, con el ánimo de sacar sus productos y para transportarse.

Al cabo de un largo tiempo, llegamos a un sector llamado El Perú. En ese lugar, el mototaxista me indicó que hasta ahí me podía llevar, pues para llegar hasta la escuela no hay carretera. Le pregunto a los pobladores cómo puedo llegar a ella, entre su inocencia y amabilidad, me señalan la escuela en el horizonte y me dicen que se encuentra muy cerca. Admito que, en ese momento, sentí un gran desconuelo al ver cuán distante estaba; de hecho, desde donde la divisé era diminuta,

tanto que podía tajarla solo con el dedo meñique. Sin embargo, como toda una luchadora, inicié mi caminata pidiéndole, a cada instante, a los lugareños que me guiaran. Estas personas fueron de mucha ayuda en mi travesía por caminos de herradura y peñascos que aún viven en mi mente.

Durante el recorrido, me debatía continuamente entre si debía continuar mi camino hacia la escuela o regresar a mi casa. Confieso que había en mí una lucha intensa frente a esta decisión, sin embargo, continué mi camino con paso suave y algo cansada. A mis acompañantes les rendía más el paso, pues estaban acostumbrados a recorrer grandes distancias. Bajé una montaña inmensa, atravesé varias quebradas en medio de un lugar de ensueño, de una riqueza sorprendente en flora y fauna. En uno de esos cruces de quebradas llegó el paso obligado de un puente artesanal construido minuciosamente de tabla y alambre dulce. En ese punto no me decidía entre que era más peligroso: ¿pasar por la quebrada crecida o por el puente a punto de desplomarse? Aún se me lo sigo preguntando.

El solo hecho de pensar que los niños debían hacer el mismo recorrido todos los días de su vida, incluso dos veces el mismo día, para llegar a la escuela, me encogía el corazón. Hasta ese momento, no había considerado que la vida de los niños de las zonas rurales fuera tan dura y, mucho menos, con tantas dificultades para ir a estudiar. De estos temas no se habla en las diversas cátedras de las universidades donde nos preparamos como profesionales docentes, por ello, muchos maestros desconocemos estas realidades de mi Antioquia y de Colombia hasta que las vivimos.

En el punto más agotador del camino, el señor que me guía me dice que ya falta poco, que debemos subir otra montaña. Mi cara se desencajó un poco, fue inevitable mi expresión de molestia; sin embargo, hice lo posible por mantener la mejor actitud. Minutos después, a lo lejos, escucho vocecitas de felicidad, justamente en ese momento recuerdo con alegría por qué estoy en ese lugar tan remoto. Comienzo a sentir su emoción, siento como mi corazón se hincha de alegría. Era una alegría

mezclada con un poco de susto que me provocaba un vacío profundo en el estómago. Una mezcla de sensaciones que solo saben describir quienes han estado alguna vez en una situación así de especial y particular.

Llegué a una escuela algo pintoresca, con apariencia de casa vieja. Sin instalarme aún, pregunté cuántos niños había en la escuela. Me dicen que solo son dieciocho, pues en la vereda viven pocas familias. Al llegar al salón de clase y ver todas esas maravillosas caritas observándome me llené de júbilo y alegría. En especial porque estaba convencida de que había llegado para hacer una bonita e importante labor con ellos. Aparte de enseñarle a estos niños a leer, escribir y contenidos de ciencias naturales, sociales, tecnología, entre otros, también me interesé por formarlos como personas para que se pudieran desenvolver en la sociedad. Debo admitir que ese día fue uno de los más largos de mi existencia y especialmente satisfactorio.

En mi nueva vida como maestra rural veía a mi alrededor montañas y más montañas, caminos de herradura y sembradíos de café. No había señal de celular, para poder comunicarme con mi familia debía caminar aproximadamente veinte minutos hasta un sitio donde había señal telefónica. Reconozco que los niños con los que he compartido son cariñosos y afectuosos, sus maravillosas familias son hospitalarias y serviciales. En el espacio rural—hay que decirlo con mucha honra—el docente tiene un papel de líder; aunque no lo conozcan siempre, el maestro ocupa un lugar de suma importancia en la vereda.

En una ocasión, durante las actividades académicas, comencé a explicar un tema que estaba dispuesto en la guía de ciencias sociales: debía abordar el tema de la fuerza pública, sus funciones, el conflicto armado que Colombia ha vivido por muchos años. También hablé sobre algunas concepciones que tenía sobre estos temas desde la posición citadina a la que estaba acostumbrada. Sin prevención alguna —de forma natural y sin ánimos de ofender a nadie— dije que la guerrilla era muy mala por tantas acciones contra la fuerza pública y los civiles. Para mí, era común hablar de esta forma, solo refería lo que había escuchado en mi círculo familiar, educativo y social.

Cuando terminé de hablar, un niño de tercer grado levantó la mano y me dijo que estaba equivocada. Me incomodó el comentario del niño hasta el punto de sonrojarme. Le repliqué que por qué decía eso. Fue realmente sorprendente la cátedra que me dio ese niño de tan solo ocho años sobre por qué la guerrilla no era nada de lo que yo decía. Dentro de sus argumentos mencionaba que algunos miembros de su familia eran guerrilleros, que ayudaban a las personas de la vereda, les ofrecían trabajo, mejoraban el orden público y la convivencia en el lugar. Afirmaba que ellos no eran malos, que solo los que viven en su entorno saben cómo son las cosas en realidad y las situaciones que deben enfrentar cada día.

Quería que, literalmente, la tierra se abriera y me tragara. En ese momento, me sentí como una desconocida, recién llegada, que desde mi versión iba a cambiar pensamientos e idiosincrasia de algunas familias. Con mi voz algo temblorosa y asustadiza, le dije que esas eran posturas y reflexiones de personas que desconocíamos los contextos donde ellos vivían. De inmediato, pensé que este tipo de temas quedarían vetados en mis clases de sociales, ya que no quería que se sintieran acusados, perseguidos o discriminados por “una maestra recién llegada”.

Al igual que todas las situaciones que enfrentamos en la vida, mientras compartía con esa comunidad tan bella, en las entrañas de las montañas antioqueñas, tuve la oportunidad de aprender de ellos. Aprendí a hacer las huertas escolares, desherbar caminos, a vivir sin internet, a conocer el mundo que es la vereda. Son aprendizajes maravillosos que marcaron mi vida y que permanecerán en mi mente infinitamente.

Después de mil noventa y cinco días laborando en esa zona, me llegó el traslado que había solicitado para poder comenzar a estudiar una maestría, pero ¿qué maestría?, si lo que yo había vivido en esta comunidad no lo enseñan en ninguna academia del mundo, solo la vida y las experiencias. Al despedirme de mis niños algunos lloraron, muchas de sus madres estaban tristes por mí partida y yo —con

sentimientos encontrados— sabía que había cumplido mi labor en la escuela de aquella comunidad que siempre llevaré en mi corazón. Sabía que llegaría a otra escuela a llenar de amor a otros pequeños.

Esta narrativa no es mi realidad, es la realidad de todos aquellos maestros rurales que siempre tienen una primera vez.



Pedagogía del afecto: perspectiva que encarna el acto de enseñar y aprender desde el corazón

José Fernando Delgado Osorio
Centro Educativo Rural “El Altico”
San Jerónimo, Antioquia
jofer009@gmail.com

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor

Paulo Freire

Enseñar debe ser un acto que trascienda el conocimiento y encuentre vida en el corazón. Estoy convencido de que para enseñar se debe amar, amar la vida en sí misma y en sus múltiples formas, amar lo sencillo, lo simple, lo que alimenta el alma. Amar debe ser el génesis de la pedagogía.

Un docente encarna la valentía y se queda a vivir de forma memorable en el corazón de un estudiante cuando ama, cuando humaniza su acto de enseñar, cuando tiene presente que forma seres humanos, niños, niñas, adolescentes en medio de las múltiples situaciones que deben vivir: ¿qué tipo de familia tienen? ¿Cómo y dónde viven? ¿Cómo se alimentan? ¿Qué tipo de relación tienen con sus familiares? ¿Qué hacen en las tardes? ¿Quiénes pasan más tiempo con ellos? ¿Los acompañan en sus tareas? ¿Comparten en sus tiempos libres? ¿Quiénes son sus amigos y amigas? ¿Qué hacen y qué lugares frecuentan en tiempo extraclases?

Sin duda, este es el inicio de un sinnúmero de interrogantes que caminan por los pasillos de la memoria y el pensamiento de un docente, de uno que ama y que comprende que detrás de cada mirada que toma forma en una silla del salón hay una historia que quiere contarse a gritos: a gritos de alegría, por medio de locuras, de ocurrencias, de interrupciones, a veces, con violencia; de esa que se sale con puños y

empujones, que se roba las lágrimas de los ojos cuando se está cansado de soportar golpes, tristezas, abandono, indiferencia; a gritos de nostalgia, a gritos de desesperanza, de sin sentido; otras veces a gritos de sueños, de querer comerse el mundo a pesar de no saber cómo, ni dónde ir para lograrlo; otras veces, por medio de silencios, de esos que sólo muestran miradas perdidas, que no saben a dónde van, pero que caminan hasta donde la fuerza de sus pies les lleve. Esta es la novela que vive un docente a diario. Una llena de capítulos desbordados de emociones con tintes de esperanza.

¿Quién encarna la esperanza? El docente debe llevar tatuada la esperanza. Escrita con mayúscula en su memoria, como una impronta perenne en cada acto de enseñanza, dibujada en la sonrisa, con fuerza en un apretón de mano, en un abrazo que reinicie, en una palabra positiva que les devuelva a sus estudiantes el deseo de creer, de sentir que puede ser posible, que se vale soñar, que se pueden derribar muros y construir puentes, que con una existencia cargada de afecto pueda devolverle al estudiante, por lo menos, una razón para ir a la escuela y confiar que en este lugar comienza la mejor forma de soñar despierto, de volar e ir por sus sueños. Una experiencia llena de magia y de amor por la vida.

Desde que inicié mi vida de docente, en 2006, llevo en mi maleta el amor, el respeto, la paciencia, la tolerancia, la fe, la empatía y la esperanza. Esos han sido mis fieles compañeros. He aprendido a llevarlos a todas las clases, a veces, se me salen de la maleta y conversan por los caminos que recorro, les gusta dialogar con los vecinos de la vereda. Se sientan a escuchar historias en la tienda, asisten a cumpleaños de los estudiantes, van a misa, asisten a festivales y a reuniones de líderes comunales, ellos van conmigo a la escuela, interactúan con otros docentes. Estos valores me acompañan a todas partes. Para ser docente, uno que desee dejar huellas, debe llevar estos compañeros de viaje a donde quiera que vaya.

Soy docente rural, una práctica que me ha transformado. En mis años de experiencia, he aprendido a amar el campo, su gente, su

sencillez, su saber ancestral, a valorar sus historias de vida. Como diría Joseph Joubert “Enseñar es aprender dos veces” y creo que he aprendido infinidad de veces, que tal vez es una metáfora que relaciona dos palabras que edifican la formación: enseñar y aprender.

Recuerdo cuando llegué a la Institución Educativa Rural Rafael J. Mejía en el municipio de San Jerónimo. A mis dieciocho años, esta era mi primera experiencia. Tenía algunos temores porque era la primera vez que debía estar lejos de mi casa, de mi familia, debía abandonar mis hobbies: ser un deportista amante del baloncesto y de la música, pues pertenecía a la banda sinfónica de mi municipio. Comprendí que mi tarea había comenzado, que mi primera forma de amar era renunciar a muchas de las cosas que amaba, para llevar ese amor a un acto de valor y nobleza mayor: ser maestro. Al llegar a San Jerónimo, el paisaje y el clima cambiaron, pero esto me motivó más, el frío, el verde del pasto, los pinos, los eucaliptos, los vientos ruidosos en verano, las noches estrelladas y de luna llena, en donde podías casi tocarla y verla grande y redonda, los atardeceres en los que el sol te enseñaba la majestuosidad de la cordillera. Todo eso me llenaba de aire, me ponía a respirar azul clarito.

La comunidad, su gente, los niños, niñas y adolescentes, personas sencillas, alegres, cordiales, solidarias, amantes del campo, un campo con olor a manzanilla, a mora y a leche. En la vereda Poleal, comencé a creer en la pedagogía del afecto, de la empatía. Comprendí la importancia de amar nuestra tarea formativa, de traducir en amor cada acción pedagógica, de no abandonar nuestra misión por dura que pareciera.

Hacerse docente en el campo es una gran aventura, allí te pones a prueba, te vuelves humano, resistente al clima, aprendes a caminar y a transportarte a pesar de la lluvia, el río crecido y el pantano. Vas en moto, en chivero, en escalera, en caballo, o en quien pueda llevarte. No tienes miedo a nada porque sabes que en la escuela te esperan ellos, tu razón de ser: los estudiantes.

De mi primera escuela evoco los rostros de mis estudiantes, sus ganas de aprender, el cariño que muestran por su profe. Es aquí donde el docente debe revestir la esperanza, devolver el deseo de superarse a los niños que les cuesta leer, a aquellos que no aprenden con facilidad los números ni las nociones de aritmética, a aquellos que no se sienten amados por sus padres y que, a sus escasos diez años, no comprenden por qué pasa esto. No es fácil recibir en tu aula la estudiante que llora y pierde el sueño viendo a su padre aquejado de una enfermedad que más tarde se lo llevaría a descansar de tanto dolor. Allí, justo cuando ves que un estudiante llega sin comer nada en la mañana o que sólo pudo tomarse un vaso de aguapanela y una yuca sancochada, como me lo decían algunos estudiantes, comprendes que más allá de saberes, la educación necesita, a fuerza de grito, docentes que amen su profesión, pero que sobre todo amen la vida, amen la humanidad y tengan la sencillez para transformar las comunidades y la escuela desde el amor. Olvidando prejuicios sociales, creencias, respetando la cultura con el mayor deseo de ayudar.

Entonces aparecen los interrogantes: ¿quiénes son tus estudiantes? ¿Quién es su familia? ¿Dónde y cómo viven? Desde allí emergen muchos más. Será posible ante esta situación hablar de enseñanza sin pensar en empatía, en amor, en fe. Creo que no se podría. Desde el amor justamente inicié mi tarea formativa, el diálogo, los buenos días, preguntar cómo están, cómo amanecieron, si en la noche anterior comieron, si comieron para venir a la escuela, si se bañaron, si cepillaron sus dientes, si están aliviados, cómo está todo en casa, que tal estuvo el recorrido para llegar a la escuela, pues muchos de ellos debían caminar más de dos horas para llegar a ella. Con gestos simples, pero llenos de significado comienzas a formar, a negarte a la derrota, a sentirte acabado. Es allí donde las estrategias pedagógicas y humanas deben salir a construir, a edificar.

Recuerdo que inicié con estas preguntas a generar cercanía, a ganarle a la pereza, a llenarlos de motivación por su escuela. Comencé a llevar dulces para premiar los esfuerzos, caras felices, aplausos, abrazos, palabras que recargaran y llenaran sus vacíos. Llevaba a las

clases frutas, alimentos para compartir. Llevaba cuentos para leer, los escuchaba, les hacía sentir importantes, especiales, que tenían voz en la escuela y que junto con su docente podían soñar bien despiertos para no perderse de ver cada sueño convertido en realidad. Como vivía cerca de la escuela, íbamos en la tarde a repasar con aquellos estudiantes que tenían mayores dificultades, les asignaba un horario y los que vivían más cerca me acompañaban de lunes a jueves porque los viernes debía salir para ir a estudiar a la universidad.

Las clases pasaban y como todo en la vida las dificultades también se solucionaban. Recuerdo que a un estudiante que le costaba bañarse y tomaba licor los fines de semana, según él y su abuelo, “para matar las lombrices”, logré que cambiara de actitud al dialogar mucho con él y al enseñarle a pararse el cabello con gomina—para él era una verdadera aventura—logré alejarlo de estas actitudes negativas. Hoy es un hombre de bien, trabajador, un apoyo para su madre y sus familiares. Todavía tengo comunicación con él y su familia. El sentimiento de alegría y gratitud embargan el alma cuando puedes escuchar y leer los mensajes en los que recuerdas después de más de doce años los diálogos en la escuela, lo importante que fue no permitirle sentirse solo, sus palabras siempre son: —“Gracias a usted, Profe, que nunca se cansó de mí, que siempre me aguantó, que no dejó que me saliera de la escuela, que me motivó, que me enseñó a leer, que siempre me mostró el camino del bien”. Cuando se leen líneas como estas, sientes que el esfuerzo vale la pena, que el docente puede educar desde el afecto, puede ser empático y sensible ante la realidad de sus estudiantes y no abandonarle como ya lo ha hecho parte de la vida misma. No se trata de aguantar, como dicen, sino de formar en la esperanza, de la misma que habla Paulo Freire al llamarnos artesanos de seres auténticos.

Sabes que vas por el camino correcto cuando notas en tus estudiantes cariño hacia ti. De ellos puedes recibir los gestos, los abrazos y las palabras más nobles. Un dibujo, una flor de su jardín o del jardín de su vecina, una arepa, una fruta, una pequeña carta con rayones, una donde te escriben “Te quiero mucho”, “gracias por escucharme y no juzgarme”, “Nunca te olvidaré”. Cuando recibes llamadas en vacaciones

porque te extrañan y cuando te dicen que pedirán al Niño Jesús de regalo que sigas en la escuela siendo su profe. Leer esas palabras no se compara con ningún regalo. El docente se convierte en compañero de viaje, de vida, en alentador y motivador del proceso. Con el docente que saben que los quiere, los estudiantes no se sienten solos y saben que, con su ayuda, todo puede ser diferente.

Hay momentos difíciles, donde nos agobia el cansancio, en los que las clases no dan los resultados que se esperan; aun así, hay que tener fe. Esa que a veces nos flaquea cuando ocurren situaciones que nos roban el aire. Evoco el momento en que una estudiante perdió a su padre enfermo. En medio de su tristeza, pidió que fuera a verla: recostada en un árbol de Anón me decía llorando:

—Profe, Diosito no escuchó nuestras oraciones, juntos rezamos por mi papá y aun así se lo llevó.

En momentos como esos, comprendes que tienes un papel como líder espiritual, que los estudiantes creen en ti y en lo que les dices. Fue un momento duro, con los días pudo comprender que hay decisiones ajenas a nosotros, que estas situaciones hacen parte de la vida y que ante esta realidad era una forma de descansar del dolor.

En las tardes, tres días a la semana, participaba como alfabetizador en compañía de otra docente. Éramos alfabetizadores del Programa Cafam. Conformamos un grupo maravilloso de adultos. Enseñamos a leer y a escribir a nuestra población de adultos, logramos graduarlos. Fue motivo de alegría verlos llegar, en las noches, cansados de las labores del día y después de más de treinta minutos de camino, a tocar la reja, a veces mojados por la lluvia, con sus botas, sus carpas, una sombrilla; en el bolso, sus cuadernos de notas, el ábaco y alimentos para compartir.

Siempre disfrutábamos del *algo* en los minutos de descanso y en las tertulias en las que contaban sus historias y nos acompañaban con la guitarra. Vernos allí parecía uno de los retratos descritos por Tomás Carrasquilla en sus obras. Ellos y nosotros como docentes los

disfrutábamos de una forma inimaginable. Recuerdo cuando una de las estudiantes lloró a sus sesenta y nueve años en el momento que aprendió a representar los números en el ábaco porque nos contaba que cuando era niña la maltrataban y la trataban de bruta porque no sabía hacerlo, le ponían orejas de burro y la arrodillaban en maíz. Ahora lo disfrutaba, pues no sentía miedo y no se sentía maltratada. Se sentía querida por sus profes.

Siempre disfrutábamos del algo en los minutos de descanso y en las tertulias en las que contaban sus historias y nos acompañaban con la guitarra. Vernos allí parecía uno de los retratos descritos por Tomás Carrasquilla en sus obras. Ellos y nosotros como docentes los disfrutábamos de una forma inimaginable. Recuerdo cuando una de las estudiantes lloró a sus sesenta y nueve años en el momento que aprendió a representar los números en el ábaco porque nos contaba que cuando era niña la maltrataban y la trataban de bruta porque no sabía hacerlo, le ponían orejas de burro y la arrodillaban en maíz. Ahora lo disfrutaba, pues no sentía miedo y no se sentía maltratada. Se sentía querida por sus profes.

En aquella escuela aprendí el valor de la vida, de las personas, de la familia, de enseñar y aprender, el valor de los momentos más sencillos, pero más felices de la vida. Allí cargué mis maletas de experiencias, de amistades sinceras, de unos años llenos de alegría y de gratitud. Desde el 2009 estoy en el Centro Educativo Rural El Altico del mismo municipio. Allí la historia no ha sido menos alegre, ni menos llena de amor. Ha sido una gran experiencia. Me encontré con una comunidad especial y unos estudiantes maravillosos con los que el reto de la pedagogía del afecto continúa. La pedagogía de la palabra oportuna, del abrazo sincero, de la alegría de encontrarnos cada día y saber de nosotros. Estos diálogos al iniciar la clase se convierten en el mejor momento, allí comprendemos la importancia de la cercanía.

El paisaje del campo continúa siendo un verdadero regalo de Dios. Los atardeceres, los cafetales, las plantas de plátano que me recuerdan los cuentos de Gabriel García Márquez, los árboles de naranja y guayaba, las flores, los días soleados, con el cielo azul y las nubes como motas de algodón. Este paisaje es símbolo de paz, libertad y de esperanza en los campos antioqueños.

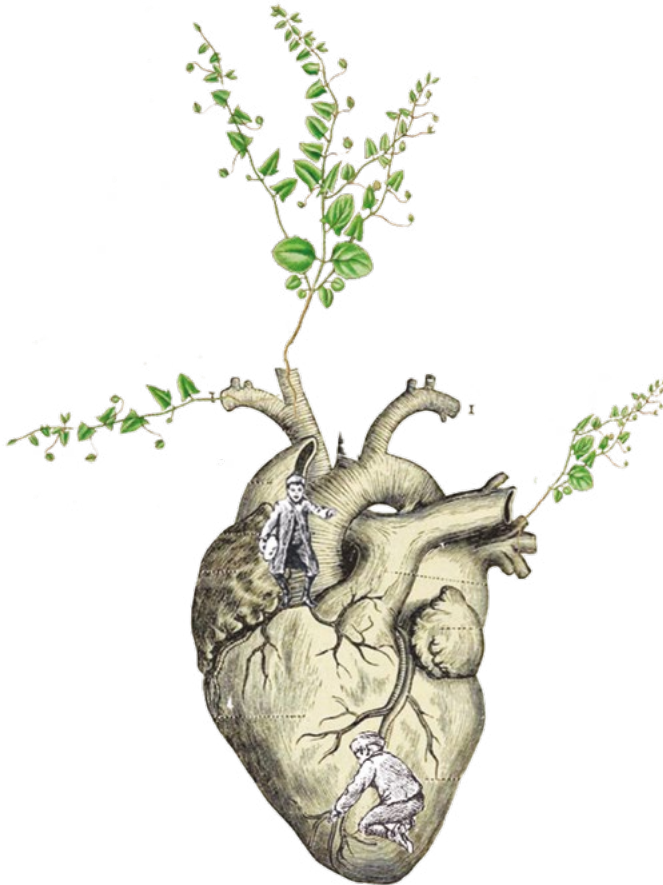
Las acciones pedagógicas relacionadas con la huerta escolar, el grupo de danza infantil, el grupo de teatro, el club de lectura, los torneos interclases. Todos estos espacios y ambientes para el aprendizaje han permitido darle vida a la escuela y que los estudiantes se expresen, se sientan especiales, líderes, protagonistas de su aprendizaje. Como docente continúo siendo un amante de la pedagogía social y del afecto, los estudiantes se sienten aceptados, reconocidos y valorados por la escuela y el docente. Las notas, cartas, muestras de cariño, un abrazo, un dulce, un te quiero mucho, un Dios lo bendiga, la Virgen lo acompañe y que se acerquen a darte la bendición se convierten en el mejor reconocimiento a tu misión formativa.

Cuando continúan sus estudios, siempre buscan el momento para ir a saludar. Es agradable el cariño y la calidez con la que brindan un saludo. Te cuentan de sus avances, de sus retos, de sus sueños. Recuerdan con cariño el paso por la escuela y se siente que, como docente, tus palabras, tus enseñanzas y tus esfuerzos han valido la pena, se conservan en el tiempo convirtiéndose en eternos. Otro regalo lo recibes cuando te dicen que quieren ser docentes cuando terminen su básica secundaria y que, en gran parte, tu forma de enseñar los ha inspirado para querer serlo. Considero que un docente también debe inspirar, servir de guía, de luz, ser un alentador del vuelo.

Sigo dialogando con mis estudiantes, realizando círculos de convivencia, analizando sus fortalezas, sus sueños, sus temores, sus dificultades y la forma de superarlas. Aprendiendo de ellos, de mis compañeros docentes, de la comunidad y de la vida. Los años pasan

y verlos crecer llenos de sueños es un verdadero regalo. Sé que estas líneas no alcanzan a describir el impacto y la huella que puede dejar en un estudiante y en una comunidad un maestro que forma desde la pedagogía del afecto.

Espero, amigo lector, que estas líneas te inviten a humanizar la educación, a ver en el docente un respiro lleno de esperanza, un ser que ama la vida y forma para la trascendencia.





¿Por qué los jóvenes no aprenden matemáticas?

María Cristina Marín Valdés

Institución Educativa Eduardo Fernández Botero

San Amalfi, Antioquia

profecristinamarin@gmail.com

Al principio pensaba que yo era el problema, pero me di cuenta de que el problema estaba en la metodología con la que se explicaban las matemáticas

John Mighton

¿Por qué los jóvenes no aprenden matemáticas? ¿es un interrogante o una radical afirmación? Puede ser difícil de diferenciar, sin embargo, puede afirmarse con total seguridad que los jóvenes no aprenden matemáticas como antes. En la actualidad, enfrentamos una etapa de revolución en el aprendizaje y será el maestro quien, a través de una constante reflexión pedagógica, deberá renovar sus procesos de enseñanza para adaptarse a los nuevos requerimientos del entorno.

¿Por qué los jóvenes no aprenden matemáticas? Esa es la pregunta que retumbaba en mi cabeza al finalizar la clase de trigonometría en grado décimo y hojear los resultados de la evaluación que acababa de aplicar. Me sentía impotente y desmotivada. Había explicado bien la temática sobre la resolución de situaciones problema haciendo uso de razones trigonométricas. Asigné un espacio de tiempo adecuado para la realización de ejercicios en clase, invertí parte de mi fin de semana para diseñar adecuadamente la evaluación, y ahora los resultados que observaba era desastrosos. Sentía frustración y mi única conclusión

era que los jóvenes de esta época ya no aprenden matemáticas y no vale la pena los esfuerzos que el docente trate de hacer para mejorar los resultados. De manera radical, pensaba que los jóvenes ya no aprenden o no quieren aprender esta importante asignatura.

Continué, apresurada y de mal humor, mi camino hacia uno de los grados undécimo en el que estaba trabajando el tema pendiente de la recta. Los chicos de este grupo son adolescentes, dicharacheros y su disciplina no era la mejor, aunque, en matemáticas, su comportamiento —se puede decir— era “apropiado”. Ingresé al salón de clase. Mi mal humor aumentó, al escuchar sus risas y charlas de temas que no tenían nada que ver con el área. Me acomodé en el escritorio, dispuse mi material de trabajo y permanecí en silencio observando aquellas banales conversaciones sobre redes sociales y otras cosas que, a mí parecer, no eran significativas en el ambiente académico. Los chicos no tardaron mucho en observar mi cara de enojo e inmediatamente, se pasó del ruido de sus conversaciones a un silencio ensordecedor, supongo que pensaron que esta gran molestia se debía a su inadecuado comportamiento.

Después de preguntar —en un tono poco conciliador— si ya habían terminado de conversar o si era necesario darles tiempo para hacerlo procedí a llamar asistencia e inicié a la socialización de unos ejercicios pendientes de la clase anterior. Durante toda la clase se socializaron los ejercicios, en un ambiente de extremo silencio y algo tenso.

Cuando terminaba la explicación de un ejercicio preguntaba si todo estaba claro, o si había alguna duda, la respuesta de los chicos era nuevamente de silencio y algunos pocos asentían con sus cabezas. Así transcurrió toda la clase, hasta el sonido del timbre que anunciaba la finalización de la jornada académica. Cada uno se marchó a su casa.

Durante el trayecto del colegio a mí casa, continúe pensando en los resultados de la evaluación de grado décimo y resurgía mi molestia por estos desempeños. Al caer la noche, traté de conciliar el sueño, sin embargo, volvían las situaciones del colegio a perturbar

mi tranquilidad. Recordé que hace algunos años había vivido una situación similar. En ese entonces, después de una amplia reflexión, descubrí que, en parte, los bajos desempeños y apatía hacia el área se debían a mis prácticas pedagógicas poco atrayentes. Ahora pensaba en lo mismo, en que posiblemente me había acomodado en mi zona de confort y esas prácticas ya no dialogaban con la realidad de estos jóvenes.

Al día siguiente, seguía pensando en la clase de décimo. Me tardé un poco en percatarme de que no sólo la clase del grupo décimo fue un fracaso, también lo había sido la del grado undécimo. El día anterior, los chicos de undécimo habían pagado los platos rotos de una situación ajena a ellos. En ese momento, sentí molestia por mi comportamiento ante un grupo de estudiantes cuyo propósito era adquirir conocimientos que le permitieran desarrollar diversas competencias en el campo matemático y era yo quien debía mediar para que esto sucediera. Ante esta situación y luego de hacer una revisión de mi quehacer pedagógico y de buscar causas, efectos y posibles alternativas de solución, pude concluir que era necesario tener la capacidad de reconocer el error y asumir una disposición al cambio. Como docentes no somos perfectos, somos seres humanos con amplias diversidades, presiones o dificultades. En ocasiones, no asumimos la postura pedagógica adecuada a nuestro rol en el aula de clase, sin embargo, se debe tener la madurez para afrontar situaciones adversas, reconociendo las posibles equivocaciones y asumir una postura de cambio para mejorar las condiciones; de lo contrario, nuestros actos pueden incidir —incluso sin darnos cuenta— en la visión que los estudiantes construyan frente a determinada asignatura, llevándolos a asumir posturas de rechazo o aversión que se extienden a futuro.

Las generaciones evolucionan de acuerdo con las necesidades que crea el entorno, en especial, en el campo de la tecnología y los medios de comunicación; por lo tanto, se requiere de un docente que tenga claro que esta labor no ha culminado y que es necesario una actualización permanente que dialogue con las características de las comunidades con las que interactúa, de tal manera, que la función docente no se

considere obsoleta, sino que se asuma como parte importante en los cambios generacionales de las comunidades educativas.

La docencia, más que una profesión, es una pasión. El docente que no comulgue con esta sensación no podrá trascender en su vida profesional ni en la de sus alumnos. Los docentes debemos considerar que trabajamos con seres sentientes y que la actitud con la que asumamos este compromiso, en cierta forma, determinará los resultados obtenidos. Las personas siempre recuerdan a sus “mejores” o “peores” maestros. Esto no quiere decir que haya malos docentes, lo que sucede es que, de forma consciente o inconsciente, hemos dejado algún tipo de huella por la que seremos recordados.

Es innegable la incidencia de los medios de comunicación —en especial de las redes sociales— en la cotidianidad del estudiante. Ellos le muestran un panorama atrayente a su estilo de vida y le ofrecen alternativas diferentes a la escuela o que incluso rivaliza con esta. Aunque, en algunos casos, los docentes observamos estas tendencias como algo negativo, que contradice las prácticas de la escuela e interfieren con los procesos de enseñanza, considero que hay batallas que se pierden aún sin iniciar. La de los medios contra la escuela es una de esas.

Para contrarrestar esta situación, es necesaria una profunda reflexión de esta problemática y darle el giro necesario, que permita allegar ese rival a las vivencias de la escuela, con el fin de renovar y transformar, en perspectiva pedagógica, los procesos académicos que se desarrollan en su interior.

Otro aspecto que ha incidido de manera negativa en las metodologías es la ausencia de trabajo colaborativo entre maestros. Las nuevas tendencias de trabajo exitoso a nivel empresarial ubican el trabajo en equipo como uno de los eslabones en el logro de metas; sin embargo, en el gremio docente, por normatividad de clasificación en estatuto docente o por otras circunstancias, existe una brecha que posiciona una idea de aislamiento o individualismo, en el cual cada docente sólo

se ocupa de las funciones que le competen a su área de formación e, incluso, parecen rivalizar con otras áreas e impiden transversalizar el conocimiento y desarrollar competencias que apunten a la obtención de aprendizajes más significativos. No estoy afirmando que esta situación ocurra en todas las instituciones, pero no se puede desconocer que existen celos en el gremio y esta actitud, de alguna manera, impide fortalecer los procesos de enseñanza al interior de la escuela.

Teniendo en cuenta la reflexión en torno a los anteriores aspectos, considero que es necesaria una profunda renovación de las prácticas de aula. A lo largo de casi veinticuatro años de experiencia docente y después de sortear con diferentes situaciones, he aprendido que en esta labor se puede ganar o aprender, pero nunca se pierde, puesto que cada dificultad, cada tropiezo, genera un aprendizaje, los cuales enriquecen nuestra labor y ayudan mejorar las prácticas de aula en beneficio de los estudiantes y de las comunidades. Mis vivencias como maestra me han mostrado que para mejorar las prácticas de aula es indispensable considerar acciones de naturaleza pedagógica que permitan vincular más a los estudiantes con su cotidianidad, de tal manera que sientan que son parte activa y fundamental de los procesos pedagógicos que se desarrollan en el área. Para este aspecto, sugiero el trabajo colaborativo en equipo y por proyectos que permitan estudiar problemáticas de su comunidad (en este caso se puede abordar las temáticas en el campo de la estadística).

También permitirles la elaboración de material didáctico que, a su vez pueda ser empleado en el desarrollo de las clases, aportando significativamente a la renovación de las metodologías y, a su vez, el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes, además, del saber propio del área.

Así mismo, el maestro debe encaminar su acción a generar procesos de inclusión. En este aspecto, no sólo hago referencia a la adecuación de planes de estudio para estudiantes que presenten alguna condición diversa en relación con sus pares académicos,

sino a propiciar espacios que vinculen en mayor medida a todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Entre los aspectos que considero se pueden vincular a esta propuesta, están estrategias como creación de semilleros académicos liderados por los mismos estudiantes, el plan padrino, a través del cual un estudiante con mejor desempeño académico acompaña en los procesos valorativos a otro estudiante con dificultades en el área, lo cual fortalece, por un lado, las competencias en ambos estudiantes y, por otro lado, propicia el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

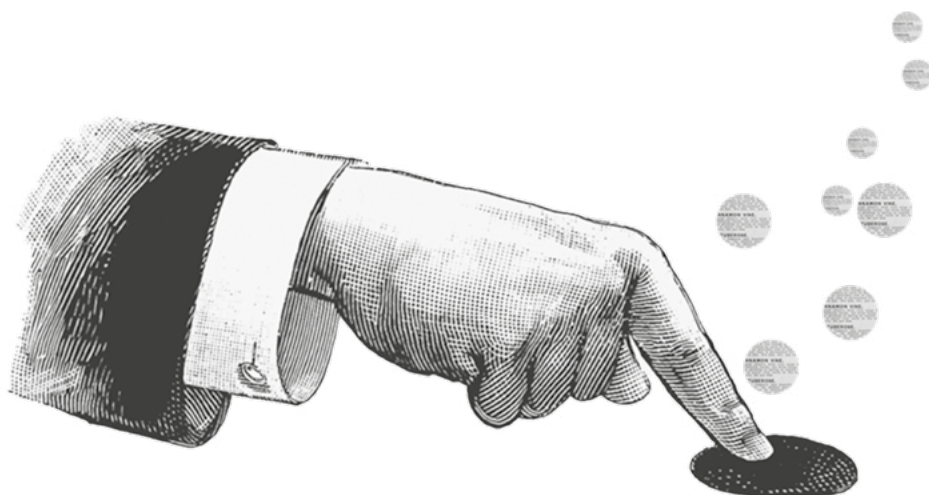
Las acciones de los maestros también se deben encaminar a propiciar espacios o eventos (olimpiadas, semilleros) para que los procesos académicos sean más dinámicos y productivos. Es importante fortalecer los conocimientos adquiridos por el estudiante de tal forma que le permitan su aplicación a través de los diferentes grados, entre distintas disciplinas y en diferentes situaciones del contexto. Estos eventos no sólo propician el desarrollo de saberes, sino que motiva al estudiante a la disciplina en el sentido de autoformarse y querer avanzar autónomamente en la construcción de su propio conocimiento.

También es importante introducir el uso pedagógico de las tecnologías, medios de comunicación y redes sociales en los procesos académicos del aula. Considero que esta propuesta es una de las principales herramientas que deben introducir los docentes en sus prácticas de aula, especialmente, en el campo de las matemáticas, pues no se puede rivalizar contra lo inevitable y es innegable que los jóvenes, desde temprana edad, están inmersos en el mundo de la tecnología —como se dice popularmente— vienen con el chip incorporado. La mejor opción es hacer de estas herramientas una aliada para llegar al estudiante y propiciar la obtención de conocimiento a través de ellas. Se puede incluir el uso de diversas plataformas educativas que fortalezcan el autoaprendizaje, el uso de aplicaciones, redes sociales, otorgándole siempre ese enfoque académico, que posibilite en los jóvenes la creación de contenidos que fortalezcan el aprendizaje propio

del área y el desarrollo de otras competencias. Entre estos aspectos, se puede sugerir la producción de vídeos, el diseño de posters, la creación de aplicaciones, entre otras. Todas enfocadas en el trabajo colaborativo.

Por último, considero pertinente llevar la gamificación a las clases como una oportunidad de mejorar el aprendizaje a través del juego. En este aspecto pueden incluirse diversas estrategias para motivar el aprendizaje en el aula y las competencias virtuales mediante el uso de aplicaciones, juegos en equipo basados en series televisivas: juegos de escape, adaptación de juegos de mesa a temáticas del área, juegos de roles, entre otros.

Esta propuesta se puede enfocar en algunos aportes del socio-constructivismo que buscan la adquisición de conocimiento por parte del estudiante, de una manera activa, en la que este es consciente y participe de su proceso de formación. Así mismo, fomenta el constante intercambio social a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales, que surgen a partir del trabajo en equipo. De igual forma, la incorporación de las nuevas tendencias de gamificación en el aula da cuenta de su importancia y beneficio en el campo educativo. Finalmente, me permito aseverar que los jóvenes sí aprenden matemáticas, pero es necesario que el docente reflexione y renueve sus prácticas de aula, para convertirse en un mediador del conocimiento.



Desde mis adentros: la química una oportunidad para aprender y emprender

Robinson Machado García

Institución Educativa Rural la Danta Sede Jerusalén

Sonsón, Antioquia

romag97@hotmail.com

Cada experiencia vivida te regala las alas de la sabiduría

Luz Rodríguez

Pinitos Docentes

Mi nacimiento como docente se da en la ciudad de Medellín, en modalidad provisional, en el colegio la Independencia, ubicado en San Javier. Ahí me enfrenté a treinta y cinco estudiantes en un salón de clases impregnado de la algarabía causada por la inmensa energía que presentan los niños de sexto grado. Ellos, al igual que yo, iniciábamos un proceso de descubrimiento, se estrenaban en la básica secundaria y, en mi caso, era mi primera vez como docente.

Fueron dos meses en los que se generaron lazos de afecto y cariño entre los estudiantes y yo. Estos lazos me llevan a recordar su coro a viva voz el día de mi partida; ¡No queremos que se vaya!, ¡queremos que se quede! Esa fue mi primera nostalgia como docente: dejar atrás a mis estudiantes. Sin embargo, el camino apenas comenzaba.

El recorrido me llevó al colegio la Salle de Campoamor. Nuevamente los niños de sexto hicieron parte del proceso de formación. Recuerdo —siempre aparece una sonrisa cuando lo hago— que la coordinadora de la institución era afrodescendiente al igual que yo; por ello, los estudiantes solían pensar que yo era su hijo, razón por la cual eran más respetuosos de lo normal.

Una anécdota que se viene a mi mente —que me llevó del temor al júbilo— fue un llamado de la directora Blanca Dolly a su oficina, debido a que los estudiantes presentaron quejas porque no los dejaba parar de las sillas, no dejaba que hicieran algarabía o que comieran en clases o que tuvieran brotes de indisciplina. Cuando la directora terminó de expresar esto, pensé que sería reprendido, sin embargo, para mi sorpresa fui felicitado por el excelente manejo de grupo, pues, por lo general, este grupo era de difícil manejo.

No puedo pasar por alto mencionar algunas personas que imprimieron aprendizajes y sentimientos de alegría, entre los cuales destaco a Hernán, un estudiante de undécimo y a Clara, la docente de matemáticas. Con ellos compartimos cientos de horas en el transporte de la institución y se generó una relación afectiva relación de amistad, que hasta hoy permanece muy fuerte. Con la docente Gigliola, también afrodescendiente, logramos articular los procesos formativos desde las ciencias naturales, la química y la tecnología. Mis primeras comprensiones sobre la transversalización curricular las tuve trabajando al lado de Gigliola.

Son muchos los colegios por los que he transitado enseñando y aprendiendo, sin embargo, retomaré dos más en los cuales obtuve otras experiencias que marcaron mi rol y quehacer como docente.

En el 2006, llegué a la Institución Educativa las Golondrinas en Medellín —en la actualidad, recibe el nombre de I.E. José Joaquín Vallejo—. En esta institución puse en práctica la campaña Cero alumnos fuera de las clases junto a Félix, profesor y amigo. Esta campaña consistía en dirigirnos a las casas de los alumnos a motivarlos para seguir estudiando y rescatar aquellos jóvenes que decidían no volver a estudiar, los convencíamos hasta que tomaban la decisión de volver a las aulas de clase.

Aparte de la campaña, constituimos un grupo de danza extracurricular con los estudiantes, con el fin de aprovechar el tiempo libre en actividades culturales que los alejaran de situaciones negativas del contexto.

De manera personal, centrando un poco mis búsquedas en torno a las ciencias naturales y la química, desarrollé una propuesta referida a la elaboración de papel con material reciclable. Los derivados de este proceso eran socializados en intercambios con otras instituciones y presentados en diversas ferias que se realizaban en la ciudad.

Con agrado recuerdo al rector Darío —alegre y sensible a estos procesos— abanderado en el apoyo de cada propuesta, en la gestión y suministro de materiales y recursos. También a mi coordinadora Marta, quien resaltó en mi labor las diferentes iniciativas desarrolladas en favor de los estudiantes y la comunidad, así como mi capacidad de entrega en cada una de las acciones emprendidas en mi quehacer docente.

En este colegio gané un primer hijo: mi estudiante Wilson. El acompañamiento, trato amable, respeto y cariño hacia cada uno de los estudiantes hizo que después de dieciséis años, al momento en que escribo esta narrativa, Wilson me siga llamando papá.

El largo recorrido después de estar en condición de provisionalidad me llevó a ser nombrado docente etnoeducador de planta en el área de ciencias naturales, en el corregimiento Cuturú del municipio de Cauca, Antioquia. En este espacio desarrollé una propuesta de cuidado medioambiental, que consistía en construir varios rellenos sanitarios, con el propósito de disminuir las altas cantidades de basuras que se generaban en la institución.

Además, conformé el grupo juvenil llamado JACRIS (Jóvenes activos en cristo) y un grupo de danzas llamado *All Dance*. Estas apuestas se llevaron a cabo durante los tres años que permanecí en la institución. Conté con la compañía de personas que hicieron mi estadía más agradable y segura, como la docente Yasmína, quien se convirtió en una hermana más. Su apoyo fue absoluto. A Doris y Doña Gloria, madres de familia, les agradezco por su ayuda desmedida en un contexto tan difícil y permeado por la violencia. No está demás mencionar que en esta institución se sumó un segundo hijo: Leonardo.

Después de vivir una maravillosa experiencia en Caucasia fui trasladado al corregimiento de Jerusalén, municipio de Sonsón, Antioquia.

Travesías de química

La Institución Educativa Rural Jerusalén fue el colegio que me recibió hace 11 años. Me encontré con una comunidad educativa con gran sentido de humanidad y con estudiantes respetuosos. Su condición de jóvenes del campo da fe del respeto, de su calidad humana, su proactividad, su capacidad de trabajo, compañerismo y dedicación.

Al igual que en los colegios anteriores, me desempeñé en el área de ciencias naturales y química. Recuerdo, con un sabor dulce de boca, que invité a los estudiantes de undécimo para que, en la clase de química, donde justamente retomábamos los conceptos de mezcla y reacciones de la materia, realizáramos un dulce de arequipe.

La experiencia buscaba que los estudiantes vivenciaran los conceptos antes mencionados. Les pedí que realizaran un dulce que los atrapara como la famosa historia de Hansel y Gretel. Pretendía involucrarlos en la experiencia práctica de las ciencias naturales y la química a partir de la travesía de mezclar, elaborar, calcular, medir y reconocer elementos del medio, de la elaboración de productos que propician la recuperación de saberes ancestrales en el territorio, en torno a la etnobotánica.

Enamorados del proceso y con la motivación a flor de piel para seguir experimentando, nos dimos a la aventura de indagar sobre las plantas medicinales presentes en la región, sus propiedades y beneficios. Después de una exhaustiva investigación, nos encontramos con una diversidad de plantas: Árnica, Santamaría, Sábila, Manzanilla, Orégano, Albahaca, Caléndula, Anís, Cordoncillo, Diente de león, Eucalipto, Jengibre y Limoncillo. Entre ellas nos llamó mucho la atención la Árnica. Esta planta tiene componentes que ayudan a tratar

el dolor y, justamente, con la elaboración de una pomada a base de ella podíamos atender diversas afectaciones de tipo muscular que se presentaban en estudiantes que practicaban deportes de alto impacto, así como golpes, raspones, torceduras, entre otros, que, en ocasiones, impedían que asistieran a clases por los fuertes dolores.

Sin pensarlo, desarrollamos nuestra emblemática pomada medicinal y dimos solución a una problemática propia de nuestro contexto. En ese momento de la experiencia, los estudiantes comprendieron que las ciencias naturales y la química podían ofrecer soluciones tanto a necesidades individuales como grupales. Este hecho, llevó a que, por iniciativa de los estudiantes, implementáramos un cultivo de plantas. Fue una experiencia maravillosa, empleábamos las horas extracurriculares para adecuar el espacio, recolectar semillas y diversos retoños para sembrarlos.

Una vez definida nuestra línea de acción, quisimos dar un valor agregado a la experiencia y decidimos incluir el enfoque ambiental, que consistía en generar procesos de compostaje y realizar adecuaciones del terreno con llantas reciclables; en el primer caso, se utilizaba la tierra del compostaje para abonar las plantas y, en el segundo, se diseñaban cercas y decoraciones alrededor de los cultivos de las plantas.

Esta acción, hizo que, en el 2015 desarrolláramos un video denominado Exploradores del Territorio. En él narrábamos el proceso de compostaje y de elaboración de elementos a base de llantas y otros materiales reciclables; con este video obtuvimos el *Premio Club de Emprendimiento Creativo*, otorgado por la Gobernación de Antioquia. En el marco de este galardón, los estudiantes, la rectora Rosa y yo tuvimos la oportunidad de viajar a Medellín a compartir y conocer otras experiencias significativas. A esto se sumó la capacitación que se desarrolló con el fin de potenciar y mejorar la experiencia en temas de liderazgo, emprendimiento e ideas de negocio.

Este cúmulo de beneficios trajo otras buenas nuevas y entre ellas al profesor Ferley, profesor de ciencias naturales, quien se convirtió en un

doliente más de esta propuesta. Con él, el camino estuvo acompañado, sus valiosos aportes, empeño y entrega marcaron una unidad que, a partir de la identificación de diversas plantas en el territorio y de la experiencia adquirida, nos llevó a incursionar en la elaboración de nuevos productos a base de extractos: talco, gomina, aceite, *shampoo*, entre otros, que bien atendían a las necesidades de los estudiantes y sus familiares. Esta línea de nuestra propuesta, la denominamos la química una oportunidad para aprender y emprender.

La dedicación, el compromiso y los conocimientos prácticos y cognitivos propiciaron el desarrollo de productos de calidad y beneficiosos, entre ellos la pomada medicinal a base de extractos de *Árnica* y *Santamaría*, creada en el marco de la propuesta *Etnoeducando aprendo y recupero saberes ancestrales, con la cual ganamos el Premio Evolucion* de la Secretaría de Educación del departamento de Antioquia, en el año 2019. Esta experiencia fue referenciada en el libro *Experiencias Significativas de los Maestros de Antioquia*, que transforman la educación.

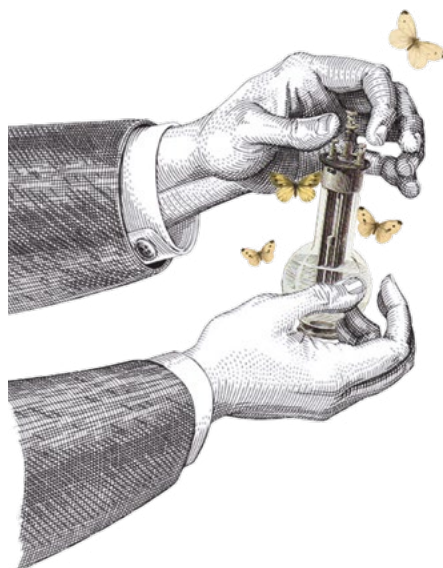
Sin ánimo de vanagloria, es un orgullo para nosotros ingresar a nuestro laboratorio y ver que el tablero de acrílico blanco sostiene la foto del día en que, en el marco del premio de la Secretaría de Educación, recibimos aquel cheque gigantesco —aunque de poca denominación— pues fue el grano de arena que necesitábamos para dotar el laboratorio.

Cada experiencia que he mencionado me emociona hasta los huesos. Si de premios y reconocimientos hablamos, es imperativo mencionar la alianza con MinCiencias y la Universidad Nacional de Colombia en el marco de la Convocatoria 895, a través de la cual llevamos la experiencia a un escenario investigativo y riguroso que propició la identificación de moléculas líderes de origen natural con acción multidiana como inhibidores de *quorum sensing* en *Pseudomonas aeruginosa* multirresistente. No dejo de sonreír cuando escribo el propósito de dicha alianza. Imagino que, al igual que mis estudiantes,

ustedes deben estar haciendo muecas y preguntándose: —profe, ¿qué es eso de *quorum sensing* en *Pseudomonas aeruginosa*?, ¿eso con qué se come? Les diré que mis estudiantes lo entendieron y se apropiaron del tema; en el caso de ustedes, lectores, deberán esperar un poco y contar con mi explicación en otra ocasión o iniciar un proceso de indagación o investigación, por ahora, regresemos a mi narración.

El proceso práctico investigativo ha llevado a que docentes como el de tecnología, Benhur, se sumen a la aportación de ideas que han consolidado una apuesta transversal (distintas áreas y todos los grados de la secundaria), con miras a desarrollar lo que hemos denominado el proyecto Creamos, que consiste, en un primer momento, en potenciar el emprendimiento y formar a los estudiantes en diversos roles de la labor empresarial y, en segundo momento, en la creación de un semillero con los niños de primaria para abordar los conceptos teóricos que le permitan adquirir conocimientos en torno al tema y que, más adelante, cuando lleguen a la secundaria, les permitan sumergirse en la experiencia práctica.

Para cerrar este relato, manifiesto que me siento orgulloso por toda esta experiencia. Cada vez que veo la entrega de mis estudiantes al proceso investigativo, desarrollo y elaboración de los productos sin prestar interés en una nota, dedicando más tiempo del establecido a las actividades, repito para mis adentros: Profesor Robinson Machado, estás enseñando a aprehender química y ciencias naturales para la vida de tus estudiantes.



Periodo de prueba: la primera prueba

José Ubeimar Arango Arroyave

Institución Educativa Rural José Félix de Restrepo Sede El Río

Ituango, Antioquia

juarangoa71@gmail.com

El 22 de febrero de 2021, salí en el bus de Coonorte de las seis de la mañana para estar a las doce del mediodía en Ituango, pueblo de ascendencia antioqueña y también con raíces indígenas negras y algo de cordobesas. El viaje transcurría sin ningún contratiempo hasta que, a la altura del paso de Matasano, el conductor recibió una llamada que le anunciaba que no se podía seguir, pues, por el lado del embalse de Hidroitango, había enfrentamientos entre las disidencias de las FARC y las autodefensas Gaitanistas o Clan del Golfo. A esto se sumó el hecho lamentable de que, en las horas de la mañana, habían asesinado, cerca al casco urbano, a dos personas que viajaban en una moto. El conductor detuvo el bus y nos dijo:

— No puedo seguir, sino hasta San Andrés de Cuerquia o si quieren nos devolvemos para la terminal del norte. Son órdenes de la empresa. Si continuamos, en la oficina del parque de San Andrés, se les da el excedente de lo que cuesta el pasaje hasta Ituango. Si nos devolvemos, cuando deseen o más bien cuando se mejoren las cosas, pueden hacer uso del tiquete. Piénsenlo unos minutos y me comentan.

Varios de los pasajeros éramos nuevos en la zona, por eso, dejamos que los que la conocían sugirieran qué era lo mejor. Uno de ellos, quién se presentó como vendedor de mangos en el corregimiento el Valle de Toledo, comentó que él podía hacer contactos para que algunos dueños de “motorratones” nos llevaran hasta nuestro destino final.

Las deliberaciones no tardaron más de treinta minutos: decidimos continuar el viaje. Como yo estaba en el puesto frente al conductor iba al tanto de su conversación con las personas de la oficina central en

Medellín. Cerca al corregimiento de Río Grande, en jurisdicción de Don Matías, me dijo que el ejército Nacional iba a brindarnos protección, acompañamiento y a escoltarnos hasta el casco urbano de Ituango.

Sentí una tranquilidad a medias, aunque tanto el conductor como los pasajeros queríamos llegar a tierras ituanguinas. Durante el viaje me concentré en el paisaje. No sé si la fuerza pública nos acompañó, pues, al descender del bus, no los vi. Llegamos a las doce y media de la tarde. El profesor Porfirio, que contacté días antes, me esperaba para llevarme al hospedaje. En el recorrido, me crucé accidentalmente con quien sería mi rector. Él se presentó con el nombre de Edgar Fredy.

Viaje hacia Ituango

En la tarde, tuvimos un evento de bienvenida con todos los docentes del José Félix de Restrepo donde se aprovechó para hacer un empalme entre los docentes nuevos y los salientes. Luego de la bienvenida, uno de los profesores me dijo que teníamos una amenaza, que había llegado un panfleto. Situaciones como estas no hacen parte del periodo de prueba, son más bien una gran prueba, pues debes decidir si te queda o te va de un lugar de tantos tonos y colores de piel representados en los Emberá y en los Nutabe que habitan este territorio.

En esos días, los docentes y directivos docentes salientes mostraron buena actitud y disposición hacia los entrantes: hacían las aclaraciones y explicaciones pertinente frente al proceso educativo llevado hasta el momento. Sin dar mucha tregua, me dediqué a leer sobre el PEI para enterarme de la filosofía y quehacer de la institución José Félix de Restrepo. Participé, de manera virtual, en el foro Jesús María Valle realizado por expositores de la Universidad de Antioquia con temas alusivos a los valores y a las violencias que se vienen dando en el país.

El trabajo pedagógico y educativo se enfocó en la preparación de las terceras guías-talleres para cada uno de los grados. El 5 de marzo tuve la primera reunión de acercamiento con la comunidad educativa de la I.E.R José Félix de Restrepo, entrega de talleres y estrategias para

poder continuar desde el trabajo en casa. El objetivo de esta reunión era presentarme como nuevo docente ante los padres de familia y entregar el tercer taller del trabajo en casa de los grados sexto a noveno. Así mismo, en compañía de William, el docente de primería se pretendía evaluar con los asistentes el trabajo en casa realizado en el marco de la contingencia sanitaria y social originada por el Covid-19.

Los padres de familia concuerdan en que no ha sido fácil, pues los estudiantes y los propios padres de familia no cuentan con datos suficientes en el celular o con internet; además, la señal en estos dispositivos no es la mejor. También señalaron que hace falta la presencia física del docente orientando y animando a los estudiantes. A raíz de esto, solicité —como una especie de estrategia— un espacio en la emisora La voz de Ituango para explicar y trabajar las guías y talleres que se enviaban para el trabajo en casa. Me asignaron espacio radial de dos horas, en él orienté, motivé, y expliqué cómo realizar y resolver los ejercicios de manera satisfactoria. Momentos previos a Semana Santa, me dediqué a evaluar las diferentes guías-talleres enviadas por los estudiantes de la sede el Río y a subir las notas a la plataforma virtual Sinaí, con sus respectivos criterios e indicadores de evaluación.

Del trabajo en casa al trabajo en alternancia

El 6 de abril, los estudiantes fueron citados a las ocho de la mañana a alternancia. Llegaron puntuales, pues desde las 7:30 p.m. se les veía entusiastas y sonrientes. Llegaron saludando, unos en bicicleta, otros en moto, unos más a pie y una niña en una yegua, acompañada de dos perros: Bruno y Peluche. Iniciamos con la aplicación de los protocolos de bioseguridad, luego se recibieron los estudiantes para conversar sobre el proceso de trabajo en casa y sobre los aprendizajes en este tiempo de cuarentena.

Diáspora del pueblo Ituangino

El jueves 23 de julio, al entrar al salón de clase, escuché que uno de mis estudiantes le comentaba a otro que en la fonda —parada obligada para personas y carros que madrugan a desayunar con café y empanada— estaban varios desplazados de Santa Lucía y el Cedral, intentando resolver cómo llegar al pueblo, pues la orden era que debían desplazarse hacia el casco urbano de Ituango. Esta es noticia frecuente y no sorprende a nadie, pues, desde hace nueve años, la población rural de Ituango ha vivido uno o dos desplazamientos por año, impulsado por grupos como las Autodefensas del Clan del Golfo y las disidencias de las antiguas FARC.

Un día, después de haberse terminada la jornada, empezó a llover: una capa densa de lluvia, que se veía desde un ángulo de elevación sobre el sitio de ubicación del casco urbano y de la vereda Palo Blanco, lo cubría todo. Repentinamente, el cauce del río creció semejante a borrasca torrencial. Los cantos rodados y los materiales que arrastraba el agua en un color gris, que se tornó más fuerte a medida que la corriente represaba el río donde tributa sus aguas, producía un ruido que se acercaba al de un gran automotor. No había luz eléctrica ni señal de celular.

Me disponía a salir, pues, al día siguiente, tenía una reunión con el Comité Interinstitucional de Educación Ambiental (CIDEAM), sin embargo, en la tarde, el Rector Edgar Fredy envió un mensaje en el que informaba de la cancelación de la reunión, debido a la situación del desplazamiento que se estaba viviendo en el municipio. Intenté avisarles a los del CIDEAM, pero no salían las llamadas ni los mensajes por WhatsApp. En los momentos en los que la lluvia amainaba, me dirigía a pie a alguna de las casas más cercanas invitando a los estudiantes a que asistieran a clase debido a la cancelación de la reunión. En la tarde ni en la noche hubo luz; intenté escuchar noticias por la frecuencia de las dos emisoras locales, pero no pude sintonizarlas.

El viernes 24 me dirigí a la fonda desayunar y a buscar algo de señal. Don Oscar y don Héctor conversaban con un motorista que les daba un informe de los daños ocasionados por el vendaval en el pueblo y sus alrededores. El motorista que Hablaba de las fincas que se habían perdido por los deslizamiento y caída de vegetación y erosión producida por la velocidad incontrolada del agua, de los techos desprendidos y de la pérdida de algunos galpones en las inmediaciones de la bomba de Chapinero. Regresé a la sede de la institución —seguíamos sin luz y sin señal de celular—. Veía una gran cantidad de personas que desfilaban por un lado del centro educativo y por el lado adyacente hacia la Quebrada del Medio junto con niños y mascotas. Las personas que no pudieron embarcarse en los tres buses escalera empezaron a subir por el camino y formaban una fila serpenteante a manera de diáspora.

El profesor Wilman me dijo que, aún pasada la noche, había visto muchas personas pasando por Pio X subiendo a pie. Incluso él llegó caminando, pues, en el sector de Colanto, no había paso ni para carro ni moto debido a que el arroyo que había explayado roca y lodo. Ante este panorama, después de terminar las clases, nos dispusimos a subir a pie. Se nos unieron dos estudiantes nuestros: André Felipe y Duver, quienes nos comentaron que también a las personas de la vereda el Río les habían advertido de que tenían que desplazarse, situación que se confirmaría al sábado siguiente.

El 27 y 28 de julio, los estudiantes de la sede El Río en situación de desplazamiento forzado —por fuera del espacio veredal y de los ambientes de aprendizaje de la sede rural— nos reunimos en la casa de la cultura, donde continuamos con las clases de educación física referidas a deportes como ajedrez, damas chinas y con el inicio de tenis de mesa, que integra los reflejos, la fuerza y el movimiento que ayudan, por lo demás, a manejar la ansiedad y el estrés de las situaciones adversas. El 29 y 30 de julio, los estudiantes se integraron a actividades con otras instituciones a nivel municipal en el coliseo Jaidukamà, donde el personal de la Secretaría de educación, recreación y deportes orientó las actividades, exceptuando las de enseñanza de ajedrez y tenis de mesa. En las demás, jugué el rol de acompañante en actividades lúdicas y recreativas, de destrezas y habilidades como el origami.

Epílogo

Las clases han pasado de la alternancia a la presencialidad con cierta normalidad. En términos formales, he pasado mi primera evaluación de desempeño, con la cual, según el Rector, se cumplió mi periodo de prueba. Aunque todavía debo mencionar una prueba más, la del 14 de julio: cuando me encontraba con mis estudiantes en clase de matemáticas orientada desde las guías de post-primaria, nos sorprendió un estruendo que resonó por todos los lados de la institución. Las hojas de los árboles se estremecían y caían como si se tratara de un otoño momentáneo nada típico en el trópico, mientras una lluvia de pequeñas piedras subía por el aire a una altura considerable venciendo inicialmente la fuerza de gravedad y luego cayendo como si fuesen gotas de granizo.

Sin mediar palabra, como si conociéramos y hubiésemos entrenado algún simulacro —movidos por el instinto— nos arrojamos al piso. Permanecemos en él, aproximadamente, diez minutos, guardando la calma y esperando quizás el comienzo de un posible hostigamiento o enfrentamiento de las Autodefensas Gaitanistas de Colombia en su afán de control territorial. Al no sentir más ruidos ni sonidos de confrontación, decidimos salir lentamente. Me dirigí, inicialmente, al salón de primaria y pude notar que el docente Wilman y sus estudiantes se encontraban sentados intentando salir del *shock*. Le dije algo para romper el silencio que había entre ellos, comentándole —a modo de reclamo nervioso— que por qué no avisaban de esto para que nos preparáramos y estuviéramos tranquilos sin novedad. Me parece raro fue lo que me alcanzó a contestar. Luego prosiguió:

—Hace unos dos años, por este mismo lugar, los soldados me avisaron a mí y a la profesora Rocío que iban a detonar controladamente algo de alto poder explosivo.

Antes de que yo continuase con otra pregunta, me dijo, extraño y sorprendido, que algo debió de haber pasado. Nos dirigimos a las mallas de la sede para tratar de entender lo que sucedía en el momento. Vimos,

entre los tonos de verde de la vegetación, a miembros del ejército que se encontraban a unos veinticinco metros de distancia de nosotros. Pensamos que se encontraban detonando artefactos detectados de manera controlada. Una madre de familia del restaurante escolar dejó por un momento de hacer el almuerzo para los estudiantes y asustada nos dijo:

— Profesores, algo grave pasó. Alguien que está en las fondas del Río me puso un mensaje por WhatsApp diciéndome que hubo un accidente que había dejado tres soldados heridos y un muerto.

Cerca a las doce del día, escuchamos un helicóptero que se levantaba desde la base del ejército cerca de Pio X. En menos de un minuto, descendió como un halcón y aterrizó cerca a la confluencia de la quebrada el Naranjo y el Río Ituango. Descendieron algunas personas expertas en explosivos. Dos horas después, el helicóptero regresó por ellos.

Desde que he estado como docente en la Institución Educativa Rural José Félix de Restrepo sede el Río, a mediados del año 2021, el ejército ha acampado al lado de la institución —incluso desde antes de mi llegada, según conversaciones con algunos padres de familia—, pues el terreno es una terraza aluvial con buen panorama paisajístico, provisión de agua que toman del tanque de nuestra sede. Además, es posible conectarse a los tomacorrientes para cargar sus celulares.

Las únicas voces de ánimo, preocupación y aliento sobre lo que había pasado se hicieron notar en el grupo de WhatsApp por los docentes y directivos docentes de nuestra institución. No considero que se pierda la sensibilidad frente a lo que pasa, sino de que, por estos parajes y por muchos otros del país, este tipo de sucesos se convierten en parte del paisaje, se van volviendo cotidianos o algo natural y normal.

Crónicas de experiencias maravillosas en aula

Lina María Gómez Gómez

Institución Educativa Pablo VI

Remedios, Antioquia

ivanitata2011@hotmail.com

El laboratorio del conocimiento

Resulta difícil consignar en unas líneas las experiencias vividas en el maravilloso arte de enseñar. Este comienza con el aprendizaje mismo porque es satisfactorio brindar los conocimientos adquiridos, es la mejor forma de expresar el objetivo que resume unos años en el laboratorio del conocimiento que llamamos universidad.

Muchos ignoran los sacrificios que, a diario, enfrenta un estudiante universitario para lograr la meta que se ha propuesto alcanzar. Con los obstáculos que se presentan a nivel económico, en cuanto a materiales de trabajo, transporte, alimentaciones, uniformes; a nivel físico: el desgaste, cansancio y trasnochos para cumplir con los requerimientos académicos; incluso a nivel moral y espiritual. Debemos resaltar la importancia de tener arraigado muy adentro las enseñanzas de la primera escuela llamada hogar, donde los sacrificios, los desvelos de los padres, el amor y la unión familiar dejaron como frutos valores tales como: la responsabilidad, la rectitud, honestidad y nobleza, que se fortalecen en la escuela y se convierten en los pilares que definen el perfil de quien tendrá en sus manos la materia prima más importante de toda la humanidad. Pronto asumiríamos la gran responsabilidad de compartir con los niños y adolescentes de nuestra patria, esa esencia y ese conocimiento recopilado que formarán líderes y personas de bien.

La escuela y la universidad muestran el camino, depende de cada uno elegir lo mejor.

De este periodo de la vida quisiera transmitir una anécdota con el profesor de neuropsicología, un hombre muy sabio que se interesó siempre por que sus estudiantes tuvieran condiciones para aprender,

y por buscar el método o la estrategia para que recibiéramos sus enseñanzas. En ocasiones pasábamos gran parte de nuestras clases reflexionando sobre lo que nos impedía cumplir nuestras metas y sueños, también cómo combatir el desánimo para continuar en la búsqueda del objetivo que se resumía en ser profesional.

Llegar a su clase era un deleite. Siempre buscó la forma de atraer y disponer a sus estudiantes para que no quisieran faltar, sus concejos quedaban en la memoria, de modo que sentíamos en la necesidad de meditar en sus palabras. Para mí, este profesor es un ejemplo para quienes reciben sus aprendizajes; de hecho, sus estudiantes tenemos algo de su esencia y de su modelo de enseñanza.

La práctica profesional

Llegó la práctica profesional y con ella el deseo de probar de qué estamos hechos. Era tiempo de visionar una vida profesional, era un sueño más por cumplir que pronto nos aterrizaría a una realidad que no esperábamos. Cada pequeño es un mundo diferente que tiene sus propias prioridades, dificultades y anhelos. La misión era cautivar y atraer con pocos recursos y mucho ingenio a cuarenta pequeños que solo deseaban jugar y disfrutar su niñez en medio de un contexto lleno de dificultades, impedimentos y violencia.

Al conocer un poco más de los estudiantes, pude observar algunas necesidades en la comprensión y producción de textos, su capacidad de analizar, argumentar y de solución de problemas matemáticos y operaciones básicas. Se debía derrumbar la apatía y pereza que estaba escondida bajo la frase “que pereza las matemáticas eso no nos sirve para nada”; así que pronto puse en marcha un proyecto en el que, por medio de concursos y juegos con premios incluidos, se abordaría ambos temas, aunque de forma separada, es decir, una semana trabajamos matemáticas y a la siguiente, español. Se dedicaba un tiempo en teoría y explicación, pues el tiempo de concentración de los chicos era corto y pronto se aburrían de tanta “cháchara”, como ellos mismos decían.

Con el soporte de algunos referentes teóricos brindados en la universidad se inició la misión. Por ejemplo, es bueno citar estas reflexiones de Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Los modelos educativos deberían estar basados en esta importante teoría e incluir procesos y métodos de análisis para poder detectar en edades tempranas las capacidades de los estudiantes para poder potenciarlas y enfocarles en una carrera profesional acorde a las mismas.

Para no hacer más largo este relato es bueno ilustrarlo con historias como la de Julián, un estudiante muy inquieto que escondía sus problemas en una agresividad y apatía por compartir con los demás y aprender. Poco a poco se evidenció la necesidad de acercarnos a él y conocer el fondo de esta situación, lo cierto del caso es que este “niño problema del salón” como fue estigmatizado por algunos, no tenía acompañamiento familiar ya que no conocía a su padre y su madre trabajaba para mantenerlo a él y a su abuela y no podía dedicarle suficiente tiempo así que su abuela, que escasamente conocía algunas letras y padecía de muchas dolencias, era la encargada de acompañarlo y para ella era más fácil que su nieto la pasara jugando en las calles de su barrio que tenerlo en casa.

Como era difícil un acompañamiento familiar decidimos buscar esa motivación proponiéndole que trabajará por cambiar su futuro y el de su familia eligiendo ser un profesional, una persona que no huiría a los problemas, si no que los enfrentaría con esfuerzo y por amor. Los resultados fueron que de su boca salieron las palabras “voy a ser un arquitecto y voy a construirle una casa a mi abuela y a mi mamá”

Los frutos empezaron a verse en su actitud en el aula de clase con sus compañeros y en una mejoría en sus calificaciones, el futuro nos mostrará si cumplió sus sueños, pero esa semilla quedó plantada y es un motivo de alegría haber apoyado a este soñador.

La vida profesional

Después de muchas luchas y con grandes expectativas se inicia la vida laboral. Ser docente, en un pueblo lejano de Antioquia, en una escuela rural bajo la modalidad escuela nueva, es una experiencia nueva que hay que enfrentar con gallardía. Era un contexto muy distinto al de la práctica profesional, aunque con necesidades similares. La ruralidad tiene como prioridad el trabajo secular, sin embargo, el reto consiste en motivar a nuestros niños y a sus familias para que estudien y no sientan que están perdiendo el tiempo en el que pudieran laborar. Luego está el reto de preparar la clase para varios grados, es decir, para toda la primaria y todos los niños en un mismo salón. Este es un reto exigente que pone a prueba nuestra creatividad, disciplina y que requiere de una buena inversión de tiempo.

Motivación

Hay momentos en el quehacer docente en hay que encontrar motivaciones propias para no desfallecer, para no pensar en la falta que nos hace la familia y el tiempo que no les podemos dedicar por trabajar lejos y abandonando ciertas comodidades, como los medios tecnológicos y las telecomunicaciones.

Esa fuerza para recargar baterías la sacamos de experiencias como la de Lorena y su familia, una estudiante de ocho años, que cursaba segundo de básica primaria; hija de padres iletrados, bastante adultos, sencillos y amantes del trabajo y de la vida del campo. Para ellos, su hija fue una bendición que llegó, después de mucho buscarla, para alegrarles la vejez, como ellos mismos lo dicen, mientras agradecen a Dios por su hija.

Lorena tenía dificultades en el área de lenguaje y matemáticas. Le costaba concentrarse para realizar las sumas y restas de su libro y tampoco lograba avanzar del silabeo entre cortado de los cuentos que leíamos en clase. Ella caminaba casi dos horas para llegar a la escuela por montes empinados en medios de fuertes adversidades climáticas.

Sus múltiples ocupaciones en la casa (alimentar gallinas, lavar los chiqueros, ordeñar y recoger la cosecha) le impedían llegar a diario a recibir clase.

En casos como el de Lorena y su familia, el docente es puesto a prueba y entiende que lo aprendido antes es solo una base para cimentar un plan de estudio contextualizado y que reconoce las necesidades del estudiantado.

Para ayudar a Lorena, conversé con la estudiante. Ella expresó su preocupación, pues sus padres trabajaban duro y les quería colaborar y aliviar en algo sus preocupaciones. También manifestó que, cuando el papá vendía en la feria los animales y la cosecha, no le pagaban lo correcto y justo. Lorena dijo:

—Mi papá solo conoce los centavos, mi mamá le dice eso no vale tan poquito, yo pienso que lo engañan.

Las preguntas que surgieron de esa conversación fueron: ¿te gustaría ayudarle a tu papá a contar el dinero de las ventas? ¿Quisieras enseñarle el valor del dinero actual para que obtenga una mejor ganancia y se preocupe menos? Ella se mostró muy dispuesta a participar, así que de inmediato comenzamos a implementar con todo el salón ejercicios basados en la comercialización del producto de granja, donde los chicos investigaban con sus familiares el precio que tenían. Por ejemplo: un cerdo, un ternero, un bulto de café, etc. Luego, Lorena investigaba con sus padres qué tanto producto sacaría ese mes al mercado, para poder darle un valor actualizado. Se realizaron ejercicios con billetes pedagógicos, simulando situaciones similares en las que unos compraban, otros vendían y se daba un reporte al final de las ganancias obtenidas, una vez se restaba la inversión. Esta tarea produjo en los estudiantes deseos de ayudar a sus familias y también comenzaron a dar más importancia a su preparación académica.

Sin duda, fue una semilla que continúa dando fruto, porque, dos años después, esta chica era la encargada de llevar al mercado el

ganado con su padre y verificar los pagos y lo que se debía devolver en cada transacción. Indudablemente, los negocios familiares crecieron al punto de que se obtuvo una mejor ganancia y el ejercicio sirvió a muchas familias del campo. Actualmente, Lorena, a sus quince años, cursa octavo grado y es la encargada de hacer la contabilidad de su negocio; utiliza barras hechas en Excel que ha aprendido en clase de tecnología para ver el crecimiento, mes a mes, de la venta de café y animales de granja. Ella es la encargada de pagar el jornal a dos trabajadores que tienen en la finca. Su padre depositó toda la confianza en ella, argumentando que, a su edad, no sentía ánimos de aprender y que su hija; al fin de cuentas, era la heredera de su negocio y debía aprender a manejarlo desde ya.

La escuela rural con la metodología escuela nueva y post-primaria ha organizado un plan de estudios para que esta joven emprendedora realice actividades escolares en casa los días que debe encargarse de la venta de ganado en la feria del pueblo. Este es un reto grande para esta joven, pues debe trasnochar y estudiar en casa sábados y domingos para cumplir con sus actividades académicas. Lorena nos cuenta que, en su poco tiempo libre, ve videos que le enseñen más de sistemas y lee novelas y poesía, géneros con los que se divierte mucho.

Estudiantes como Lorena exigen al docente sacar su potencial y poner en práctica los ejercicios y conocimientos que apuntan a la formación constante del ser y el hacer docente. Es allí donde se entiende que un docente en la escuela no solo enseña, también aprende, no para un momento, sino para toda una vida.

La conclusión

Para darle fin a esta narración, quiero citar a Octavio Paz, quien una vez expresó: **“nos urge una escuela emancipadora**. La escuela debe tener como base un pensamiento emancipador crítico, reflexivo y dialectico en pro a una democracia que se aprende, se vive y se enseña”.

La posada literaria: donde circunda el encanto de las palabras y usted es nuestro huésped de honor

Adriana María Medina Jaramillo

Institución Educativa San José de Betulia

Betulia, Antioquia

iadriana.medina@sanjosebetulia.edu.co

Hay en el mundo un lenguaje que todos comprenden: es el lenguaje del entusiasmo, de las cosas hechas con amor y con voluntad, en busca de aquello que se desea o en lo que se cree.

Paulo Coelho

Pasar con sentido por las mentes juveniles tratando de dar vida a una idea para celebrar un reencuentro con las palabras. Sí, esa fue la experiencia de La posada literaria, un espacio transformado en aula, donde se esperaba que las palabras susurraran en cada rincón de la Institución Educativa San José del municipio de Betulia; un tornado de ideas de todos los grupos de la educación media académica, para llegar a precisar la construcción de un sueño juvenil. Esta propuesta surgió de la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes a través de la valoración de talentos y del reencuentro con la historia literaria.

Ver cómo se argumentaban las ideas y pasar a la segmentación de los pilares que sostendrían la edificación de una propuesta lúdica, académica y social, en la que la distribución arquitectónica hacía parte de ese colorido y vibrante sueño. Fueron las mentes juveniles las encargadas de trazar el recorrido y darle solidez a la estructura que albergaría por varios días a las personas de diferente índole, quienes aceptarían la invitación de refugiarse en la posada. La escogencia del nombre del espacio tuvo varios acercamientos desde la intencionalidad de un referente que significara calor de hogar, inefable compañía y dulce acogida. Sí, eso debería significar ese lugar. Surgen, entonces, varios referentes que enmarcarían esa propuesta

educativa, destacándose los nombres de casa, hogar, castillo entre otros, pero, sin lugar a duda, el nombre de posada literaria llenó las expectativas de los estudiantes y de la docente. Una experiencia de aula que se debía bifurcar del plan de área de humanidades - lengua castellana y se transversalizara con las demás áreas.

Se abre el telón de fondo, que sería testigo del talento de cada uno de los estudiantes que, voluntariamente, quisieran participar y se convirtieran en los protagonistas del coliseo institucional transformado en una posada, una linda finca que serviría de paso obligado para los miembros de la comunidad educativa y del pueblo en general. Llegar a ocupar un coliseo que usualmente es utilizado para el deporte y convertirlo en un paraje destinado a hospedar a propios y extraños, que quisieran hacer un alto en sus labores y darse la oportunidad de deleitarse con el recorrido histórico y literario del lugar. Así, se conformaron varios equipos para dar solidez al sueño juvenil, que se convierte en la gran aventura, donde los estudiantes eligen pertenecer al apoyo logístico y demostrar las cualidades en el campo del liderazgo asumiendo responsabilidades académicas y sociales propias del trabajo colaborativo y otros a ser los protagonistas de cada uno de los espacios de la posada. Esta posada literaria albergó alrededor de ciento cincuenta jóvenes, encargados de darle vida a la experiencia más allá de las paredes de la tradicional aula.

Se abre el portón. Respirar el aroma de las flores plantadas en el jardín es el primer paso a la aventura, las mariposas amarillas nos recordarían la majestuosidad y esencia de la obra de nuestro nobel de literatura Gabriel García Márquez. Estar ahí sería el reencuentro con la memoria literaria haciendo alarde a las mariposas que, por su singular color en el mundo de las letras, han sido uno de los símbolos más representativas de *Cien años de soledad*. Se complementa la ambientación del jardín con el saludo efusivo de Úrsula, Remedios, Rebeca y José Arcadio Buendía, inolvidables personajes de la obra, que se constituyó en la impronta de la coloquial bienvenida. Un ramillete de versos de diferentes poemas acompaña a los visitantes en ese primer momento. Un antejardín impregnado del aroma y sonidos de

la naturaleza, que hacen parte de la sinfonía que abre el portón de la posada.

¡Qué emoción!, sentir desde la entrada el calor de hogar, el acercamiento al mundo de las letras. En esas palabras dulces y acogedoras que brotan de los labios de don Tomás y doña Lola, dueños de la posada, y Martica, la humilde ama de llaves. Los tres son el prototipo de antioqueños querendones y amantes del campo, para quienes la sonrisa es el mejor lenguaje para recibir a cada uno de los visitantes que han decidido pernoctar en dicho lugar.

Llegar a la sala, ese sitio privilegiado para recibir con amabilidad y sencillez a las visitas, donde la atención es la caricia más hermosa y brindar un rico café del municipio de Betulia. Son algunas periodistas invitadas las que entablan un interesante conversatorio con Miguel de Cervantes Saavedra, Gabriel García Márquez y Tomás Carrasquilla, ilustres autores que logran ambientar el diálogo que se convierte en el centro de atención de la sala. Revivir *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, donde las hazañas, el mundo de los sueños y el entorno de la caballería hacen parte de la vida de los visitantes que allí están de paso. Nuevamente, la entrada triunfal de *Cien años de soledad*, célebre obra del realismo mágico, delegada a una estirpe única, fantástica, capaz de fundar una ciudad tan especial como Macondo; por último, haciendo alarde de la literatura antioqueña se entabla también un diálogo centrado en la obra *En la diestra de dios padre*, sumergiéndolo a los presentes en dicho relato, que reconocen la sencillez y honradez de Peralta, su protagonista. La sala se convierte en ese lugar compilador de la memoria literaria desde diferentes contextos. Cuenta también con un rincón donde don Tomás paga el vale a cada uno de los trabajadores que se ganan el sustento diario con la recolección del café, producto base de la economía de la región. Es la sala, por consiguiente, la viva estampa de ese primer sitio de encuentro que encierra la cultura familiar de la mayoría de los pueblos.

Llegar a la alcoba principal para recibidos con algunas piezas musicales, como los pasillos *Esperanza* del dueto Ibarra y Medina,

Chaflán de Nicanor Velásquez Ortiz y *La danza de los mirlos* de Gilberto Reátegui. Este recibimiento se convierte en otro momento en el que las palabras y la música, como lenguaje universal, entran a engalanar dicho espacio. La cama, el infaltable cuadro del Corazón de Jesús, el nochero, el baúl de los recuerdos, el tiple y la guitarra hacen parte del ramillete de objetos que cobran vida en la habitación de los dueños de casa.

La música y la literatura llegan al corazón de los oyentes y dan cabida a las obras *La marquesa de Yolombó* de Tomás Carrasquilla, que nos acerca a la vida de Doña Bárbara Caballero y Alzate; y *El olvido que seremos* del escritor Héctor Abad Faciolince, quien nos muestra a un individuo totalmente vital, Héctor Abad Gómez, imagen de un hombre amoroso y un padre excepcional, con ideologías claras y modernas. Estas tres obras ambientan la alcoba de los patrones y sirven para sellar las páginas de la historia literaria que llena de orgullo a todo un país. Caminar y caminar por los corredores y deleitar la mirada con los cuadros vivos de los personajes que han marcado la memoria de la tradición oral y escrita de los pueblos es la oportunidad para valorar la riqueza en el campo de la literatura y de la lingüística.

Detenerse en la alcoba juvenil, sumergirse en la etapa de la curiosidad, marcada por personajes e historias que atraen la atención de los que allí se detienen porque logran identificarse con la trama de obras como *Crepúsculo*, que presenta a Bella Swan, una chica normal con cierto encanto; y a Edward Cullen, el atractivo y misterioso chico que con su gran secreto como vampiro se convierten en esos referentes de sus vidas juveniles. Y como no destacar a *Harry Potter*, quien, a sus once años, descubre que es hijo de dos conocidos hechiceros, de los que ha heredado poderes mágicos. Asiste a Hogwarts, una famosa escuela de magia y hechicería. Ahí comienza la aventura que, por muchos años, ha atrapado las mentes de nuestros niños, jóvenes y adultos. Aparecen también obras como *A través de mi ventana*, *Las ventajas de ser invisible*, *Nosotros en la luna*, *Al final mueren los dos*, *Boulevard*, *After*, *Antes de diciembre* y una gama de opciones que llegan a transportar a la juventud a diversos mundos y a dimensionar que existen otras formas de ver y sentir más allá de la realidad.

Llega la hora de recordar el mundo infantil, entrar a la alcoba de los niños es refugiarse en las risas, travesuras, sueños e inocencia de una etapa que ha sido el cimiento para crecer dándole significado a la existencia. El inicio de una sonrisa inocente y recordar a *Pinocho*, *Blanca nieves*, *Caperucita roja*, *La princesa cisne* y hasta los personajes del inolvidable programa del *Chavo del ocho*. Estar frente a frente a la personificación de la chilindrina con su peculiar sollozo es creer que se puede volver a ser niño, se puede soñar, jugar y bailar con la magia de personajes que entraron a formar parte de nuestras vidas y que aún siguen vigentes en el futuro que abre las puertas a la ensoñación Tapetes, juegos, camacunas, sonajeros y peluches hacen parte de ese mundo donde todavía se vibra con el sol solecito, a la rueda rueda, el puente está quebrado y el lobo está.

El mundo de los sabores también tiene su sitio en este parador llamado posada que suple por algunos días el valor académico y social de un aula escolar. ¡Cómo no entrar a la cocina y deleitarse con los ricos platos ofrecidos por los patrones don Tomás y doña Lola!, quienes cuentan con las mejores cocineras de la región, mujeres encargadas de ofrecer tres ricas recetas condimentadas con el fortalecimiento de las competencias básicas del lenguaje: escuchar, leer, hablar y escribir. Entre estas es importante destacar la receta para aprender a leer, teniendo como ingredientes: un pocillo de buen tono, diez tazas de puntuación, una botella de comprensión y cinco kilos de interpretación; la receta para saber escuchar, que incluye: un litro de empatía, dos kilos de respeto, diez libras de silencio y un vaso de atención.

No podría faltar en la cocina la recomendación de obras cercanas al fascinante mundo de la gastronomía como *Escarlatina* de la escritora española Leticia Costas, donde se sazona la historia de un niño llamado Román Casas quien sueña con ser un prestigioso chef cuando sea mayor, ilustre narración que entra a formar parte de una de las cenas de la posada. También *Sabor de casa* de Juliana Duque Mahecha, escritora colombiana, quien reconoce que la mejor comida es la que ha aprendido a hacer por medio de la experiencia. Entre olores y sabores

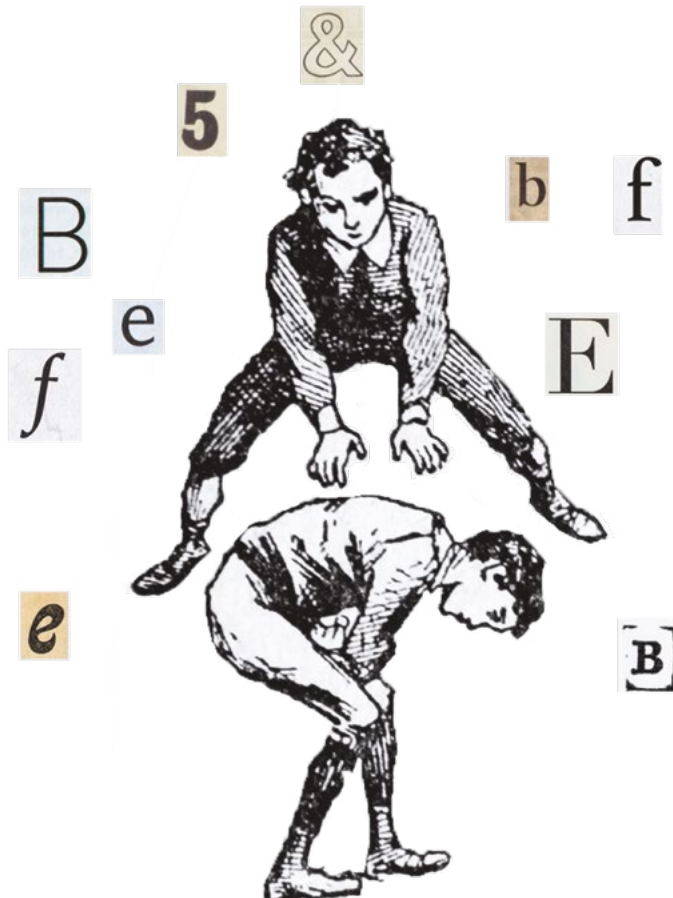
transitan los visitantes de la posada saboreando de los mejores platos que con amor y humildad les pueden brindar.

Salir de la cocina y poder asentar los pies en el tranquilo y colorido patio, un sitio rodeado de un selecto grupo de personajes que han engalanado con su presencia los escenarios de diversas ramas del saber; artistas como Frida Kahlo, divinidades como Afrodita, personajes de la narrativa caballeresca con el quijote, Sancho Panza, Dulcinea del Toboso y las temidas brujas hacen de este aireado patio. Un lugar de sano esparcimiento, impregnado de aprendizajes significativos desde el valor del lenguaje de la imagen, la magia de la mitología y las inolvidables hazañas desde el universo de la caballería, el misterio y suspenso; un espacio cercado por frágiles cuerdas de las cuales se sostienen las prendas de vestir entre la galería de frases célebres que han estado por mucho tiempo enriqueciendo la cultura léxica del hombre.

Llegar al baño se convierte en un misterioso recorrido. Es el refugio de la intimidad lectora, ese rincón de la posada donde el sosiego y la calma hacen parte de uno de los momentos de la faena diaria. Los encargados de dar paso a este refugio son unos mimos que nos invitan a hacer nuestro el lenguaje de señas como lema de la cultura de la inclusión, a pensar en ese otro que a través de los gestos, movimientos y miradas nos advierte que ahí está y que merece ser tenido en cuenta. Los letreros en las paredes del baño se traducen en esa incitación a valorar las voces del silencio, a creer en ese reencuentro con nosotros mismos, donde sobra el bullicio para darle entrada a la paz interior que subyace en cada ser. ¡Cómo el delicado papel higiénico y las blancas paredes! sirven de lienzo para plasmar algunos aforismos: “No hables a menos que puedas mejorar el silencio”, “procura que tus palabras sean tan bellas como tus silencios” y “no toda distancia es ausencia, ni todo silencio es olvido”.

Reposar, en última instancia, en el ático hace parte del cierre de la aventura. Terminar con el lugar que alberga los misterios de un

universo de fantasía, intriga y suspenso. Las telarañas, el polvo, la oscuridad, incluso el desorden, crean un ambiente de tinieblas y escalofrío. La aparición de *Frankenstein*, *El exorcista*, *Annabelle*, *La momia*, *Drácula* y las historias extraordinarias de Edgar Allan Poe son algunos referentes de la narrativa de terror encargados de sellar el paso por un lugar que permitió un regreso por la memoria histórica y social que hace parte de la cultura de los pueblos. Bienvenidos siempre a la posada literaria: aula donde circundará por mucho tiempo el encanto de las palabras. Se cierra el portón y permanece el aprendizaje centrado en los sueños juveniles de una población. Y usted siempre será nuestro huésped de honor.



Profe, ¿nos deja grabar un Tik Tok?

Diana Milena Franco

Institución Educativa José María Bernal

Caldas, Antioquia

dianamilenafranco@hotmail.com

Teach your students: to doubt, to think, to communicate, to question, to make mistakes, to learn from their mistakes, and most importantly, have fun in their learning

Richard Feynman

—Profe, ¿nos deja grabar un Tik Tok?

Y respondo: —Ay, chicos, ¿por qué en mi clase? Y porque se la pasan pegados a eso, eso es una perdedera de tiempo. No han visto los últimos estudios de eso: genera adicción, es nociva, incluso se ha escuchado que hay adultos que se hacen pasar por jóvenes para extorsionar. Realmente, nadie lo recomienda. Los neuro pediatras hablan de que Tik tok es una aplicación dañina para el cerebro de los niños y jóvenes, incluso los adultos no tienen dominio de tiempo sobre ella. Es más, considero que es una forma en que se invita a los estudiantes a una vida fácil, ustedes quieren ser influencers, tik tokers, instagramers, generar likes, comentarios, a partir de la generación de contenidos absurdos. Se vuelven virales las bromas o ridiculizaciones hacia otras personas. Es la generación del mínimo esfuerzo, ya los jóvenes no anhelan ingresar a la universidad, sino tener un alto impacto en las redes sociales para generar ingresos económicos. Después de una larga explicación de todos los aspectos negativos de la aplicación me preguntan:

—Profe, ¿si nos va a regalar los cinco minutos?

Negociaron conmigo: el trabajo lo realizaron con la mejor motivación, era completar una guía de un tema gramatical de inglés. Exactamente,

a los cinco minutos me recordaron de la grabación del video. No siendo suficiente con darles un extra-tiempo me piden que los grabe. Me enseñan a coger el celular para hacer un “paneo”. El video consistía en que un estudiante entra al salón, se hace pasar por profesor y saluda. Todos los estudiantes le responden al saludo y uno le pregunta: —Profe, ¿va a revisar la tarea?, entonces, los demás le tiran las maletas.

Era un video viral. Me decían que en la gran mayoría de colegios lo estaban haciendo. Ellos son mis queridos estudiantes del grupo 906. Se destacan por ser alegres, participativos y nobles. Les agrada realizar trabajos en equipo y preferiblemente con una copia, porque si hay alguna explicación en el tablero preguntan si hay que copiar, pues no les gusta tomar apuntes.

Había descargado Tik tok en mi celular porque me lo habían recomendado para hacer videos de fotos, allí se le podía agregar una canción y también *stickers*. Realmente, lo usaba para hacer videos de cumpleaños para las amigas de mi mamá. Ella me enviaba las fotos, yo las subía y les agregaba audio. Nunca lo publicaba, lo dejaba en modo privado, pero la aplicación me brinda la posibilidad de descargarlo para después compartirlo en formato de video.

Me generaba curiosidad y también miedo el uso tan desmedido de Tik Tok. Dedicar mucho tiempo a una aplicación sin darte cuenta. Cuando ingresamos a clase, a las seis de la mañana, vemos algunos estudiantes adormecidos, se les pregunta ¿qué pasó?, ¿muchos trabajos? Me responden: —No, profe, jugando una partida, viendo Tik Tok e Instagram. Hasta el punto de que, como directora de grupo, les preguntaba a los padres de familia a qué horas se acostaban sus hijos, me respondían que muy tarde y que continuaban con el celular debajo de las cobijas. Les compartía a ellos cuando mi papá nos decía a mi hermana y a mí que a las nueve de la noche apagaba el wifi porque, según las noticias, uno no podía dormir con eso prendido, esas ondas eran muy perjudiciales para la salud, aducía él. Los padres de familia y acudientes me decían que era una excelente idea apagar el wifi, el problema era que ellos también lo necesitaban, para uso laboral o personal.

En alguna ocasión la coordinadora les llamó la atención a mis estudiantes por el uso del celular en clase. Ellos tomaban fotos de los compañeros sin autorización y hacían *stickers*. De hecho, me decían que al profesor distraído le tomaban foto y elaboraban *stickers* graciosos. La expresión de mi rostro lo dice todo, frunzo el ceño y pienso: Se perdió el respeto. ¡Qué tristeza ver su cara en los grupos de WhatsApp de los estudiantes y que todo el colegio se burle de uno!, pensaba yo. El *sticker* se había vuelto una parte fundamental en los diálogos, ante una conversación un *sticker* resumía un sentimiento o pensamiento. Un *sticker* es algo rápido, cualquiera lo puede crear, lo copia y lo difunde. Con una foto de una situación o persona le puedes agregar un accesorio, un elemento adicional y le puedes agregar texto. Y allí sale toda la creatividad de los estudiantes. Entonces a la pregunta de ¿cómo estuvo tu día? la persona no escribe, envía un *sticker*.

Aún en medio de toda esa situación con ellos se trabaja bien, siguen instrucciones, escuchan recomendaciones, consultan si no entienden un ejercicio; de igual manera, reconocen sus faltas, argumentan que hicieron tal travesura por aburrimiento, porque era chistoso, entre otras razones. El grupo noveno seis es una muestra de lo que se ve en el colegio e incluso de otras instituciones, pues, conversando con docentes de otras I.E o de otras regiones, me dicen que el uso inadecuado del celular es el pan de cada día en nuestros colegios. Un caso inquietante lo viví este año con otro grupo de noveno, cuando al preguntarle a un estudiante por qué el acudiente no había asistido a la entrega de informes, el estudiante expresó que su acudiente había cambiado de número de celular y que por asuntos laborales no pudo asistir al colegio. Después pude dialogar con la acudiente del estudiante y me dijo:

—Profesora, usted misma me envió un mensaje por WhatsApp en el que me notificaba que no tenía necesidad de asistir porque mi hijo no perdió ninguna materia, por esa razón no fui.

Le expresé que su hijo había perdido dos materias y que no me había comunicado a través de WhatsApp, que me enviara el pantallazo de la

conversación. Y sí, así me llegó el pantallazo, con mi foto de perfil, y con un texto que aseguraba que no debía presentarse.

Cuando fui a revisar en detalle la parte de la foto, en la que al lado había una frase en inglés con una palabra mal escrita. Le dije que debía reportar el caso a la coordinadora de convivencia por suplantación de identidad, sin embargo, la mamá del estudiante me dijo que no había necesidad de eso, que ella hablaría con él, que lo disculpara. Ante su respuesta, quedé absorta, como si me hubieran apagado un botón de no sé dónde. Bueno, ese es el día a día, nos corresponde reiniciarnos ante ello. De igual forma, dialogué con la coordinadora de convivencia para realizar el seguimiento a la situación.

Ante situaciones como estas pienso: opto por la alta exigencia, limitando el uso del celular, decomisando aparatos, audífonos, llenando fichas de observador por uso indebido del celular, citando que es una falta tipo X de acuerdo con lo consignado en el manual de convivencia, que llegue el acudiente enojado y le exija a usted docente que no tenía ningún derecho en quitárselo. O también puede optar por dialogar con los estudiantes y pedirle a Dios una profunda paciencia, hacer un ejercicio de lectura de sus rostros, voces y es ahí donde los identifica o, incluso, puedo reconocerme en ellos.

En ese ejercicio de longanimidad, en el que el docente reconoce que ya le ha dicho varias veces que guarde el celular, que silencie las notificaciones, que no juegue *Free fire* o *twitch*, que no vea sus redes sociales va construyendo una coraza, va diseñando una armadura no de metal, de sensibilidad, que le permite percibir las emociones de su estudiante y, ante ello, no angustiarse, leer su contexto, se apropia de la perseverancia y abraza la constancia de ánimo ante sus estudiantes. No flaquea, no se desborda ante la inminente pérdida de atención de sus educandos. Retoma la clase, trata de buscar sus rostros un tanto adormecidos y da la pelea por prender esa chispa, ese interés. Es muy duro hoy competir con un celular. Yo, una docente con un marcador, un tablero, una guía y un diccionario, a los cinco primeros minutos de la clase, estaba perdida. Sus ojos fijos en mí, pero sus mentes lejos de lo que trataba de explicarles.

Y usted, compañero docente que me está leyendo, por favor, no crea que lo miro de soslayo, que le estoy juzgando su metodología, que le analizo si decomisa o no el celular. Mi ejercicio aquí es reflexionar acerca de estos tiempos que no son para nada fáciles ni para el docente, ni para el acudiente y tampoco para el estudiante. La culpa es de la pandemia, las redes sociales, la publicidad, la tecnología, los celulares, el Internet, la televisión, el gobierno, la falta de tiempo para compartir en familia, en fin, la lista es larga para señalar quien es el culpable en estos tiempos difíciles. Por tanto, les cuento que siento una gran admiración por mis compañeros, con cada uno aprendo, aunque me cuestiono sobre de nuestro reto día a día. En sala de maestros decimos: “y ahora ¿Con qué van a salir los estudiantes?” Después de unos días en los que los estudiantes seguían unos retos de Tik Tok al punto de que los acudientes nos preguntan qué hacer con ellos.

Con relación al uso de metodologías que incluyan las TIC, la I. E José María Bernal del municipio de Caldas tiene acceso a internet y a equipos tecnológicos. Pasó de tener 30 megas a 300 megas de Internet después de la pandemia. Cuenta con cinco aulas TIC. Los directivos-docentes, administrativos, docentes y estudiantes cuentan con correo institucional y tienen acceso a *Google Classroom*. Asimismo, la Institución cuenta con un equipo de docentes que poseen formación y experiencia en el uso de las TIC a nivel educativo.

Respecto al área de inglés, se activó en pandemia un Club de inglés para propiciar la habilidad comunicativa a través de encuentros virtuales por *Google meet*, luego estos encuentros se realizaron de manera presencial. Cuando nos encontrábamos en la biblioteca, observábamos videos de Facebook, Instagram y YouTube. Completábamos conversaciones y hacíamos karaoke de las canciones. El año anterior se hizo un cierre con grado sexto compartiendo recetas; este año ha sido de gran aprendizaje, porque en grado noveno se han identificado algunos estudiantes que tienen dominio del idioma, aunque les daba pena hablar en inglés. Ante la pregunta de ¿por qué no hablas en inglés delante de tus compañeros?, expresan que les da miedo de las burlas, no se sienten seguros, no se sienten en confianza,

las actividades de expresión oral son para compartir información personal, que no están dispuestos a compartirla con otros compañeros o que se sienten expuestos delante de otros.

Nos reunimos con el Club de inglés, allí se le extendía la invitación a toda la comunidad educativa que quisiera tener una experiencia con el inglés. Nos encontrábamos en la biblioteca y escuchábamos videos, hablábamos la mayor parte del tiempo en inglés. En un momento, por curiosidad, ingresé a Tik tok y escribí en la lupita del buscador: #learningEnglish y aparecieron videos cortos de profesores nativos que realizaban conversaciones cotidianas. Encontré perfiles interesantes como @englishwithrod, @learenglisheveryday, @englishunderstood. En ellos encontraba una dinámica muy interesante en la que uno podía completar conversaciones, se llaman *Duets* en español Dúos. Allí, el profesor hace una conversación, pronuncia una línea y hace una pausa para que el que esté viendo el video complete la conversación. Cuando uno realiza el duet con el Tiktoker, parece una conversación en tiempo real. Además de ello, se pueden encontrar videos cortos de gramática, fonética, adquisición de nuevo vocabulario, contexto del inglés en diferentes situaciones. Es interesante la importancia del audio en Tik Tok; normalmente, los usuarios lo reutilizan y dramatizan la situación y la publican. Inicialmente, se puede usar Tik Tok como observador, seguidor de contenido, luego se puede pensar en la creación de contenido de acuerdo con el interés del usuario. En esa creación de contenido se ve el impacto del aprendizaje, porque se aprende haciendo, estudiar la pronunciación de la conversación, lo cual implica ver el video varias veces y practicarlo cuantas veces sea necesario.

De igual manera, ante la creación de un contenido llamativo, se requiere hacer un guion, adquirir conocimientos acerca de cómo obtener una buena captura de pantalla, grabar el sonido con efectos y también acompañar el video con subtítulos para mejor visibilidad. En ese ejercicio hemos estado el presente año, respondiendo a una conversación de un profesor de inglés nativo, revisando diferentes opciones de videos para completar o, incluso, para crear contenido

nuevo. En ese proceso, se presenta otro fenómeno para algunos: grabar su rostro, no taparlo con *stickers*, no poner filtros que distorsionen la apariencia física; no obstante, antes de llamarles la atención, les preguntaba, ¿qué pasó con tu cara?

Ese fue el caso de un estudiante que me mostró el video de la conversación, pero había usado un filtro de Gru, un personaje de una película infantil. Me expresaba que en el salón le tenían un apodo muy feo y que cuando se veía en la cámara se veía narizón, no le gustaba su rostro; además, tenía acné y temía que algún compañero viera su rostro, le tomara pantallazo y lo ridiculizara al frente de todos.

Es realmente interesante lo que uno observa en ellos, sus edades tan complejas, con temores. Es un elemento valioso como docente poder descifrarlos más desde esa clase de comportamientos.

Respecto al uso de Tik Tok en el Club de inglés, ha sido un reto que nos ha brindado muchas oportunidades como, por ejemplo, reflexionar acerca de hablar en público y todo lo que conlleva el desarrollo de esta habilidad: sin pena, con dominio del tema, el liderazgo, sin importar qué dirán. Aunado a lo anterior, aparecen las exigencias inglés, en el cual se estudia vocabulario básico, pronunciación, contexto del idioma y gramática. Y, por último, la motivación que les produce hacer los videos desde sus gustos o intereses. Pueden completar una conversación de su temática favorita o canciones, realizar videos de recomendaciones de artistas favoritos, lugares, comidas, maquillaje, cómo dibujar, entre otros gustos de nuestros estudiantes.

¿Por qué pasamos de ver videos de Youtube a los de TiK Tok? Todo radica en el factor tiempo. Inicialmente, la duración máxima de los videos de Tik Tok era de tres minutos, hace poco lo ampliaron a diez minutos. Por tanto, los videos de Tik Tok tienen mayor impacto por su tiempo tan conciso. Con lo anterior, vemos que las redes sociales como Facebook, Instagram y también YouTube han incorporado una sección de videos cortos o shorts, lo cual da cuenta de la importancia del ahorro y funcionalidad del tiempo: todo es rápido, nos tardamos

un minuto buscando una palabra en el diccionario de inglés, mientras que en el traductor está al instante.

De hecho, si abro la aplicación de Google y abro el micrófono y digo: *Google* traduce happiness (tal cual sin ninguna pronunciación) me responde: “happiness significa felicidad”. Esto lo observamos en nuestra vida práctica con la incursión del podcast; de esta manera, mientras realizamos diferentes tareas, estamos escuchando una conferencia, un programa radial, un tutorial, entre otros. Incluso, si estamos en un auto, solicitamos a *Google* o a la aplicación *Waze* cómo llegar a un lugar y nos va orientando con recursos como el mapa y una voz. Como usuario, decido lo que quiero ver, escojo la secuencia de información a seguir, establezco el ritmo, la cantidad y complejidad de la información que deseo. Considero que somos adictos a la velocidad, a que me contestes pronto en el WhatsApp. Si se cae el internet, si no me contestas, si no hay señal, es devastador.

En esa transformación, es evidente que ya la clase no huele a las viejas páginas del diccionario amarillo de inglés, los estudiantes refieren que el diccionario pesa mucho, que descargaron un diccionario en el celular que les brinda la traducción, pronunciación y ejemplos de uso. La tarea no se escribe con afán, con título en rojo y el resto con lapicero negro o azul, los estudiantes piden que uno se retire un poco del tablero para que ellos puedan tomar una foto.

Peleamos con los estudiantes por el uso de los audífonos, ahora son desapercibidos, no se alcanzan a ver, lo cubren con el cabello, no tiene cables, les encanta escuchar música mientras hacen alguna actividad de clase.

Por todo lo anterior nos corresponde hacer una tarea reflexiva, de transformación constante a nuestra clase, reconociendo que la tecnología facilita la interacción humana, aporta innovación en la medida en que mejora muchos aspectos de la cotidianidad, sin dejar de lado que su impacto social es irrefutable y que algunos contenidos favorecen el aprendizaje de manera autodidacta y el autoaprendizaje colaborativo. El cambio se avecina, o nos adaptamos o nos aplasta. Hoy es Tik tok, mañana ¿qué será?

Una mujer que se narra Experiencia de escritura de una mujer para mujeres, desde la orientación escolar

Alejandra María Sepúlveda Madrid
Institución Educativa San Antonio de Padua
Támesis, Antioquia
almas751@gmail.com

Eres el narrador de tu propia vida y puedes crear tu propia leyenda, o no

Isabel Allende

¿Por qué una narración de mujeres?

Cuando una mujer decide y elige lo que desea hacer y se aferra con determinación a ese objetivo de mejorar su vida, le da un giro a su existencia. Algunos de esos logros de madres, niñas y adolescentes se evidencian en este texto, para demostrar que cuando una mujer decide narrarse reescribe su vida. Esta experiencia la he querido compartir, porque es una forma de motivar a otros docentes orientadores y maestros de aula para que descubran o fortalezcan sus propios talentos y los pongan al servicio de la comunidad educativa. Además, cuando se reflexiona sobre nuestra labor, se pueden evaluar y replantear más y mejores estrategias para lograr una formación integral de los estudiantes y mayor bienestar para la comunidad educativa.

Partiendo de mi propia vivencia

De niña, me quedaba horas y horas leyendo las cartas de mi padre. Fue la manera de tenerlo cerca, sentir sus abrazos, por medio de sus palabras cariñosas. Me acompañó en toda mi niñez de esta manera, inculcándome grandes enseñanzas, especialmente el valor de la familia.

Esa lealtad hacia él me llevó a tomar la decisión de continuar estudiando Trabajo Social, en lugar de cambiarme a comunicación

social, porque consideraba que sólo en ella podría escribir como era mi sueño desde niña. Luego de releer las cartas de mi padre, descubrí que, como trabajadora social, también podría escribir. Y pude hacerlo mediante mi trabajo de grado que fue publicado y luego laboré en diversas ONG; en ellas, la escritura reflexiva de la labor era una constante.

Al cabo de los años, siempre con el deseo de ayudar a las familias, la vida me premió porque pasé el concurso del magisterio como docente orientadora. El quehacer cotidiano, las situaciones urgentes de las instituciones educativas me fueron envolviendo, dejando de lado esa costumbre, de escribir y reescribir mi quehacer profesional. Afortunadamente, en el año 2018, en una capacitación de liderazgo juvenil, los coordinadores preguntaron a los docentes cuáles eran los sueños que tenían cuando eran jóvenes. Yo respondí sin titubear: escritora. Una estudiante, me miró y me dijo:

—Profe, ¿por qué no escribe? Escriba un libro, que yo lo leo.

Mujeres que se narran: ¿cómo se hace la narración?

Esa invitación de la estudiante me dejó una gran provocación y comencé a pensar sobre qué podía escribir. Comencé a recordar las historias de muchas mujeres: amigas, familiares y madres, niñas y jóvenes estudiantes que había atendido; al igual que yo, tenían dolores en sus almas, lecciones de vida y grandes historias que merecían ser contadas. En una especie de diario, comencé a escribir uno a uno esos relatos. Fui haciendo un tejido, una recopilación de esas historias y las fui armando hasta construir un texto, que, en la medida de su creación, escribía y reescribía mi propia vida. Fue una catarsis maravillosa en medio de la pandemia. Tener mi primer libro en mis manos y entregárselo a la estudiante para que lo leyera, me hizo pensar que, cuando se tiene una pasión, hay que dejarnos guiar por ella y ponerla al servicio de los demás.

Este texto partió, en gran medida, de mi experiencia como orientadora escolar, de muchas de esas historias de mujeres luchadoras y audaces que me inspiraron y quise escribirlas para motivar a otras mujeres, porque al leerlas podrían cambiar de vida, quererse o cumplir sus sueños. Es una forma de reflexión personal, porque al final de cada historia hay unas preguntas y actividades para realizar, dependiendo del tema tratado. Dichas actividades están basadas, en su mayoría, en estrategias empleadas en la orientación individual y grupal, que realizo en la orientación escolar, tal como se describen a continuación.

Esas mujeres que he atendido me han enseñado mucho y he visto que, cuando las motivo a sacar lo mejor de ellas y creer en sí mismas, suceden cosas maravillosas. Cada mujer que atiendo es un libro abierto, a quien leo entre líneas y me permite conocer su trasiego; parto de lo que ella elige, lo que desea construir y reconstruir para ese momento de su vida. Por eso, utilizo algunas estrategias de la terapia narrativa, donde el profesional que atiende no se sitúa en el lugar de experto, sino que orienta y ayuda a la persona a que sea versada en su propia vida.

Se inicia desde el momento actual y se visualiza a dónde quiere llegar. Se parte de sus fortalezas, por esto se les pregunta qué es lo mejor de ellas, lo que más valoran de sí mismas, lo que las hace únicas. Comienzan a indagar dentro de sí, sacando sus tristezas, temores, sus angustias; a fin de que logren mirarse, cultivarse mediante el reconocimiento y puesta en acción de sus talentos, cualidades y habilidades, encontrando su verdadera esencia; alcanzando, muchas veces, sus sueños aplazados y logrando que las relaciones con toda su familia sean mejores.

Es maravilloso cuando hacen un proceso hermenéutico de sus vidas, sin embargo, llegar al reconocimiento de sus talentos es exigente porque, a muchos, les cuesta identificarlos y se les dificulta reconocer lo mejor de su propio cuerpo. Esto les ocurre tanto a las madres, como a las estudiantes. Cuando se les pregunta qué es lo mejor de ellas, responden con desazón y tristeza: nada. Jocosamente se les pregunta: ¿quién les dijo esa mentira? Una niña del grado sexto responde: yo

misma, yo soy así. Otra del grado octavo afirma: Yo me he visto en el espejo.

Con esas mujeres, se emplea la estrategia del “espejo mágico”. A unas, al principio, les cuesta mirarse; otras, se miran como si lo hicieran por primera vez o con dolor, hasta el punto de tratarse como a sus peores enemigas, repitiendo los comentarios negativos hechos por sus propios familiares. Poco a poco, van identificando su propia belleza, la que se han negado por aceptar como propias las creencias y señalamientos de los demás.

Se realizan actividades de revisión de los momentos más difíciles de sus vidas con el propósito de que suelten los mandatos familiares y problemas del pasado o las situaciones presentes que las han llevado al momento actual. Mediante la escritura reflexiva o diario personal se propone que estas mujeres se encuentren e identifique aspectos que le permitan alcanzar el objetivo que se ha trazado de mejoramiento personal.

Además, de hacer la orientación individual aplicando estas y más estrategias, también se realizan encuentros de padres e hijos e hijas, individuales o grupales, donde identifican lo mejor de cada persona. También se ayuda a las niñas, a las adolescentes, a las jóvenes y a las madres con el fortalecimiento de su ser, mediante artículos sobre la autoestima, el respeto por la diferencia y el ser mujer, entre otros, que se han publicado en el periódico escolar de la Institución Educativa: El Samán. Algunos docentes trabajan estos artículos en clase resolviendo las preguntas planteadas, las cuales invitan a un análisis e introspección personal. Con todas estas herramientas, estas mujeres leen su pasado y escriben su futuro, tal como ellas desean, y dejan de moverse por los hilos de sus padres, esposos o hijos, como lo han permitido hasta ese momento.

Algunos tipos de narraciones encontradas

Con las estrategias individuales y grupales empleadas en orientación escolar, se ha logrado que las mujeres de todas las edades lean sus

vidas, identifiquen sus fortalezas, se amen como son, se empoderen, crean y confíen en sí mismas; y, de esta manera, escriban su nueva historia. Tal como le ocurrió a Martina, quien acudió en busca de ayuda para su hijo; sin embargo, en la medida que exteriorizaba su situación, se dio cuenta que era ella quien necesitaba ayuda. Consciente de esta situación, eligió asumir las riendas de su vida y hacer lo que siempre había querido: cumplir los sueños aplazados y soltar esa relación de pareja que tanto daño le hacía a ella y a su hijo. Se produjo en ella una gran transformación, tal como lo narró, cuando se le preguntó qué había significado el proceso de hacerse cargo de sí misma.

—Le dio un giro de ciento ochenta grados a mi vida. Gracias a ese excelente trabajo, me pude liberar de esa relación tan tóxica, tan miedosa que llevaba y no era capaz de soltar. Fui capaz de demostrarme y demostrarle a muchos que yo era capaz de muchas cosas: que cada día me supero, que estudio. Para mí resultó fácil hacer las tareas y darme cuenta de qué era lo que necesitaba y que era capaz de hacerlo.

Al igual que Martina, muchas mujeres atendidas en orientación escolar se centran en sus hijas e hijos, algunas también en sus parejas; sin embargo, la gran mayoría poco se ocupa de sí mismas, porque se han puesto en un segundo, tercer, e incluso, en el último lugar de prioridades. Cuando logran darse cuenta de que, para poder tener excelentes relaciones de pareja, y con los hijos, es prioritario darse el primer lugar, entonces comienzan a tratarse con amor, con dedicación y respeto. Reconocen que habían abandonado sus sueños al quedar embarazadas y dejaron de darse gusto a sí mismas, de cuidarse, de mimarse, de protegerse, porque “primero son los hijos o hijas”, tal como les enseñaron en sus familias y en la sociedad.

Afortunadamente, muchas madres reconocieron la importancia de sanar las relaciones con la propia familia para ser mejores madres, tal como lo narró Deisy:

—Como madre de familia, me han servido varias estrategias de las trabajadas con Alejandra, la orientadora escolar. Una de ellas, la de escribir una carta a mis padres para descubrir qué patrones de mi niñez estaba repitiendo de manera no tan positiva en la crianza de mi hijo, con el fin de controlar el autoritarismo y la falta de flexibilidad y de querer tener todo siempre bajo control.

Tener siempre el control es algo característico de las madres, lo cual se convierte en un factor generador de tensión en las relaciones entre madres e hijas, especialmente, en la etapa de la adolescencia. Comprender que los hijos no son nuestros hijos, como dice el poeta, es necesario para forjar unas relaciones de respeto, donde se acepten las diferencias entre madres e hijas, tal como lo expresó Blanca, cuando se le preguntó para qué le había servido asistir con su hija adolescente a orientación escolar. Al igual que estas madres, muchas otras han logrado hacer nuevas narraciones de sus vidas y lograron reconocerse como personas valiosas y subir su autoestima, a través de las diferentes estrategias como la de amor propio con una foto de cuando eran niñas.

La autoestima es un tema generalizado en las mujeres atendidas en orientación escolar, sobre todo, en las adolescentes, quienes se encuentran en ese proceso de construcción de su identidad y no logran consolidarla fácilmente porque, por lo general, cuentan con madres, hermanas, abuelas, tías, y familiares, quienes tampoco lo hacen, y las critican con mordacidad, lacerando profundamente su auto imagen y autoconcepto. Al punto de buscar ayuda para solucionar este asunto, como lo manifiestan una adolescente del grado noveno:

—Quiero que me ayude a quererme a mí misma, porque casi no me gusta mi cuerpo.

Ellas quieren ser queridas y valoradas tal como son. Desean ser reconocidas y valoradas, como lo afirma una niña del grado décimo:

—Quisiera que mi papá me entendiera y me diera más libertad.

El clamor de esta estudiante es la petición de muchas, quienes, en los talleres grupales, expresan que una de las problemáticas principales se refiere a la relación con sus padres:

—Nuestros padres no nos comprenden, no entienden que ya no somos las niñas de antes, y que esta época es muy distinta a la de ellos. Nos comparan con ellos cuando eran adolescentes o con nuestros hermanos.

Las peticiones que las jóvenes tienen para sus padres se evidencian también en los encuentros de padres e hijos, donde son escuchados atentamente por sus progenitores y realizan acuerdos para mejorar sus situaciones. Sin embargo, los padres también les devuelven algunas peticiones a ellas; por ello, tanto en los trabajos grupales como en las orientaciones individuales, las adolescentes aprenden a confiar y creer en ellas, a identificar sus fortalezas. También reconocen aquellos aspectos que han de mejorar de sí mismas, las responsabilidades y el respeto que han de asumir en familia. Tal como lo expresó una estudiante del grado noveno:

—Aprendí a confiar y a creer más en mí, identifiqué que soy única y que uno se debe de valorar. Este proceso me sirvió para ver lo bueno de las personas.

¿Qué enseñanzas dejan las narraciones de las mujeres?

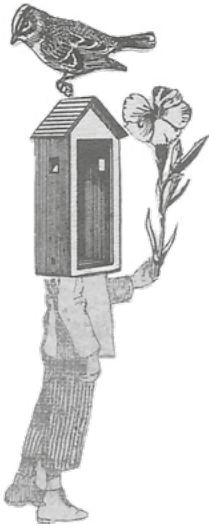
Una mujer que se narra es una mujer empoderada, quien ha navegado en su ser interno, se construye, ha recorrido su propio territorio, reconoce y defiende sus derechos; es una mujer valiente, que no teme investigarse, ha vencido sus miedos y brilla con luz propia. Una vez logra este proceso de introspección, puede dar lo mejor de sí a su familia y a la comunidad. La narrativa es una estrategia con la que pueden contar las mujeres para indagar en sí mismas, para observarse y para que decidan escribir nuevos capítulos de su caminar, en los que sean las nuevas protagonistas y las narradoras de sus propias vidas.

¿Qué pueden aprender los docentes orientadores y docentes de aula de esta narrativa?

Agradezco a la vida por haber escuchado a la estudiante. Me siento feliz escribiendo. Ahora lo hago diariamente como una forma de reflexión personal y profesional. Como orientadora defiendo la escritura como una herramienta que me hace libre y me permite reflexionar sobre mi accionar. Por ello, invito a los docentes orientadores y de aula a motivar a las niñas, a las adolescentes y a sus madres a que narren sus propias vidas, que sean las constructoras de sus destinos, que se conozcan a sí mismas, para que construyan su propia leyenda, cuando se amen se acepten tal como son, se encarguen de sí mismas y no esperen que otros los hagan por ellas; que cumplan sus sueños, que sean felices.

Finalmente, planteo que la escritura reflexiva de nuestra labor como orientadores no se debe quedar en cada escritorio de las oficinas de las instituciones educativas, sino que deben ser leídas y compartidas para construir, entre nosotros mismos, el ser, el saber y el hacer de los orientadores escolares de Antioquia y de Colombia, que pretenden encontrar y fortalecer la esencia de las personas que orientan y elaboran narraciones que impacten y cambien vidas.





Relatos en tiempos de pandemia, estudiando desde mis cuatro paredes

Jean Carlos Díaz Aguilar

Institución Educativa Donmatías

Donmatías, Antioquia

jeancarlosdiaz1983@gmail.com

El arte de las letras fue el refugio de muchos estudiantes en medio de la álgida realidad del inicio de una pandemia. El Covid-19 iniciaba con ímpetu al vislumbrar los salones de clases sin la alegría y sonrisas de sus moradores, los patios de las escuelas desolados, las canchas y escenarios deportivos sin presencia de un ser viviente, las calles de los barrios con la ausencia de los niños, adolescentes y jóvenes que ahora se encontraban resguardados en cuatro paredes. Tristes escenas que posicionaban un nuevo escenario de la realidad escolar. El estudio en casa se impuso gracias a la pandemia. Fuimos testigos de cómo una alcoba, una terraza, un escritorio, una mesa de madera, una silla o un butaco donde recostarse o reposar un cuaderno o cualquier otro material de estudio se convertían en el nuevo salón de clase. Estos escenarios se transformaban en el nuevo espacio de estudio, una nueva aula de clase había nacido.

Al otro lado otra escena, un maestro adecuaba un rincón de su hogar, creaba el espacio con un nuevo pizarrón y buscaba las formas de entrar en contacto con sus estudiantes a través de un correo, un mensaje de WhatsApp, una videollamada, una llamada por celular o a través de una guía que editaba y enviaba físicamente para aquel estudiante que, apartado de la tecnología y rezagado por el abandono estatal, no contaba con la conexión a internet ni con los dispositivos móviles para estar en las clases virtuales.

Desde ese rincón, sentado en un sillón frente a un escritorio donde reposaba mi computador, pensé en una idea más, una experiencia más, que permitiera que mis estudiantes se conectaran con el mundo de las letras, desde su propia experiencia de estudiar en casa en medio de la cuarentena y los retos que la pandemia traía consigo. Letras de sus puños que fueran plasmadas en un pedazo de papel, en un texto digital o en cualquier otro objeto infértil que pudiera recogerlas. Un impulso motivado desde el área de educación ética y en valores humanos, pregonando un llamado a los estudiantes: ¡es hora de escribir! Esta fue la invitación inicial, realizada a kilómetros de distancia, seguida de una serie de preguntas orientadoras que despertarían el interés y vislumbrarían la realidad de esta nueva realidad de los retos de estudiar en medio de una pandemia: ¿cómo has afrontado con tu familia el Covid-19?, ¿qué has hecho para sobrellevar el confinamiento? ¿Cómo ha sido el tiempo de estudio en casa?, ¿qué es lo que más extrañas?, ¿qué te ha enseñado este confinamiento?, ¿qué valores has practicado en tu entorno familiar?, fueron estas preguntas las que direccionaron, motivaron, desbordaron y permitieron que la voz de las letras de los estudiantes emergiera a través de relatos sobre su propia realidad.

Para este evento fueron convocados estudiantes de los grados sexto a undécimo del colegio Padre Roberto Arroyave Vélez del municipio de San Pedro de los Milagros. Desde este rincón del mundo, muchos acudieron a la cita, al encuentro con las palabras. Al inicio, solo eran simples escritos, relatos que buscaban escuchar al unísono la voz de los que detrás de cuatro paredes vivían su propia realidad de estudiar bajo la modalidad que impuso la pandemia del Covid-19: estudio en casa.

Los estudiantes respondieron al llamado, sin ninguna pretensión lograron que sus letras cobraran vida en esta compilación de relatos que denominamos Estudiando desde mis cuatro paredes. Fueron más de setenta páginas que recopilaron cerca de veinte siete relatos que vislumbraban no solo la triste realidad atravesaron los estudiantes durante la pandemia. También hablaban de los nuevos aprendizajes que adquirirían en cada vivencia esta nueva experiencia en la vida humana.

Viene a la memoria las palabras con las que inicia uno de los relatos: “Comienza un año colmado de expectativas, retos y la ilusión de estar preparados para enfrentarnos a la casi última historia colegial, el dar pinceladas para brincar a la universidad”.

Entre academia, ámbito escolar, descansos, salones de clase, laboratorio, charlas, tareas se cambia el chip de un momento a otro; un nuevo orden mundial reubica nuestra existencia, en el primer intento en el país de afrontar una pandemia. Los escritos estaban cargados de voces que narraban las experiencias de vida de cada uno de los estudiantes.

Los relatos muestran la entereza y convicción de los estudiantes que, a pesar de la cruda realidad y las consecuencias negativas que traía consigo la pandemia, podían convertir y aprovechar cada circunstancia en una oportunidad para ser mejores personas y valorar la vida humana.

Educación en tiempos de pandemia, estudiar en casa, aprendizaje en la pandemia, trabajo desde casa, entre otras, son palabras presentes en escritos de los estudiantes, que expresan los retos que tuvieron que afrontar con la modalidad de estudio en casa. El mundo está pasando por muchos cambios y muchos retos, pues, como sociedad, enfrentamos una situación bastante complicada: una pandemia mundial, que ha afectado a muchos sectores, en especial, a la educación.

Desde mi experiencia, mis expectativas sobre el estudio cambiaron drásticamente, pues la realidad que estábamos a punto de enfrentar era muy diferente a lo que estábamos acostumbrados; incluso, llegué a pensar que estudiar en modalidad virtual sería más fácil, pues me hice a la idea de que sólo se trataba de encender el computador, tomar algunas clases y desarrollar las guías pedagógicas; esto no sucedió así. Estudiar desde casa es un verdadero reto, implica hacernos cargo de nuestro aprendizaje, de entregar todas las actividades a tiempo y, sobre todo, de hacer las cosas bien y a conciencia...

Cabe resaltar el valor y la riqueza, la vida que cobraron las palabras escritas por cada puño y papel. Relatos que giraban en torno al crecimiento personal y la pandemia, el Covid-19, la cuarentena y mostraban la real vivencia de cada estudiante en medio de las cuarentenas que obligaban al encierro entre paredes, pero no al encierro de las mentes que querían seguir expresándose por medio de cualquier herramienta que les permitieran ser escuchados.

Al leer cada uno de estos relatos, traigo a la memoria las palabras del escritor Juan Gossain: “Es apasionante la historia de las letras”. Por medio de cada escrito, las letras comienzan a cobrar vida a través de nuevas historias, vivencias de vida, relatos que desnudan la realidad de nuestros estudiantes en medio de una cuarentena que los obligó a emplear diferentes formas de estudiar en medio de una pandemia. Este reto se plasmó en letras que inmortalizaron cada una las realidades que subyacen en los diferentes contextos de los estudiantes.

Es apasionante la historia de las letras, a veces más que las biografías de algunos seres humanos. Esto fue lo que experimentaron los estudiantes: más que escribir de sí mismo, escribieron las letras de la realidad vivida y las enseñanzas que trajo consigo la pandemia. Es por ello que, en este corto escrito, plasmo mis agradecimientos a los estudiantes de la Institución Educativa Padre Roberto Arroyave Vélez del municipio de San Pedro de los Milagros, quienes participaron del ejercicio de escritura Relatos en tiempos de cuarentena en medio de la pandemia del Covid-19, escritos que fueron presentados como una vivencia de la experiencia de la modalidad de estudiar en casa, direccionados desde el área de educación ética y en valores humanos, y que hoy cobran vida al redescubrir que la pandemia nos dejó diversas enseñanzas, entre ellas, el reto de estudiar en casa.

Apuestas de maestros para educar en y para la diversidad

Jesús Steiner Montoya Vargas

Institución Educativa Escuela Normal Superior Sagrada Familia

Urroa, Antioquia

steinermv@hotmail.com

La diversidad como un valor positivo garantiza el reconocimiento de las diferencias y da respuestas a las múltiples exigencias de las identidades individuales y colectivas

Jorge Iván Correa Álzate

Los maestros para la vida, contadores de historias que hacen camino al andar surcamos los sueños de niños y jóvenes sujetos de una colcha colmada de colores que cada mañana con sus intereses, actitudes, motivaciones, talentos y capacidades nos alientan a reinventarnos para educar en y para la diversidad.

Un país que clama escenarios de equidad educativa en clave de igualdad, justicia e inclusión para todos se divisa a los lejos, enclavado entre las verdes montañas y la profundidad de un valle escondido, El Penderisco. Un maestro de maestros que, desde el 2010, cuando obtuvo título de Normalista Superior en la Escuela Normal Superior (ENS) de Urroa, y dos años después licenciado en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana del Tecnológico de Antioquia, no escatima esfuerzo alguno y ha estado empoderado con la atención educativa a diversas poblaciones, especialmente, las más vulnerables como docente y directivo en establecimientos educativos públicos, privados de Urroa y Santa fe de Antioquia.

Luego de aprender de gestión educativa en corredores cálidos de la Corporación Arquidiocesana para la Educación (CARED) en Santa fe de Antioquia, recorrer caminos de herraduras por el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) en las montañas de Urroa y tener el

privilegio de enseñar a pensar, comunicar y convivir con niños en la ENS de Urrao, donde sus muros cuentan historias con más ciento seis años al servicio de una municipalidad. En los últimos cuatro años, este maestro para la vida decide remar hacia otro reto educativo en lógicas de inclusión.

La educación inclusiva, de acuerdo con Parra (2011) promueve la transformación de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad; por ello, el sentido de la inclusión radica en que una escuela brinde respuestas educativas, que aseguren el acceso a una educación para todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo con sus características, capacidades y fortalezas individuales, y que enfatice en aquellos grupos o colectivos vulnerables que el sistema educativo ha excluido históricamente, por razones de etnia, religión, discapacidad, condiciones territoriales, socioeconómicas, identidades, etc.

Formar maestros es ahora su nueva misión. Acompañado de capacidades y vasta experiencia, le apuesta a una formación fundamentada en el principio pedagógico de contextos para las ENS desde el año 2018 como docente de pedagogía en el programa de formación complementaria. En esta barca, ha venido remando la orientación de diversos campos de formación o seminarios de educación inclusiva para la diversidad, etnoeducación, atención educativa a población con discapacidad, capacidades y talentos excepcionales, entre otros; así mismo, lidera los procesos de gestión inclusiva institucional que marcan prácticas, políticas y cultura para la atención a la diversidad.

Bajo este escenario, se ha involucrado en el diseño de un enfoque inclusivo que propende por el desarrollo de estrategias enmarcadas en la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad educativa —de acuerdo con los indicadores del derecho a la educación definidos por Tomasevski (2004)— para las más de veintidós poblaciones diversas presentes en la ENS, según la caracterización anual de la población escolar. En este sentido, su tarea ha involucrado el acompañamiento a

la autoevaluación institucional y plan de mejoramiento institucional en perspectiva inclusiva, de acuerdo con la Guía 34 MEN, cualificación a docentes y asesorías desde la gestión directiva, académica, y curricular, transformación del manual de convivencia escolar y el sistema institucional de evaluación, que reconocen la igualdad, los valores, la garantía del acceso y la participación sin discriminación alguna. Así mismo, asumió la coordinación de prácticas en educación inclusiva con maestros en formación del grado décimo tercero, que intervienen de manera lúdico-pedagógica poblaciones de grupos étnicos, discapacidad, dificultades en el aprendizaje escolar, ruralidades, zonas urbano-marginales, nominación y caracterización de estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales. También ha tenido participación como ponente en eventos académicos de carácter municipal, regional e internacional en los que la diversidad se convierte en una realidad socialmente inevitable, en la que prima la formación en valores y el reconocimiento del respeto por el otro.

Al remar por el paraíso de paisajes urraeños, aparecen los jóvenes de educación media con profundización en pedagogía, otros protagonistas de la diversidad, que a partir del área de psicología hacen parte de las inspiraciones que movilizan la razón de ser maestro para la vida; con ellos, se ha reconocido y destacado públicamente, por redes sociales, medios tecnológicos y de comunicación, sus potenciales y capacidades antes que cualquier limitación, con el propósito de mostrar los talentos artísticos, deportivos, académicos que los hacen seres humanos excepcionales, tal como María José, una niña apasionada por las danzas, el teatro y la oratoria o María Teresa con su piano, Víctor codeándose en la región con otros ciclistas, Peter, el mejor ICFES 2021, que con su flauta de toda una vida hoy estudia producción musical.

Los últimos tiempos han sido la oportunidad para abocar Puerto formación y actualizar, reflexionar, repensar, reaprender en la diversidad desde la Red de Innovación con uso de TIC departamental, Red de afro-etno-educadores, que lidera la Gerencia Afro de la Gobernación de Antioquia y la Red de Diversidad e Inclusión, con quien se ha compartido cursos, encuentros en la región del suroeste,

gracias a la Secretaría de Educación de Antioquia. Así mismo con la UdeA y Comfenalco se han desarrollado diplomados en inclusión y etnoeducación para resignificar la convicción, voluntad y compromiso que “Unidos, los maestros en Antioquia” debemos creer en las potencialidades del otro como sujeto no solo de derechos, sino con capacidades.

Hacer camino al andar implica seguir repensando los ideales de una escuela más inclusiva, donde no basta con generar mecanismos de participación escolar y comunitarios sino se propician las condiciones de trato justo a todas las personas; es necesario proporcionar a cada uno lo que le corresponde a partir del reconocimiento de sus condiciones y características individuales. Estas y otras premisas, marcadas con tinta indeleble, seguirán siendo las principales apuestas de un maestro para la vida, formador de bachilleres pedagógicos y maestros en la ENS de Urrao.

Solo la educación es la puerta que genera un abanico de posibilidades y oportunidades para que los maestros puedan humanizar y transformar una escuela que, poco a poco, deja de prescindir, rehabilitar, segregar, integrar y le apuesta a incluir, como lo plantea Correa & Restrepo (2017), desde “el reconocimiento por la diversidad y la eliminación de cualquier actitud o acción discriminatoria por el otro” (p.22); en este sentido, la educación inclusiva brinda la respuesta pertinente a las características y necesidades educativas particulares de cada persona, en esa medida, un establecimiento educativo debe estar en la capacidad de educar a todos los estudiantes en el respeto a sus diferencias en y para la diversidad.

Es por ello que en las instituciones educativas se debe garantizar, además del derecho a la educación, el abordaje de los estudiantes que hacen parte de dichas poblaciones desde los mismos enfoques diversos de derechos y capacidades que propician una mejor calidad educativa, materializado a través de la implementación de políticas, prácticas y una cultura inclusiva, coherente con la Declaración Incheon para la Educación 2030 que, desde 2015, presenta una nueva visión de la

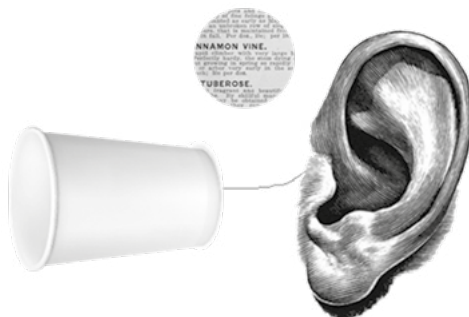
educación para los próximos quince años, y la Agenda Antioquia 2040 que apunta hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida.

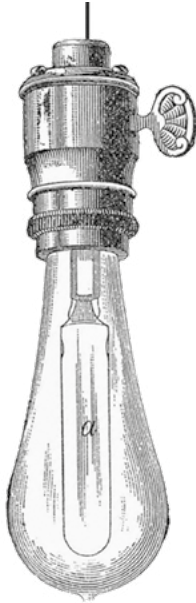
Referencias

Correa, J., & Restrepo, N. (2017). *Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3eW4yYT>

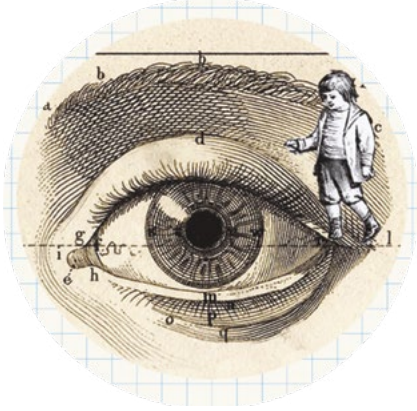
Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 7. <https://doi.org/10.18359/ries.128>

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (40), 341-388.





Experiencias de aula



Tú, yo y la lectura

Beatriz Elena Mejía Henao

Yadira Marcela Zapata Oquendo

María Angélica Zuluaga Botero

Erica García Lezcano

Escuela Normal Superior Santa Teresita

Sopetrán, Antioquia

egale1981@hotmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Tú, yo y la lectura es una propuesta que nace en la Institución Educativa, en el año 2019, como estrategia para mejorar la fluidez y los procesos de comprensión lectora. En las prácticas escolares se evidenciaba poca comprensión en los ejercicios de lectura por parte de los estudiantes; al tiempo que se evidenciaba poca fluidez lectora. Por ello, la caracterización del comportamiento lector realizada por la tutora del PTA muestra que el 78% de los estudiantes de tercero a quinto presentan nivel de lectura muy lento, el 16% lento, el 2% rápido y el 4% óptimo. En el aspecto de calidad de la lectura, el 5% evidencia calidad A, donde predomina el silabeo; el 66% evidencia calidad B, es decir, lee unidades de sentido completo como las palabras; el 27% calidad C, lee unidades de sentido completo como las oraciones; y 2% calidad D, lee de forma fluida con pocos errores en la pronunciación y pocas omisiones en acentos y los signos de puntuación. Con respecto a la comprensión, se pudo observar que el 79% de los estudiantes tiene nivel de comprensión literal, el 32% nivel de comprensión inferencial y el 9% comprensión crítico intertextual.

Por los resultados arrojados en la caracterización y desde las reflexiones realizadas con las docentes de primaria, se acuerda establecer el plan lector como estrategia para fortalecer el proceso. Para llevar a cabo la estrategia, se partió del análisis de varios títulos de literatura infantil, con el fin de que se convierta en un proceso ameno para los estudiantes. Adicional a las acciones planteadas en el plan lector, se incluyó el componente emocional como eje articulador del desarrollo integral de los estudiantes; por lo tanto, más que trabajar conceptos o definiciones textuales, se procuró por que el ejercicio permitiera el desarrollo de habilidades lectoras y socioemocionales.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta del plan lector para fortalecer la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de los grados tercero y quinto de la IENNS Santa Teresita, tiene implícito el propósito de que los estudiantes se acerquen a los procesos de aprendizaje de la lectura por placer. Y, por otro lado, mejorar las relaciones interpersonales a partir del trabajo de competencias socioemocionales. Asimismo, el diseño de sesiones de trabajo fue pensado bajo el enfoque DUA, con el ánimo de proporcionar acciones de aprendizaje que respondan a los diferentes estilos de aprendizaje y al desarrollo.

Para fundamentar la propuesta, nos apoyamos en autores como Solé y Cassany a partir de la vinculación de estrategias y acciones en torno al conocimiento didáctico del contenido de la lectura. Abordamos las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992), que determinan el antes, el durante y el después de la lectura. Estas estrategias permiten que los estudiantes realicen hipótesis predictivas sobre el contenido del texto, lo cual, a su vez, motiva la lectura; además, permite que, a partir de elementos paratextuales, el estudiante realice inferencias y las compruebe. En este sentido, también se integra un ejercicio de imaginación. Durante la lectura, se comprueban las hipótesis iniciales y se realizan inferencias. Después de la lectura, se da la oportunidad de que los estudiantes reflexionen sobre el sentido global del texto, a fin de reconocer la voz que habla y la intención comunicativa del texto, así como el tipo de texto utilizado. Por supuesto, también permite que los estudiantes realicen conexiones intertextuales con otros textos y asuman una postura crítica.

Las estrategias propuestas por Solé (1992) dialogan eficientemente con las dimensiones de la lectura en el modelo ideológico de literacidad definido por Cassany (2012), en el que se distinguen tres fases: la lectura literal (leer las líneas), la lectura inferencial (leer entre líneas) y la lectura crítica (leer tras las líneas). De esta forma, proponer acciones para que los estudiantes recuperen información literal, inferencial y asuman una postura crítica requiere de procesos de lectura bien pensados desde las condiciones, características y necesidades de los estudiantes. En este punto, cobra importancia la incorporación del componente emocional, que vincula los deseos por leer, a la vez que fortalece la interacción del estudiante consigo mismo y con los otros. Esta postura la abordamos desde Chaux (2012), quien plantea las competencias ciudadanas que integran las habilidades socio emocionales. Para complementar la perspectiva de las competencias blandas, retomamos a Goleman (2018) como referente conceptual para la creación o fortalecimiento de la conciencia emocional, es decir, se reconoce la necesidad de democratizar las acciones, reflexionar sobre las situaciones y proponer situaciones hipotéticas que desde la lectura exija la posición del estudiante.

Finalmente, para dar sentido a lo emocional desde la lectura, abordamos los círculos de lectura, dentro de los cuales se llevan a cabo actividades como: selección de lecturas, lectura en voz alta y un diálogo con los textos, con los autores y, principalmente, con los demás integrantes del grupo lector, de modo que una actividad lleva a la siguiente de manera recurrente y no lineal: como un círculo en el cual la secuencia retorna nuevamente al inicio, de modo que el comienzo siempre es el final y el final es el inicio. Dar vida al círculo de lectura implica el trabajo colaborativo, que nos invita a crecer juntos.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Para iniciar con el proceso, se hizo una publicación en Facebook, en WhatsApp y Post que informaba a los estudiantes y a las familias sobre el libro que se leería en el periodo; además de informar, el Post se

convierte en un insumo motivante para acercarse al libro. A los padres de familia, se les pidió que realizaran una dedicatoria a su hijo, que lo motive a disfrutar de la lectura. Para el segundo periodo, y partiendo de la experiencia vivida, se dialoga con los estudiantes acerca de lo que les gustaría leer. Algunas respuestas fueron: sobre animales, historias fantásticas, seres extraordinarios.

Cabe resaltar que la propuesta surge en el marco de la pandemia, por lo tanto, la realidad de la escuela había cambiado, los escenarios educativos tradicionales se derrumbaron y dentro de la propuesta se tenía presente que el componente emocional debería ser el protagonista. Por lo anterior, los encuentros virtuales de lectura se convirtieron en un espacio para no olvidar al otro, para reír y disfrutar de la lectura. Para el año 2021, se incorporaron textos con personajes inusuales como niños en sillas de rueda, en respuesta a lo expresado por ellos.

En el año 2022, las docentes Yadira, Beatriz, Angelica y Erica dan continuidad al proceso iniciado en los años anteriores. A partir de la experiencia y las reflexiones realizadas año tras año se vincula y enfatiza en los procesos de inclusión orientados desde las competencias socioemocionales, se aprovechan los libros de la biblioteca y se genera un vínculo más fuerte con ella.

Todas las acciones propuestas se plasmaron en guías de aprendizaje para los tiempos de trabajo en casa. En los espacios de presencialidad en la institución, se diseñaron los planes lectores —estrategia que procura procesos de lectura desde el disfrute y el goce, donde también se generan espacios para el proceso de producción tanto oral como escrita— y actividades pensadas desde el DUA. Las docentes en comunidad de aprendizaje reflexionaban en torno a las necesidades detectadas, a los intereses de los estudiantes, a las condiciones del contexto y a las metas que se deseaban alcanzar y desde la experiencia, la formación y el amor por la lectura. Los participantes de la comunidad de aprendizaje realizaban los aportes que quedaban plasmados como

ruta de trabajo, la producción colectiva permitió complementar la propuesta y favorecer procesos que tienen un carácter pedagógico y didáctico de alta trascendencia.

Las sesiones de plan lector se desarrollaron durante una hora cada semana, en un espacio diferente al aula de clase, por lo general, al aire libre. Para el año 2022, se integra en el proceso los libros cofrecitos, material donado por la formación PROFIC en años anteriores. Los libros se rotularon, la bibliotecaria dio una pequeña charla sobre el cuidado de este material e invitó a los estudiantes a visitar este espacio. Los estudiantes eligieron un compañero de trabajo considerando que la cantidad de libros existentes era menor a la de estudiantes. La bibliotecaria le entregó a cada pareja un libro para el desarrollo del plan lector, para ello, los estudiantes firmaron un acta de compromiso para su cuidado.

Partiendo de la experiencia vivida en años anteriores, se incorporó una canción por cada seis sesiones de trabajo, con ella se iniciaba y cerraba la actividad del día; los estudiantes cantaban y bailaban a la vez que aprendían la letra. Esta actividad sirvió como elemento activador para el proceso. También se propusieron acciones como generación de hipótesis predictivas, recuperación de información explícita e implícita, diálogos intertextuales, generación de puntos de vista, construcción del sentido de la silueta textual y la intención comunicativa, interpretación paratextual, todas ellas orientadas a favorecer la comprensión.

Para los procesos de producción, se visiona que los estudiantes graben en podcast algunos de los textos que se trabajan, así como la generación de argumentos, textos orales. En la producción escrita los estudiantes resolvieron el problema retórico desde el plan de escritura. Las acciones anteriores se desarrollaron en relación con los contextos de los estudiantes. Por ejemplo, se aprovecharon los acontecimientos sociales e institucionales para la producción de textos, la generación de argumentos y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales; además, se incorporaron procesos desde diferentes áreas: artística, educación física, lenguaje, tecnología y ética y valores.

La docente de apoyo pedagógico incorporó comandos en lengua de señas, los cuales fueron puestos en práctica, inicialmente, en el espacio del plan lector; luego trascendieron a los espacios del aula: saludo, solicitud para ir al baño, aplauso, fiesta, despedida, mamá, papá, escuela, descanso, lavar las manos, escuchar, hablar.

Cada sesión de trabajo pretendía que los niños compartieran experiencias divertidas, lúdicas y de gran trascendencia para la interacción con el otro, consigo mismo y con la lectura.

Hemos mencionado que las interacciones de los estudiantes en la nueva realidad —en el marco de pandemia— en las instituciones evidenciaban la necesidad de fortalecer procesos socioemocionales. Las dinámicas de aula mostraron un cambio en las actuaciones de los estudiantes, por lo tanto, el plan lector cofrecito enfatizaba en las relaciones interpersonales y en el trabajo en equipo. Se propiciaron espacios en los que los estudiantes opinaban, es decir, se democratizaron acciones de los estudiantes y se vincularon los círculos de lectura, que, a su vez, incluían interacciones con la familia y otras personas del contexto.

Semanalmente, en comunidad de aprendizaje, reflexionábamos sobre lo vivido en cada sesión, analizábamos las actitudes e interacciones de los estudiantes, sus participaciones y la trascendencia de las acciones propuestas. Desde lo dialogado se tomaban decisiones en torno a las actividades programadas para las próximas sesiones. Para ello, se determinaron tres criterios de evaluación relacionados con el disfrute de los estudiantes de las acciones propuestas (¿se evidenció participación, motivación e interés?), el ambiente generado con las acciones de aprendizaje permite el desarrollo de competencias socioemocionales (¿las interacciones de los estudiantes están mediadas por el respeto, la asertividad, el diálogo y la reflexión?) y la comprensión que tienen los estudiantes sobre lo que leen, el proceso lector de quien lee, permite que otros comprendan lo leído (¿la velocidad y la calidad de los de la lectura de los estudiantes da muestras de avances?, ¿los estudiantes recuperan información literal e inferencial?, ¿los

estudiantes hacen relaciones intertextuales, reconocen y escriben diferentes tipos de textos y reconocen su intención comunicativa?

Estos tres criterios nos han servido para evaluar y hacer seguimiento al proceso de los estudiantes y a medir la efectividad de las acciones diseñadas.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Durante el tiempo de aplicación de la propuesta, se han obtenido avances en la fluidez y calidad de la lectura. Para inicios del año 2022, se aplicó nuevamente la caracterización de fluidez y comprensión lectora y se evidencia que: 69% de los estudiantes de tercero a quinto presenta nivel de lectura muy lento, 9% menor que la caracterización anterior; el 17% lento, se mantiene; 12% óptimo, 8% más que la caracterización anterior y el 2% rápido, se mantiene.

En el aspecto de calidad de la lectura, el 4% evidencia calidad A, prima el silabeo; el 53% calidad B, lee unidades de sentido completo como las palabras; el 35% calidad C, lee unidades sentido completo como las oraciones; y el 8% calidad D, lee de forma fluida con pocos errores en la pronunciación y pocas omisiones en acentos y los signos de puntuación. Con respecto a la comprensión, se pudo observar que el 78% de los estudiantes se encuentra en nivel de comprensión literal, el 33% nivel de comprensión inferencial y el 9% nivel de comprensión crítico intertextual. En el componente de comprensión, no se evidenció un avance significativo.

En el transcurso del año escolar 2022, con la implementación del plan lector Cofrecito, se evidenció un mayor interés de los estudiantes por la lectura; las visitas de los estudiantes de los grados tercero y quinto a la biblioteca han aumentado, así como el préstamo de los libros. Se evidenciaron mejoras en la comprensión de los estudiantes, reconociendo que un alto porcentaje de ellos recuperan información literal e inferencial, establecen conexiones intertextuales, reconocen algunas tipologías textuales y su intención comunicativa.

El desarrollo de las acciones ha posibilitado que los estudiantes reconozcan a sus compañeros, las interacciones entre ellos se notan menos agresivas, los estudiantes toman decisiones en torno a las actividades programadas con mayor argumento. En los pocos meses del año en curso, hemos observado mayor interés por continuar la lectura del libro *Cofrecito* y por otros que se han abordado; en los descansos, los niños leen los libros que han prestado en la biblioteca.

Esta propuesta nos ha permitido crecer como colectivo docente y desde el conocimiento didáctico del contenido. Hemos reconocido en el par académico habilidades que nos complementan.

El corazón de la propuesta es la estrategia del plan lector y escritor. Por los resultados obtenidos en los estudiantes y por la oportunidad de crecer en colectivo docente, se ha incluido en las estrategias del plan de área de lenguaje, así como en uno de los elementos de apoyo del enfoque metodológico de la Institución.

A nivel institucional, se cuenta con el apoyo de los directivos docentes y los padres de familia; en este sentido, se ha contemplado la compra de otros títulos para la biblioteca. Los padres de familia manifiestan el apoyo en la compra libros para que los niños lean en la institución y en la casa, y también para acompañar el proceso de leer por placer desde el hogar.

Las docentes participantes de la experiencia constantemente realizan procesos de auto formación y se vinculan a iniciativas de cualificación como, por ejemplo, *La magia del lenguaje*, con la Fundación Secretos para Contar; *Conversación maestra de la Caja de Compensación Familiar*; una de las docentes participa en la Red de lenguaje del departamento, dos docentes en la Red de inclusión y otra en la Red de matemáticas. También participamos en encuentros virtuales de la editorial Santillana y sus encuentros con la lectura de *loqueleo*; seguimos la hora del cuento de la Biblioteca Pública Piloto (BPP). Todos los aprendizajes recibidos en estos espacios de formación son incorporados en las sesiones de trabajo.

Otros docentes de la institución se han interesado en generar procesos similares; desde nuestra comunidad de aprendizaje, les hemos dado ideas y se proyecta una propuesta a nivel institucional, incluidas las sedes rurales.

Referencias

Cassany, D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Alfaguara, S.A.

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. B de bolsillo.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó

Una aventura por el apasionante mundo literario

Lina Maryuly Castrillón Castrillón

Institución Educativa Rural Héctor Higinio Bedoya Vargas

Heliconia, Antioquia

litoca8620@gmail.com

El teatro es poesía que sale del libro para hacerse humana

Federico García Lorca

Descripción general de la experiencia de aula

A partir de la pregunta ¿cómo motivar a la lectura de textos literarios? Surge una experiencia pedagógica de aula que ha generado un ambiente que conjuga la literatura, el teatro, el aprendizaje y la diversión.

Dentro de los estándares básicos de competencias del lenguaje se encuentra la literatura, un estándar que plantea como objetivos la comprensión e interpretación literaria y la producción y creación de textos que trasciendan realidades en los estudiantes. Se trata de contribuir a la formación de lectores activos, críticos, con capacidad de asumir posiciones respecto a una situación determinada; permitiendo, de esta manera, entender su individualidad y su concepción social. Por lo tanto, la lectura de textos literarios es una actividad que implica el gusto, el deleite y la motivación. Imponerla sería ir en contra del aprendizaje significativo. Ahora bien, esta actividad articulada al teatro abre la posibilidad para dinamizar los procesos de comprensión y producción textual y el desarrollo de habilidades comunicativas.

El teatro desde sus múltiples facetas ofrece al proceso de enseñanza- aprendizaje la oportunidad de que el estudiante se acerque al mundo literario, viviéndolo y comprendiéndolo desde la misma personificación. Trasciende la lectura a toda una aventura de conocimiento y dinamiza las clases de literatura.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Un acercamiento a la obra

Atendiendo a los lineamientos curriculares de cada uno de los grados a nivel literario, se cumple con estándares que tienen como objetivo el acercamiento a textos desde las relaciones con la época, con las características de personajes, con influencia de corrientes literarias, la posición del autor, las ideologías y demás, que permiten la comprensión de un momento de la historia a partir de una obra.

Este primer momento de reconocimiento de la obra literaria tiene en cuenta el nivel y el grupo para seleccionarla. Una vez realizado este proceso por parte del docente, se desarrollan actividades de ambientación que incluyen preguntas sobre el título de la obra (de qué podrá tratar, juego narrativo con el título, se construye una historia colectiva y de manera oral sobre éste); se pasa al autor, en donde se reconocen aspectos claves de su vida a través de la realización de una consulta de su biografía y un conversatorio en mesa redonda del escritor, y se afianza el conocimiento a través de videos que dan cuenta de su trayectoria tanto personal como literaria.

Finalmente, en este primer momento, se descubren los rasgos generales la obra, es decir, se presenta el argumento central, se revelan personajes importantes, se comprende la temática que se desarrolla en la obra y se resaltan las acciones relevantes dentro de la historia. Para la presentación del argumento, los estudiantes se valen de diferentes recursos como la lectura colectiva, la presentación de videos, los tráilers de algunas películas inspiradas en las obras, entre otros.

Este primer momento genera expectativa en los estudiantes y permite la inferencia de situaciones que marcan un antes y un después

en el proceso de lectura. Se da un reconocimiento general de la obra y se insta a la búsqueda de información y a la expresión oral, en tanto se dan espacios de diálogo frente a lo que es la vida del autor, la relación entre el título y el argumento y la construcción colectiva de momentos que llevan a la imaginación y la producción de textos orales.

Cambia totalmente la imposición de la lectura de una obra literaria a una experiencia que permite descubrir paulatinamente lo que se va a leer y motiva el proceso lector, cualidades que permiten la comprensión.

¿En qué época me encuentro?

Uno de los aspectos importantes para la comprensión de la obra, es el reconocimiento de las características de la época en la cual se desarrolla, por lo tanto, se propone que el estudiante, además de identificar la corriente literaria, se familiarice con las situaciones que marcaron ese momento de la historia. Es un recorrido por un periodo literario a través de sus características relevantes desde los ámbitos sociales, culturales, artísticos y sobre todo literarios; en esta medida se realizan comparaciones entre las características de apartados de la obra con hechos que marcan toda una época y una corriente literaria.

El conocimiento del contexto histórico genera en el estudiante reflexión y asombro frente a una época y establece relaciones o comparaciones frente al momento actual; es la oportunidad de discutir, de plantear hipótesis y posturas frente al accionar de los personajes que se encuentran inmersos en la obra.

Este punto aporta material para la identificación de la indumentaria, la escenografía, el maquillaje y otros aspectos relacionados a la forma que se adoptará en el escenario.

Caracterizo un personaje

Uno de los momentos que genera más emoción en los estudiantes es la elección del personaje que representarán después de hacer un recorrido por la obra. Se presenta cada personaje, sus cualidades físicas, sus características y, en general, su rol dentro de la obra. Cada uno se siente identificado, se apasiona con un personaje y se motiva en la preparación. Se invita a consultar el personaje, a verlo en escena cuando hay posibilidad (videos, películas, lecturas). Se comparten los datos investigados y se realizan pequeñas pruebas a manera de audición para elegir al estudiante que lo representará. Para ello, se exige una preparación del personaje; la imaginación en este punto juega un papel crucial, pues le permite al estudiante hacerse una imagen real de él a partir de lo que ha leído.

La caracterización del personaje cambia por completo los pensamientos del estudiante, no se trata de lo que él haría, sino de lo que piensa, siente y hace este personaje, aún en muchos casos, estando en contra de sus propios principios; entendiendo que lo importante es rescatar la esencia de quien se representa. Se trata de ponerse en situación al punto de experimentar los sentimientos de enojo, tristeza, odio, alegría, euforia que hacen de la obra una experiencia real.

Soy un escritor

La producción textual se pone de manifiesto en esta etapa del proyecto. Una vez designados los personajes, a cada estudiante se le entrega su respectivo guion teatral que es leído de manera colectiva en varias ocasiones, con el fin de ir adquiriendo la entonación y a través de la expresión oral, los rasgos determinantes del personaje.

La novedad radica en que es el estudiante quien, a través de la comprensión de su guion, va construyendo sus propias expresiones, es decir, ¿cómo se puede expresar lo planteado por el autor con mis propias palabras? Se hace un tipo de adaptación al guion, que permite la comprensión no sólo del estudiante sino de sus pares a la hora de observar la obra.

Las habilidades comunicativas se conjugan de manera tal que se crea en el aula un ambiente de participación y trabajo colaborativo en donde se aporta, se corrige y se construye aprendizaje significativo.

¡Manos a la obra!

Una vez familiarizados con los guiones, el protagonismo es para la expresión corporal. La lectura de gestos, la disposición del espacio, el control de los movimientos, las salidas y las entradas, el manejo de las emociones, la vocalización y la entonación hacen parte de la cotidianidad de los ensayos, en los cuales, además de cumplir con el propósito inicial del conocimiento de la obra, se da un espacio para la diversión en cuanto producen risas las equivocaciones, las improvisaciones se salen de contexto, hay interrupciones, en fin, se disfruta de lo que se hace.

La técnica del ensayo permite perfeccionar cada uno de los personajes, las acciones más importantes de la obra, el gusto por los diálogos que, a su vez, van adquiriendo más espontaneidad y, en su conjunto, reconocer la esencia de la obra para generar, en quienes la ven, lo que el autor quería transmitir.

Presentación de la obra: ¡luces, cámara acción!

Y llega el gran momento, la puesta en escena de una obra que se ha conocido a través de apartes, consultas, diálogos, caracterizaciones, videos, ensayos y un compromiso que nace desde la inquietud y el descubrimiento que trasciende al aprendizaje y a una motivación por la lectura, que era el objetivo inicial.

La presentación de la obra se hace en lo que se denomina festival institucional de teatro, en el cual cada grado presenta una obra que corresponde a su nivel literario; y que lleva más de tres años en marcha, con el propósito de promover la lectura, comprensión y disfrute de la literatura.

Aunque los nervios son inevitables en este punto, una vez se inicia con la presentación de la obra, los estudiantes van adquiriendo la confianza que ha proporcionado el conocimiento de esta. Dejan de ser ellos y se convierten en Peralta, en Calixto, en Odiseo, en Hamlet, empoderados de un personaje, de un tiempo, de una acción que han conocido a través de un proceso de lectura lúdica y creativa.

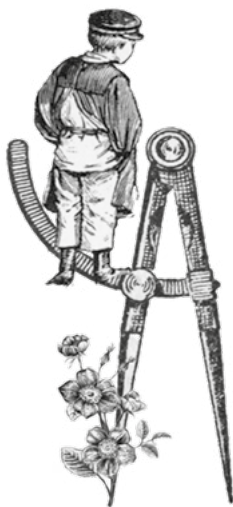
Impactos relevantes de la experiencia de aula

Una experiencia que trasciende

El teatro como mecanismo de interacción social genera una experiencia de aprendizaje. En primer lugar, permite que los educandos se adentren en el mundo literario, consolidando una tradición lectora motivada desde el acercamiento a una obra que es comprensible para ellos porque ha sido adaptada a su propio lenguaje y, a su vez, los aproxima a experiencias cotidianas sin perder la esencia de la obra. No sólo aprenden los que actúan y se han preparado para llevar a escena el texto literario, sino también los que hacen el papel de espectadores, quienes se llevan el argumento y amplían su cultura y conocimiento literario. Es una invitación a leer la obra completa.

En segundo lugar, es una oportunidad para transversalizar las áreas de conocimiento. La experiencia teatral permite que las temáticas propuestas en el currículo desde las diferentes áreas puedan llevarse a escena, generando en los estudiantes aprendizajes significativos y de calidad. En el proyecto, por ejemplo, se necesita del área de artística, en lo que se refiere a la realización de la escenografía, vestuario y maquillaje; el área de tecnología para la filmación de la obra; el área de sociales para el conocimiento del contexto histórico en el que se desarrolla el texto literario y así se pueden enunciar muchos más aportes que desde las diferentes áreas se dan para llevar a cabo un proyecto de aula que obedece a la necesidad de generar un disfrute por la literatura a la vez que consolida el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Finalmente, me atrevo a pensar que todos los docentes de español y literatura nos hacemos la misma pregunta: ¿cómo motivo a mis estudiantes a despertar el gusto por la literatura? Tal vez yo no haya encontrado la respuesta, pues soy consciente de que algunos de los estudiantes no han leído por completo los textos que se han propuesto y se han llevado a escena, de lo que sí estoy segura es que se ha gozado la experiencia, he motivado a los estudiantes a participar del proyecto y he tenido como resultado una apropiación de las obras que se han vivido y han quedado con un referente literario significativo, porque, como dice un antiguo proverbio chino: “ lo que oigo, lo olvido; lo que veo, lo recuerdo; lo que hago, lo aprendo”. Precisamente de eso se trata el proyecto: de ser protagonista de una experiencia literaria.





Mensajeritos de Paz

Elena Ledy Martínez López

Institución San Luis Gonzaga- Sede Jorge Robledo
Santa Fe de Antioquia, Antioquia
elenadelmar71@gmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Mensajeritos de paz es una estrategia educativa en la que participan los estudiantes de grados tercero y quinto. Inicia con la idea de que los niños lideren y ayuden en los procesos de conciliación de situaciones de convivencia entre compañeros. El objetivo de esta propuesta es fortalecer el clima escolar mediante el apoyo de los niños líderes y el docente de aula propiciando espacios para una sana convivencia.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

En la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Jorge Robledo, desde hace cuatro años, se implementa la estrategia Mensajeritos de paz, la cual consiste en asignarle funciones a los estudiantes representantes de grupo, elegidos al inicio del año escolar. Cada grupo elige un representante a través de un proceso de votación cuyo ganador es quien obtiene mayor número de votos. También se hace la elección del personero estudiantil por votación electrónica. El elegido, acompaña a los mensajeros de paz en el liderazgo de los procesos de convivencia.

El personero estudiantil y los mensajeritos de paz tienen funciones primordiales como ayudar a los compañeros para que asuman orden, para que el comportamiento sea apropiado con o sin la presencia del docente, ayudar a llevar el cuaderno de control de asistencia y recoger

las excusas; y, principalmente, convertirse en conciliadores de paz, es decir, ayudar a mejorar las relaciones entre los compañeros en caso de situaciones difíciles o de conflictos.

Este proceso es acompañado por los docentes quienes intervienen cuando la situación es compleja para resolverla entre los estudiantes. De igual forma, se resalta el nivel de compromiso y responsabilidad de quienes asumen el rol de mensajeros de paz.

La propuesta también posibilita relaciones de respeto entre los niños, por ejemplo, en ocasiones, quienes tienen el rol de mensajerito reciben comentarios como ¡ya se parece al profesor! Se hacen comparaciones y, en este caso, también hay intervención del docente quien reflexiona sobre el valor del respeto. También cabe resaltar que cuando los niños se equivocan, el docente hace una mediación explicando que, aunque se tenga el rol de mensajerito, son niños que sienten y que pueden equivocarse, como se equivocan todos los seres humanos y que lo importante es disculparse y solucionar las diferencias.

En este proceso, cada quince días, se realiza una capacitación sobre temas como: el fortalecimiento de la autoestima, el acompañamiento en los procesos de liderazgo, el liderazgo asertivo, manejo de conflictos dentro del aula, el orden de los cuadernos de asistencia, y, sobre todo, se fortalecen los lazos de amistad entre los mismos mensajeros de paz. Asimismo, se desarrollan conversatorios en los que se expresan las situaciones más difíciles que se han presentado y, con el acompañamiento de la docente de sociales, se refuerzan y se apoyan los procesos de convivencia.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Entre las fortalezas de la estrategia de mensajeritos de paz se encuentran el liderazgo, que se genera en cada uno de los estudiantes, ya sean representantes o suplentes, porque a las capacitaciones se invitan tanto representantes como a suplentes de mensajeros de paz. También se fortalece el trabajo colaborativo, el acompañamiento en los conflictos y la capacidad que tiene cada uno de los estudiantes para afrontar las críticas de los compañeros.

Al iniciar el proceso es complejo para los niños habituarse al rol de mensajerito de paz porque implica críticas por parte de sus compañeros, sin embargo, a partir de las capacitaciones, se fortalece la autoestima y se les ayuda a comprender que liderar implica un compromiso con los demás y con la convivencia.

Los niños aprenden que como seres humanos se cometen errores, pero se asumen y se genera un cambio al disculparse y comprometerse a mejorar. Es así como los niños cuando llegan al colegio se van convirtiendo en líderes dentro de la comunidad educativa.

La propuesta fomenta en los niños la capacidad de afrontar los problemas y darles solución por la vía de la comunicación, más no por la vía de los golpes. Este proceso es lento, no obstante, se generan grandes cambios en los estudiantes.

Para finalizar, se resalta que los niños poco a poco van asumiendo una actitud positiva frente a la solución de problemáticas que se generan dentro de los grupos y se convierten en conciliadores más que ser los partícipes de procesos de peleas o desencuentros. Estos procesos benefician al grupo y despiertan en los niños una actitud positiva frente a diferentes situaciones.

Cultura del cuidado medioambiental. Aprovechamiento de residuos plásticos en la Institución Educativa Rural Simón Bolívar

Luis Carlos Córdoba Patino

Institución Educativa Rural Simón Bolívar

Zaragoza, Antioquia

iersimonbolivar2009@gmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Como institución educativa del departamento de Antioquia tenemos la responsabilidad de desarrollar habilidades en nuestros estudiantes que les permitan mejorar responsablemente sus condiciones de vida a la par de que van moldeando su proyecto vocacional, laboral y académico. Este ejercicio debe reforzarse día a día en el aula de clase por medio de las diferentes prácticas pedagógicas de los maestros pertenecientes a la Institución Educativa Rural Simón Bolívar. En él hay un lugar preponderante para el desarrollo de sensibilidades que buscan hacernos más conscientes y propositivos frente a las problemáticas que vive nuestra comunidad del corregimiento El Pato del municipio de Zaragoza.

Movidos por esta filosofía de trabajo escolar que pretende empoderar a nuestros estudiantes en la búsqueda de soluciones efectivas y reales de los problemas de nuestra comunidad, afincados en la necesidad de crear espacios para que la reflexión y el compromiso social sean motor de cambio de algunas prácticas inadecuadas de ciertos habitantes del corregimiento el Pato, en las siguientes líneas, presentamos algunas consideraciones de la iniciativa docente de aprovechamiento de residuos plásticos que se está desarrollando en la actualidad.

¿Cuál es el problema?

El corregimiento El Pato del municipio de Zaragoza no cuenta con el servicio de recolección de basuras, mientras que otros sectores rurales más alejados del casco urbano gozan de este servicio. Debido a las dificultades del orden público y a las precarias condiciones de la vía de acceso a la Institución, no ha sido posible que las administraciones municipales dispongan de una logística para la recolección de basuras en un corregimiento que supera las 300 familias.

En atención a esta situación, en el corregimiento es frecuente la “quema de basuras” a cielo abierto o el acopio de estas en una explanada cerca al cementerio, que no cuenta con ningún tipo de control y se ha convertido en foco de malos olores y enfermedades. Es necesario enfatizar en que la normalización de la queda basuras y el acopio irresponsable de desperdicios ha provocado un daño ambiental considerable, que está en consonancia con una falta de sensibilidad ambiental, que permita encontrar soluciones eficientes al problema de las basuras pese a las barreras que tenemos en nuestro contexto.

Nuestra institución educativa no es ajena a esta problemática y frente a la ausencia del servicio de recolección de basuras, en la parte trasera del colegio, se arrojan a diario las basuras después de cada jornada de aseo. Por décadas, la institución ha construido, sin proponérselo, su propio botadero de basuras, práctica que también se ha normalizado entre los miembros de la institución.

Dentro de los distintos desperdicios que se arrojan en el botadero de basura se destacan las botellas plásticas de bebidas gaseosas. Por encontrarnos en un clima tropical húmedo, las altas temperaturas a las que a diario estamos expuestos obligan a la hidratación constante. El agua no es potable y está contaminada por sedimentaciones que recibe de la práctica de la minería.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

¿Una posible solución?

Con este panorama y con el firme propósito de que el cuerpo docente de la Institución Educativa Rural Simón Bolívar no sea indiferente frente al daño ambiental que se ha causado por décadas, nos hemos trazado el objetivo de promover la participación e integración de los estudiantes, profesores y la comunidad educativa en el ejercicio del cuidado del medio ambiente. Así mismo, promover espacios de reflexión que propicien la necesidad del cuidado del medio ambiente, incentivar el espíritu creativo en la solución de problemas de orden ambiental, y comprometerse con el trabajo activo y decidido para proponer soluciones reales y eficientes a algunas de las problemáticas ambientales que existen en el corregimiento El Pato.

Como primera respuesta a esta problemática del manejo de las basuras, se construyó un botellero metálico para el acopio de las botellas de gaseosa, que se ubicó al ingreso de la institución con la intención de disminuir la cantidad de desperdicios plásticos que se arrojaban en la parte posterior del colegio. Este botellero, en sí mismo, es una estrategia de reciclaje, pues está construido con hierro reutilizable del cambio del techo. El botellero tiene una altura de más de dos metros y un metro de diámetro; aunque es funcional, encontramos que el recipiente ha resultado insuficiente para la cantidad de botellas plásticas que se desechan a diario al interior de la institución.

Por ello, como segundo momento de este proyecto, nos dimos a la tarea de reutilizar las botellas de gaseosa como artículos de ornato y jardinería para proteger la vegetación de las áreas comunes de nuestro colegio. En este momento del proyecto, sentimos la acogida y beneplácito de los estudiantes de bachillerato y algunos padres de familia que aplaudieron esta nueva fase de la propuesta.

Las botellas plásticas las llenamos con tierra y las clavamos boca abajo con mezcla de cemento para formar un límite que permite

identificar con claridad el espacio que debemos respetar de nuestras plantas y árboles.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Es de señalar que durante el desarrollo de esta propuesta hemos registrado cambios significativos en buena parte de nuestros estudiantes, que van aprendiendo a realizar un adecuado acopio de las botellas plásticas.

Los avances en el acopio y reutilización de los plásticos están asociado al impacto global sobre el volumen de botellas plásticas que se produce en la institución, sin embargo, seguía siendo insuficiente en cuanto no lográbamos consumir la totalidad de las botellas resultantes.

Durante el presente año, a partir del segundo semestre, el proyecto toma un nuevo aire y junto a estas nuevas energías se sueña con la posibilidad de realizar un gran impacto ambiental. Seguimos trabajando con las botellas plásticas; aunque, en esta oportunidad, hemos llevado nuestra mirada hacia el firmamento. Estamos construyendo una cortina con las botellas plásticas.

Por primera vez desde que iniciamos este proyecto sentimos que podemos ir adelante en lo concerniente al volumen de uso de las botellas plásticas. Ahora lavamos las botellas para higienizarlas, posteriormente, las pintamos y las llevamos a lo alto de nuestro colegio para que desde allí nos den sombra y nos posibiliten el uso de nuevos espacios para la convivencia escolar sin la luz directa de los rayos del sol.

Nuestra meta para este año 2022 es realizar la primera cortina con botellas plásticas del municipio, cada línea utilizará en promedio 40 botellas. Nuestro sueño ambiental necesitará aproximadamente 15,000 botellas plásticas. Serán 15,000 botellas que no estarán en los botaderos de basura de nuestro corregimiento.

A la par de la tercera fase de este proyecto, con la cortina de botellas plásticas también iniciamos la tarea de la elaboración de ocho murales por la Paz y el medio ambiente. Nuestros estudiantes de grado octavo a undécimo se han tomado todas las paredes de la institución para presentarse como actores propositivos en la solución de problemas ambientales.

La naturaleza nos proporciona tantas cosas maravillosas, desde hermosos paisajes, comida y refugio, hasta mantener el delicado equilibrio necesario para preservar la vida en este planeta. Debemos aprender a coexistir con la madre naturaleza. Los seres humanos —aunque a menudo no de forma intencional— generamos el impacto más perjudicial sobre el medio ambiente. Es por esta capacidad destructiva que tenemos como un habitante más, como especie sobre el planeta, que una propuesta del cuidado del medio ambiente es loable y merece consideración, pues le permite a la comunidad del corregimiento El Pato generar espacios de reflexión que produzcan cambios positivos en la forma de relacionarse con el entorno.

Como institución educativa, nos hemos asumido la responsabilidad del daño ambiental causado en el corregimiento por tener nuestro propio botadero de basuras. Pretendemos cambiar esta práctica para que, en un futuro no lejano, en nuestro corregimiento podamos convivir seres humanos y naturaleza de forma equilibrada.



Semillas arcadeñas Tejedores de un territorio para la vida

Elkin Giovanni Vanegas

Institución Educativa El Guayabo- Sede La Arcadia

Santa Bárbara, Antioquia

giovanivanegasnansi@gmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Reconocer el territorio desde las particularidades de la ruralidad, las características ambientales y las relaciones que se tejen entre quienes lo habitan emerge como estrategia pedagógica para promover la formación ambiental de los estudiantes de la Institución Educativa El Guayabo sede La Arcadia; con el propósito de desarrollar competencias cognitivas, procedimentales y socioemocionales de tipo transversal al currículo, que impactan significativamente las maneras como los estudiantes se relacionan consigo mismo, con los otros, con lo otro y con la naturaleza, en un contexto que espera ser reconocido como reserva natural, por la riqueza de sus fuentes hídricas y la presencia de fauna y flora nativa.

Semillas arcadeñas da respuesta a situaciones y problemáticas auténticas, que le implican a los miembros de la comunidad educativa la toma de posturas en atención a principios de buen vivir, una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social, a partir de lo cual se atribuye sentido y significado a aquello que se aprende desde la reflexión y problematización de lo cotidiano. Se trata de una aproximación al conocimiento científico, la identificación y descripción de los ecosistemas y la valoración del conocimiento de diversas personas del entorno comunitario.

La Institución Educativa El Guayabo, sede la Arcadia, se encuentra ubicada en la vereda la Arcadia zona norte del municipio de Santa

Bárbara, Antioquia, sobre la cordillera central y en límites con el municipio de Fredonia. En la actualidad, ochenta y cinco familias conforman la comunidad de la vereda, un poblado rural de alta incidencia por su riqueza hídrica, en tanto sus aguas surten el río Poblano, proporcionan agua a los habitantes de la vereda Morroplanchito y hace un significativo aporte al acueducto de Fredonia. Se destaca su diversidad de árboles: Siete cueros, Guayacán, Chachafruto, Quiebrabarrigo, entre otros, que son nativos de la zona; en sus laderas predominan las plantaciones de bore, planta que contribuye a la conservación y estimulación de las fuentes hídricas y hacen presencia diversas especies de aves de precario avistamiento en otras zonas del municipio.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

En el año 2017, con el ingreso del docente Giovanni, se da apertura a un proceso de caracterización desde la técnica de levantamiento de escenario, para conocer las características sociales, económicas, ambientes y comunitarias; un ejercicio que visibilizó bajos niveles de valoración del recurso natural existente, asociado a prácticas de consumo desfavorecedoras de preservación de los recursos. Asimismo, se identificó el alto riesgo que representa la falla geológica del Romeral, ante sucesos como la precipitación de tierra y deslizamientos; además del hallazgo de una empresa dedicada al monocultivo de pino y una empresa de energía, ambas con un alto compromiso social e interesadas en vincularse con las dinámicas escolares. Estas situaciones implicaron la búsqueda de alternativas pedagógicas que, además de fortalecer los aprendizajes definidos por la norma técnica de las diversas áreas, aportaran al desarrollo de una adecuación curricular pertinente y coherente con las situaciones evidenciadas.

Los procesos comenzaron a gestarse a inicios del año 2018 con el establecimiento de alianzas y redes de cooperación con instituciones y organizaciones municipales, como apoyo a un primer momento de apropiación del territorio, desde la necesidad emergente de generar mayores niveles de conciencia ambiental; sin embargo, las acciones realizadas no trascendían de instancias de reflexión, por lo cual se

generaron acciones de implicación, participación y vinculación en aras a la formación de la conciencia ambiental.

Los años 2018 y 2019 favorecieron alianzas con Corantioquia y la transformación del Centro Educativo Rural a Ecoescuela, que integraba procesos de formación continua en el reconocimiento del entorno vivo, la conservación de los recursos y la disminución de factores de riesgo. El año 2020 representó un reto, en tanto la pandemia limitaba el contacto físico y desde allí fueron necesarias acciones de apoyo pedagógico medidas por las TIC y las guías de trabajo autónomo que apoyaran el desarrollo de competencias ambientales, aunque situadas en el entorno del hogar. El retorno a la presencialidad ha representado una oportunidad para generar transformaciones no solo en el aula, sino también en el ámbito comunitario, desde la necesidad de incorporar acciones ambientales bajo el principio del buen vivir, un ejercicio pedagógico de empoderamiento de las comunidades y la gestación de la iniciativa semillas arcadeñas.

Generar una cultura de cuidado, preservación y aprendizajes desde los recursos naturales del territorio, fundamentado en el principio del “Buen vivir emerge como objetivo principal de la experiencia. El buen vivir se asume como un principio constitucional basado en el *Sumak Kawsay*, que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El buen vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno—visto como un ser humano universal y particular a la vez— valora como objetivo de vida deseable tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a un otro.

La experiencia retoma los postulados del saber del mundo académico-científico y sitúa su marco de referencia en las comunidades en las que está inserta su cotidianidad, una comunidad cargada de saberes ancestrales propios de las culturas étnicas y populares, que configuran las maneras en que los niños ven y entienden el mundo y, por lo tanto, implican aprovechar todo este acumulado para que los estudiantes accedan a un conocimiento holístico que no desconoce el saber cultural, popular y cotidiano que estos poseen al llegar a la escuela, sino que lo revitaliza y problematiza hasta transformarlo en procesos de aprendizaje con sentido y significativos.

Por esta razón, se retoman, para los procesos de planeación e implementación de los diferentes aprendizajes, las maneras como las relaciones e interacciones atañen responsabilidades de coexistencia. Esta visión del mundo y de la educación como posibilitadora del buen vivir contribuye a identificar diferentes asuntos que se encuentran en la comunidad y que desde la escuela se transforman en fuente de reflexión y lazo de comunicación con las familias y las personas del entorno comunitario, es decir, la planeación incluye tanto aprendizajes formalizados como preguntas por las condiciones ambientales, por asuntos de interés colectivo, que implican la toma de posturas, aprendizajes y habilidades, tanto para la resolución como para la socialización.

El seguimiento y la evaluación de la experiencia se hacen de manera formativa tanto con el directivo docente, como con los compañeros de la comunidad de aprendizajes, quienes, apoyado por los técnicos ambientales, realizan procesos de retroalimentación y seguimiento a cada una de las etapas del proceso. Los estudiantes y sus familias aportan al proceso evaluativo desde su propia valoración a las prácticas en el territorio, desde su participación y vinculación en las diversas tareas, también participan de escenarios de coevaluación, donde exponen sus creaciones y narran los procesos y aprendizajes implicados.

El diario del docente permite reflexiones pedagógicas y ajustes curriculares, que, acompañados de los testimonios de los niños y sus familias, dan cuenta de una visión del proceso, desde la objetivación de cada una de las etapas y sus aprendizajes.

Con el aprovechamiento de los elementos del entorno se concientiza a la comunidad educativa sobre el potencial hídrico que tienen y la importancia de cada familia y su cuidado en una zona que está en posible riesgo por su ubicación geográfica sobre La Falla de Romeral. De igual forma, se articulan a los derechos básicos de aprendizaje (DBA), lo cual orienta la práctica pedagógica con nuevos temas para que los estudiantes profundicen con más facilidad los aprendizajes, en coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia; además, se complementan con otras acciones de acuerdo con las necesidades de cada una de las tareas que se proponen para afianzar dichos aprendizajes. Esta experiencia marca ciertas diferencias, en la medida en que, en la ruralidad, los maestros tenemos unas bases similares para enseñar, como, por ejemplo, las guías de Escuela Nueva y los planes de estudios que están regidos por las directrices del Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, en realidad, la diferencia la marca cada docente desde sus prácticas pedagógicas y desde la forma de orientar los conocimientos. En esa medida, esta experiencia se nutre con la evidencia pertinente de cada tarea que se ejecuta y se acompaña en diferentes momentos con distintos actores: docente, padres de familia y otros profesionales que hacen parte de este proceso educativo en la sede la Arcadia.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

En el docente

La vinculación a procesos investigativos y de formación a través de redes de conocimiento en el PRAE, diplomados en territorio, transversalidad del PEI, el desarrollo de habilidades en el diseño curricular, que articula el territorio como fuente de aprendizaje, mayor conciencia del oficio, la participación en eventos académicos

de socialización y difusión del conocimiento, la vinculación a redes y grupos ambientales que hacen parte de la jurisdicción de Corantioquia como: guardianes de la naturaleza, ecoescuela y mesa ambiental.

En los estudiantes y sus familias

Tanto en los estudiantes como en los padres de familia, el desarrollo de esta experiencia ha generado una serie de aprendizajes asociados a la participación en salidas pedagógicas, en recorridos guiados por el territorio que permiten la apropiación de sus particularidades. De igual forma, les permite transitar por la experiencia de la elaboración de jabón artesanal, de creación de un vivero y huerta y elaboración de un bio-preparado, amigable con el ecosistema. También posibilitó la identificación de las aves que hacen avistamiento en la zona, que se registran en el álbum pajarero, así como la elaboración de entrevistas a actores comunitarios que contribuyen a conciencia de su territorio y a la construcción de subjetividad. En el plano personal, esta experiencia favorece el aumento de autoestima, pues los estudiantes, al ser considerados personajes de la semana, coadyuva al fortalecimiento de competencias comunicativas y socioemocionales desde las narrativas de vida y la elaboración de la cartografía verbal. Por último, le permite a los estudiantes asumirse como agentes ambientales con compromiso en la educación ambiental de sus familias.

A nivel institucional

A nivel institucional, la experiencia goza de sostenibilidad gracias a que el directivo docente conoce la propuesta, la apoya y genera espacios para su difusión, verificación de acciones en el cronograma y diario pedagógico del maestro. En ese sentido, la socialización con la comunidad ha permitido ampliar el marco de referencia, generar dinámicas de trabajo asertivas y atender las necesidades de los estudiantes, haciéndolos partícipes del proceso realizado a fin de cualificar las prácticas educativas.

La sistematización de la experiencia y su escritura permite problematizar los hallazgos y realizar las adecuaciones curriculares correspondientes. Por ello, la vinculación de la escuela a Corantioquia, así como la participación en espacios académicos y comunidades de aprendizaje, posibilita un ejercicio continuo de revisión de los aprendizajes como construcción cotidiana de sentidos y significados, a través de los cuales se problematiza la práctica docente y se adecúan los recursos para garantizar su implementación cada vez más coherente con las necesidades evidenciada.

Escritores que nacen en casa

Virginia Isabel Llorente Montalvo

Institución Educativa El Guayabo - Sede La Arcadia

Santa Bárbara, Antioquia

giovanivanegasnansi@gmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Escritores que nacen en casa surgió como una iniciativa de la profesora de Lenguaje de los grados sexto y séptimo, la docente Virginia, de la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes, más exactamente en el municipio de Remedios en la subregión del Nordeste. Durante el tiempo de pandemia del Covid-19, que implicó el trabajo en casa y con la intención de involucrar a los estudiantes y familias de los grados a cargo, se los invitó a escribir sus sentimientos durante el confinamiento.

Este ejercicio pedagógico nació de la preferencia por el lenguaje poético y la experiencia como docente de español y literatura. También con la intención de aprovechar la oportunidad de expresar el torbellino de emociones generado por esta pandemia sorpresiva, para exteriorizar el poeta que todos llevamos dentro. Como dice el viejo refrán: “De poetas y locos, todos tenemos un poco” ¡Unos más escondidos, otros más evidentes! Así que se propuso a los estudiantes una guía de aprendizaje, desde la competencia escritora, combinada con el área de educación artística: ¡Escribir un poema! Se intentó hacer un acercamiento a las etapas de la escritura como proceso, es decir, pasar por una serie de pasos que lleven a un producto final, no definitivo, pero sí lo mejor construido.

Esto requirió explicar cada una de las etapas del proceso escritural, promoviendo acciones en la guía de aprendizaje de grado sexto y séptimo, que llevaran a la planificación, la revisión, la edición y la publicación. Cada texto fue revisado por la docente y corregido, lo mejor

posible, por cada estudiante. Se realizaron varias devoluciones del texto a corregir, con el pretexto de que los estudiantes no se desmotivaran por la escritura. Algunos estuvieron dispuestos a participar, otros no.

Se sugirió escribir el texto a mano para proponer una escritura era más personal, a pesar de la virtualidad. Así mismo, se dieron pautas de derechos de autor, pues no fue sorpresa encontrar textos tomados de internet o de otros autores nombrados como propios. Esto dio como resultado un libro digital en el que se pueden leer y apreciar los textos de los escritores que nacieron en casa.

La inspiración fue diversa: algunos escribieron a la familia, a la pérdida de un ser querido, a la mejor amiga, a la mascota, al amor. Y lo mejor: ¡las ilustraciones van por cuenta de cada poeta!

Las necesidades que llevaron a la formulación de esta idea se resumen en lo siguiente: el trabajo virtual desde la guía de aprendizaje exigía la escritura de textos significativos y auténticos, relacionados con el contexto del estudiante. Además, se retomó la escritura como proceso, para permitir en los estudiantes la comprensión de que la escritura requiere ser planificada, revisada, corregida, editada y publicada. Reconocer la propiedad intelectual como derecho de todo autor de publicar su texto como suyo y no decir que lo ajeno es propio, respetando el proceso intelectual y escritural que implica crear un texto, por sencillo que sea. La urgente necesidad de expresión de sentimientos de los estudiantes vividos durante la pandemia por medio de un espacio virtual que llegue a todos los públicos de manera ágil y asequible.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

El desarrollo de la experiencia implicó la planeación y diseño de las guías de aprendizaje¹ con base en los referentes de calidad nacionales y los criterios institucionales que direccionan el trabajo en casa de los estudiantes.

Posteriormente, se envió la guía de aprendizaje por medio virtual (WhatsApp) a las familias y en fotocopias a quienes lo requerían para brindar acceso a la información de todos los estudiantes. Seguidamente, se dio la recepción de evidencias de los estudiantes por parte de la docente a través de medios virtuales como WhatsApp y correo electrónico, para la revisión y retroalimentación por medio del envío de recomendaciones para mejorar el proceso escritural que implica la corrección de los textos por parte de los estudiantes. De igual forma, se les solicitó a los estudiantes el permiso para que el texto fuera publicado en medios virtuales.

Luego, se recibieron y revisaron las nuevas versiones del texto inicial, siguiendo las recomendaciones dadas por la docente. Se pasó a la selección de textos escritos por los estudiantes que cumplieran con los criterios de publicación y que realizaron el proceso de edición de acuerdo con las de la docente. Se realizó la planeación y diseño de publicación virtual para, finalmente, elaborar la publicación final del libro digital².

El envío de la guía de aprendizaje a las familias se realizó, de manera virtual, la segunda semana de julio de 2020. Se programó recepción de los productos hasta el 4 de agosto, según cronograma institucional, aunque los textos se recibieron hasta finales de septiembre. El proceso de edición se realizó desde la segunda semana de julio hasta el 25 de octubre. El diseño de la publicación se llevó a cabo durante el mes de

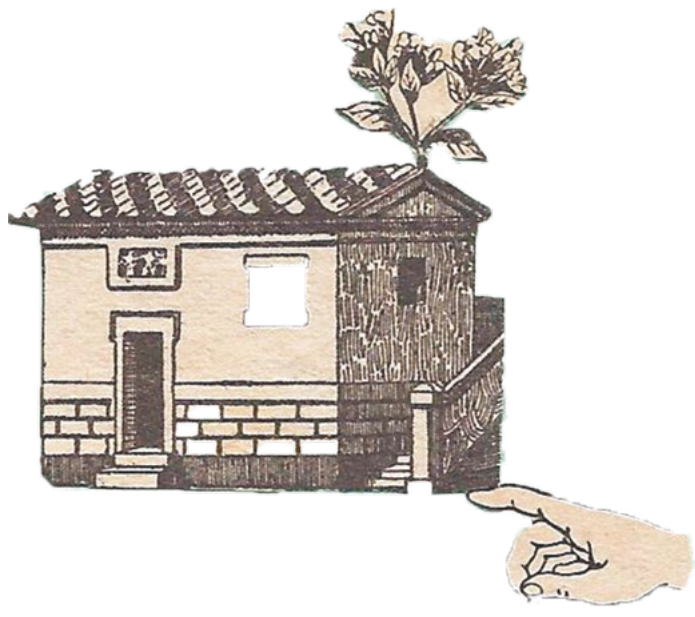
¹Las guías se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3gAX7qd> y <https://bit.ly/3MVHuGd>

²En el siguiente enlace se puede ampliar la información al respecto: <https://bit.ly/3eYPA4g>

octubre. Se publicó, finalmente, el 25 de octubre de 2020. Los recursos requeridos: guías de aprendizaje, Internet, celular, computador, textos realizados por los estudiantes.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Los impactos de la experiencia se expresan en los siguientes aspectos: 1) el reconocimiento de la escritura como proceso por parte de los estudiantes, 2) la valoración de los derechos de autor y el respeto por la propiedad intelectual en procesos de creación literaria, 3) la expresión de los sentimientos experimentados por los estudiantes durante el confinamiento por la pandemia, 4) la vinculación de las familias en el proceso de creación literaria de los estudiantes y 5) la creación y publicación de libro digital que recopila los textos poéticos de los estudiantes de grados sexto y séptimo.



Escribir para ser leídos, textos auténticos que narran nuestros sueños

Sandra Milena Cardona Piedrahita

Institución Educativa El Guayabo

Sede Ignacio Ramírez Ballesteros

Santa Bárbara, Ant

samyc23@hotmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Escribir para ser leídos, textos auténticos que narran nuestros sueños, como experiencia significativa, atiende a los principios de las pedagogías activas, cuyo énfasis en la ruralidad —específicamente en la escuela multigrado— aporta a la creación de vínculos entre la escuela y la comunidad con el propósito de promover aprendizajes que impacten en significativamente los ámbitos de la vida cotidiana.

La práctica pedagógica responde a un enfoque reflexivo, atiende a problemáticas que trascienden la enseñanza de las áreas del currículo y se sitúa en la intervención de situaciones sentidas y vividas por los estudiantes, tal es el caso de la creación de textos auténticos, que respondan a los propósitos del acto comunicativo y permitan gradualmente superar el problema retórico; en palabras de Casany (1996), es el elemento más importante al inicio del proceso de composición y está formado por todos los elementos que hacen parte de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema del que se habla, el canal, el código, entre otros aspectos.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

La Institución Educativa El Guayabo, sede Ignacio Ramírez Ballesteros, se encuentra ubicada en la vereda San Isidro parte alta, a cinco kilómetros del municipio de Santa Bárbara, suroeste antioqueño. Desde la modalidad multigrado, atiende actualmente dieciocho estudiantes desde preescolar a quinto grado, en edades entre los cinco y doce años. En el contexto rural, en el que se inscribe la práctica pedagógica, las labores agrícolas predominan en los territorios, la tierra altamente productiva y tiene riqueza hídrica gracias a su cercanía con fuentes primarias; la economía local se basa en la recolección del café y el cuidado de fincas; además, en la zona hace presencia una fábrica dedicada al procesamiento de plátanos, lo cual ofrece trabajo ocasional en labores de producción para algunas familias. Otra alternativa laboral la brinda la empresa administradora del corredor vial. Las condiciones económicas descritas favorecen mayores condiciones de bienestar al interior de las familias.

La vinculación de la maestra a la planta de cargos de la sede, hace un poco más de 15 años, ha permitido reconocer particularidades del territorio a partir de los cambios generacionales y desde allí direccionar la práctica atendiendo a procesos de caracterización con la pretensión de conocer el estado de los aprendizajes, las necesidades de formación y la selección de los recursos.

En el año 2012, la sede recibió una dotación de textos para la biblioteca escolar, sin embargo, los estudiantes se apropiaban poco a ellos, incluso asumían actitudes destructivas hacia el material, lo cual generó la necesidad de implementar estrategias de sensibilización a la lectura, cuidado de los textos y aprovechamiento del tiempo libre. Este primer momento de sensibilización estuvo acompañado por la ambientación de los entornos del aula, motivando con prácticas de lectura conjunta y la disposición del aula como entorno estimulante.

Para el año 2015, la sede es focalizada por el Programa Todos a Aprender, lo cual generó un abanico de posibilidades y permitió pasar de una fase de sensibilización a una de promoción de la lectura, a partir de la articulación de estrategias para aumentar los niveles de fluidez, calidad y comprensión lectora. Durante el 2016, la tarea se centró en la formación lectores integrando momentos y técnicas para leer juntos, a medida que se disfruta y se extrae información.

A partir del año 2020, sumados a los retos generados por la pandemia, se acentúan falencias para la producción de textos auténticos que respondieran a necesidades comunicativas reales, asociados a una profunda desmotivación escolar; en consecuencia, nace la experiencia significativa: Escribir para ser leídos, textos auténticos que narran nuestros sueños, una propuesta en la que los ambientes dinámicos para el aprendizaje y la estrategia del cuaderno viajero se recrean para aportar a la producción de textos como materiales auténticos que atendiendo a las fases del plan textual fortalecieran los procesos de escritura, y promoviera competencias socioemocionales fundamentadas en la escucha activa y la autorregulación.

Los fundamentos conceptuales de esta propuesta se ubican en Cassany (1996), quien ofrece una serie de postulados en torno a la manera en que la escritura creativa promueve la producción escrita, en tanto favorece la motivación y la expresión de ideas primarias que progresivamente se configuran para superar el problema retórico. La escritura creativa armoniza lo existente con las nuevas ideas o aportes que genere el estudiante para producir un texto, puesto que integra el conocimiento y las destrezas adquiridas con la reflexión para transformar, también creativamente, lo existente. A partir de estos asuntos, se lleva a los estudiantes a mejorar la producción escrita desde sus intereses y, al mismo tiempo, se hace seguimiento y se integran los procesos implicados en la producción de textos escritos de diferentes tipologías.

Desde estas consideraciones, la caracterización de los aprendizajes evidencia una dificultad de los estudiantes para producir textos de cualquier tipo y de calidad. Ante esta situación surge la creación de espacios de motivación por la escritura desde la integración de aprendizajes formales desde los componentes semánticos y pragmáticos. Como lo menciona Galaburri (2005), proponer la escritura como un proceso complejo en el marco de una situación comunicativa, es decir, la escritura como producción de un texto con base en las necesidades específicas de una situación comunicativa.

Para lograr estos procesos, la metodología basada en un enfoque por tareas permite articular el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, donde sea posible prestar atención a las individualidades, lograr la motivación hacia los temas tratados y desarrollar un conjunto de habilidades necesarias para el desarrollo de competencias cognitivas de orden superior. En este sentido, la estrategia del cuaderno viajero, de conformidad con lo planteado por las investigaciones realizadas en el Centro Aiotu (2015), permite crear lazos de afecto y comunicación entre los niños, sus familias y los maestros, mediante un constante intercambio del cuaderno entre los participantes. El cuaderno viajero transita por las casas de los niños cuantas veces sea necesario, lo cual permite una comunicación más personalizada y brinda la oportunidad de vincular a los padres o cuidadores en el proceso de exploración o proyecto de investigación que estén llevando a cabo los niños, invitándolos, informándolos y promoviendo su participación en cada una de las experiencias o tareas.

El cuaderno viajero se convierte en una herramienta para fortalecer lazos y procesos de comunicación a medida que se adquieren destrezas y competencias que permiten superar el problema retórico y atender a diversas tipologías textuales.

Otro elemento que sustenta la propuesta tiene que ver con la evaluación formativa, en tanto esta permite el seguimiento, retroalimentación y continuidad de la propuesta, puesto que el

MEN (2016) la define como una práctica orientada a promover la reflexión del docente y el desarrollo de los aprendizajes; su propósito es ofrecer información en dos vías: que el estudiante entienda cuánto y cómo está avanzando, y que el docente reflexione sobre su tarea de enseñanza. De esta forma, en evaluación formativa, se sigue el siguiente camino: seleccionar los aprendizajes a enseñar y a evaluar, caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollar actividades de aprendizaje diferenciadas, recoger información sobre el proceso del estudiante y reflexionar sobre lo sucedido, transformar las prácticas de aula y realimentar el aprendizaje.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

En la docente y su comunidad de aprendizaje

El desarrollo de la propuesta- permitió el reconocimiento de la práctica educativa como experiencia significativa, la presentación de la propuesta a la comunidad de aprendizaje de la institución y del municipio, la sistematización de la propuesta como texto académico y recolección de evidencias incluyendo sus antecedentes, competencias para el diseño, planeación y selección de recursos a través de la estrategia del cuaderno viajero. Así mismo, incidió en el desarrollo de habilidades para la creación de material alternativo con miras a aportar a los procesos de lectura emergente y escritura creativa, al desarrollo de las propias competencias comunicativas.

Por otra parte, permitió el reconocimiento de las características de la propia práctica pedagógica, aumentar los niveles de motivación y conciencia de oficio del maestro, el mejoramiento de la lectura en voz alta, evidenciable en la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz; así como en el diseño de materiales alternativos y de implicación cognitiva y emocional por parte de los estudiantes. Se reconoce también un impacto en la superación de la timidez y la participación en espacios académicos donde se presenta la propuesta y recibe retroalimentación, en la sistematización de la

implementación de etapas para la propuesta que respondieran a las características y a la progresión de los aprendizajes de los estudiantes. También se aportó en la dinamización de las destrezas necesarias para la realización de adaptaciones curriculares y para transversalizar aprendizajes a través de la metodología basada en tareas.

En estudiantes y familias

En otro frente, la propuesta genera una serie de impactos asociados a la participación en la creación de materiales alternativos y la elaboración de los ambientes dinámicos para los aprendizajes, dando un uso pedagógico a las paredes del aula. También hay avances en la apropiación de la biblioteca escolar, la generación de materiales alternativos a partir de la estrategia del cuaderno viajero, desde los componentes de proyecto de vida, el desarrollo de la conciencia fonológica y adquisición de destrezas para la lectura y la escritura a partir de la interacción entre pares. De igual forma, el proyecto incidió en la autonomía y liderazgo de los estudiantes para participar de las actividades de conjunto al iniciar la jornada escolar, la creación del cuaderno viajero desde de las etapas: Yo quiero ser, construcción de cuentos colectivos, construcción de textos en atención a las tipologías textuales e historia de vida; destrezas para la generación de preguntas literales, inferenciales y críticas a diversos tipos de textos; reconocimiento de las tipologías y siluetas textuales narrativas e instructivas.

En esta misma línea, aparece el aporte a la creación de textos auténticos que pueden ser leídos por otras generaciones de estudiantes, la creación de una cultura de los aprendizajes sustentada en las actividades de conjunto, la creación de textos; la formación del comportamiento lector, la identificación de los elementos y momentos del plan textual, la creación de textos autobiográficos, el logro de hábitos de lectura con vinculación activa de la familia. También se observa la participación de la estrategia maratones de lectura, autonomía, participación y apropiación de los libros viajeros como escenarios para la creación de textos auténticos, el disfrute y alta vinculación emocional

por participar de las actividades de conjunto, la manifestación de las diferentes capacidades artísticas en la adecuación de los textos y la elaboración del cuaderno viajero, empatía y reconocimiento del otro desde la escucha activa de sus historias de vida y sus producciones escritas; y, finalmente, en el desarrollo de competencias semánticas, sintácticas y pragmáticas evidenciables en la creación de textos que responden a las particularidades del acto comunicativo.

Referencias

Cassany, D. (1996), *La cocina de la escritura, promueve la producción escrita*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3Tw1UYS>

Centro AioTU (2015) *Estrategias de Aprendizaje. Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las Estrategias de Aprendizaje en la implementación de la Experiencia Educativa AeioTU*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3z7DUTy>

Galaburri, M. (2005) *La enseñanza del lenguaje escrito*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3gBOKef>

Ministerio de Educación Nacional. (2016) *Evaluación formativa*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-244742.html>



Estrategias de lectura crítica y textos multimodales en primaria

Beatriz Elena Rojas Cardona

Institución Educativa Versalles

Santa Bárbara, Antioquia

brojascard@gmail.com

La persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista

Casanny

Descripción general de la experiencia de aula

Como docentes tenemos el reto constante de innovar ante las nuevas dinámicas que se presentan en la escuela; entre ellas, de adoptar una actitud crítica, reflexiva, investigativa y vinculante, que permita fortalecer las acciones educativas que se lideran dentro y fuera del aula de clases, con el fin de que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte significativo y transformador. De esta manera, es fundamental que las acciones de los docentes tengan un objetivo claro, surjan a partir de un diagnóstico, el planteamiento de una propuesta y la evaluación permanente del proceso de intervención.

En el contexto educativo, las estrategias encaminadas a mejorar los niveles de lectura crítica en los estudiantes requieren de la generación de espacios que incentiven propuestas pedagógicas y didácticas e involucren al docente y al estudiante; además, que sean flexibles, contextualizadas y aporten en el mejoramiento de la calidad educativa. En el caso particular de los docentes, una actitud reflexiva e investigativa nutre el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues le permite aprender de sí mismo, ser congruente con su profesión y vincularse a un proceso de formación continua y, a la vez, transformador (Peláez & Piedrahita, 2018).

Por su parte, la lectura se constituye en uno de los aprendizajes más importantes y aportantes a los procesos escolares; es considerada la herramienta que orienta y estructura el pensamiento, pues, permite el acercamiento a diversos conocimientos. Cassany, Luna y Sáenz (2001) expresan que la lectura no es una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que se utilizan de una manera u otra según la situación, teniendo en cuenta que, aunque se use la misma operación de captar el sentido del texto, se presentan variables, tales como: los tipos de textos, los objetivos que se buscan en la comprensión, la situación de la lectura, el tiempo que se tenga para leer, entre otras. Por consiguiente, el desarrollo de técnicas de lectura le permite al lector alcanzar la comprensión de lo leído, le proporciona bases sólidas para un adecuado proceso lector.

En consonancia con lo anterior, el propósito de esta intervención, realizada con los estudiantes del grado cuarto y quinto de primaria de la Institución Educativa Versalles, se orientó a potenciar el nivel de comprensión de lectura crítica en textos multimodales a través de la implementación de diez técnicas de lectura crítica propuestas por Cassany (2006), seleccionadas en atención al desarrollo de los estudiantes de primaria, las prácticas de lectura empleadas por los docentes y los materiales utilizados en el proceso de enseñanza. De esta manera, el uso de la diversidad textual posibilita la resignificación de la información y el conocimiento en el espacio escolar y estimula en los estudiantes el desarrollo de competencias lectoras, a través de un intercambio de conocimientos y experiencias.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Los talleres fueron elaborados a partir de las técnicas descritas por Cassany y, como valor agregado, se presentaron con una estructura que aborda los textos multimodales en lectura de textos, tiras cómicas, canciones, videos musicales, periódico digital, infografías, entre otros. Cassany (2006) propone veintidós técnicas de lectura crítica que hacen parte de tres campos generales: el mundo del autor, orientado a identificar los referentes de quien escribe, es una confrontación de

miradas, pues detrás del texto hay un autor con vivencias y saberes, que escribe en un momento y lugar de la historia determinado; el género discursivo, encaminado a reconocer la relación del texto con otros discursos, las oposiciones presentes, lo que se expresa o se calla y desde donde se escribe; y las interpretaciones, que indagan por el significado que se le da al texto, que no es único sino variado dependiendo del lector. Las técnicas llevadas a la práctica permiten generar lectores críticos, que integren en el proceso de la comprensión lo que dice el autor, el tipo de texto y su rol como lector.

Estas técnicas aportan una ruta para fomentar procesos de lectura crítica, expresadas a través de preguntas, metáforas e instrucciones, que llevan el texto a relacionarse con la realidad del lector, resaltando que leer y escribir no son tareas que se deben encapsular en labores lingüísticas o procesos psicológicos, sino en prácticas socioculturales. Asimismo, aportan a que el estudiante adapte las estrategias de tal forma que contribuyan en el proceso de aprendizaje y al docente en el planteamiento de propuestas pedagógicas y didácticas que propendan por la comprensión lectora, que construyan ambientes de aprendizaje diversos con el uso de múltiples y variadas herramientas.

Por lo tanto, ante la necesidad de la utilización de estrategias pedagógicas innovadoras—que favorezcan la comprensión y la lectura crítica en básica primaria, y, a su vez respondan a las exigencias planteadas en las competencias a desarrollar en la escuela e incentiven en los estudiantes participar de su proceso formativo— se partió de un diagnóstico que evidenció la resistencia de los estudiantes para incorporar elementos nuevos a la manera como leen, pues, debido a que no utilizaban una estrategia determinada para abordar el texto, había poca aceptación al cambio y persistía la manera lineal de leer.

Este diagnóstico sentó las bases para elaborar y aplicar una estrategia pertinente, integral, con el uso de la diversidad textual en tarea de mejorar los niveles de lectura crítica. Conforme se avanzaba en los procesos de comprensión, aplicación y apropiación de las técnicas de lectura crítica propuestas, se mostraron mejores niveles

de comprensión lectora y mayor efectividad al abordar los textos con las técnicas planteadas.

Es necesario resaltar que la lectura y el pensamiento críticos son construcciones que se desarrollan en los espacios educativos a partir de estrategias y técnicas que se incorporan en la cotidianidad de los estudiantes. Por ello, durante la aplicación de los talleres realizados a estudiantes del grado cuarto y quinto, el docente se asume como un mediador activo que emplea la pregunta como medio para la comprensión; asimismo, es participe de cada actividad de lectura, puesto que en el proceso se potencian las habilidades del pensamiento desde su intervención propositiva, reflexiva y argumentada, con apertura a un mundo de información y conocimientos que generen aprendizajes autónomos y significativos.

Para mejorar el nivel de lectura crítica en los estudiantes, se apela a aspectos como la autonomía e independencia en el ejercicio lector, el aprendizaje e incorporación consciente de técnicas para abordar los textos, la motivación a través de la pregunta, la expresión, el debate de ideas y posiciones argumentativas; ir más allá de la superficie del texto; el fomento de la creatividad; ante todo la inquietud por un aprendizaje constante y transformador.

Por lo tanto, su uso en las clases implica que tanto docentes como estudiantes se acerquen a diversas formas de representar y comunicar sus ideas, lo cual exige la reconfiguración de conceptos, y, a partir de esto, se permita la inclusión de elementos interactivos, relacionados con la elección, búsqueda de aspectos presentes en los textos multimodales. No obstante, debe guiarse desde una perspectiva didáctica con objetivos claros del aprendizaje, de lo contrario, el mejoramiento y la calidad de la enseñanza se desdibuja.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

La lectura es un mundo infinito de posibilidades, pues amplía el conocimiento y, a su vez, abre las puertas a otras realidades, en la medida en que agudiza los sentidos, motiva la reflexión y el pensamiento crítico. Las técnicas de lectura crítica de Cassany (2006) posibilitan al estudiante la incorporación de estrategias para abordar el autor, el contenido del texto y las interpretaciones, amplía posibilidades y alternativas de solución a determinadas situaciones que plantean los textos, fijando una posición propia y argumentada que, unidas a los múltiples modos de comunicar la información, constituyen una estrategia efectiva para mejorar los niveles de comprensión lectora en primaria.

La promoción y el uso de estrategias de lectura para la comprensión potencian los tres niveles de lectura (textual, inferencial y crítico) y, por tanto, hacen el acto de leer más agradable, productivo y efectivo. Conjuntamente, la utilización de múltiples modos de comunicación como canciones, videos, textos, películas, sonidos —la multiplicidad de recursos que ofrece la virtualidad y el internet— incentivan en el estudiante el interés por la lectura de textos y del contexto, y dinamizan procesos permanentes de creación y reformulación de significados, mediados por el docente, frente a los recursos disponibles en el medio.

El fomento de estrategias de comprensión de lectura crítica desde primaria fortalece el proceso formativo de los estudiantes; las nuevas generaciones tienden a conocer la realidad e interpretarla desde la lógica de la imagen y de la pantalla, por lo tanto, se requieren acciones que estimulen una postura activa frente a los contenidos, hacia una visión más compleja del mundo como eje donde confluyan experiencias de vida, intereses y objetivos curriculares. Además, es necesario que

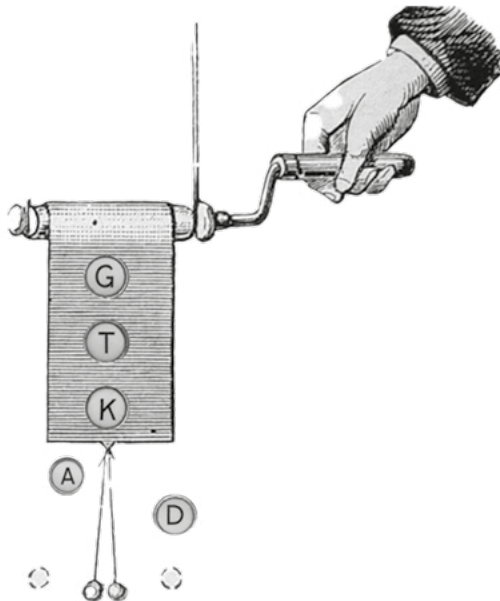
las estrategias que se implementen para el mejoramiento de la lectura sean permanentes, propositivas, reflexivas y argumentativas, con apertura a un mundo de información y conocimientos, que generen aprendizajes autónomos y significativo³.

Referencias

Cassany, D. Luna. M & Sáenz. G (2001). *Enseñar Lengua*. Graó Educación.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama

Peláez Ruiz, A. M. & Piedrahita Marín, D.A. (2018). La importancia del docente investigador en las aulas de primaria, básica y media: una reflexión a partir de dos estudios. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 40-48.



³ Este ejercicio investigativo y de intervención cuenta con una página web que puede accederse a través del siguiente link <https://brojascard.wixsite.com/lectura-critica>

Niños productores de textos en situaciones reales de comunicación

Leidy Bianet Castrillón Acevedo

Institución Educativa Rural Pablo VI Sede Principal

Remedios, Antioquia

bianetcastrillon@gmail.com

Descripción general de la experiencia de aula

Los procesos de enseñanza y aprendizaje para escribir en el aula continúan permeados por prácticas tradicionales que promueven la mecanización del código escrito desde la memorización, las planas, las frases sin sentido, el abuso de cartillas de lectoescritura, la fragmentación del lenguaje en fonemas, palabras y oraciones que dejan a un lado la composición escrita. Además, estos procesos se dinamizan a la sombra de los temores del maestro por arriesgarse a nuevas metodologías, la presión en la forma de evaluar los estudiantes y la ansiedad por lograr que el grupo lea y escriba en el primer grado.

Este tipo de prácticas pone de manifiesto que el énfasis está en el producto y no en el proceso, en la ausencia del niño que piensa y el reconocimiento de la escritura como un proceso cognitivo, social y comunicativo. Al respecto, Hurtado, Serna y Sierra, (2000) afirman que,

A pesar de que en la actualidad se conoce lo que es realmente la escritura, es común ver como en el aula, aun se hace mayor énfasis en la escritura-caligrafía (trazo estético de las letras) que, en la producción escrita, con ello se limita la capacidad de comunicarse, de expresar su creatividad y su dominio progresivo en la redacción escrita (p.4).

En este sentido, es necesario reivindicar la escritura como un proceso cognitivo que encierra elementos lingüísticos, culturales, afectivos y sociales, donde se prioriza al sujeto que escribe y representa las maneras de simbolizar el mundo. Por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por situaciones reales de comunicación como pretextos que motiven a producir diferentes tipologías textuales, en las que no siempre predomine el texto narrativo, de esta manera, se podrían superar las antiguas prácticas tradicionales. Al respecto, Ferreiro (2000) plantea que se debe abandonar la creencia de enseñar una técnica y reafirmar el “fracaso escolar” como un fracaso del aprendizaje y no de la enseñanza, es decir, responsabilizando al estudiante.

La enseñanza de la escritura y la lectura en la escuela exigen actualmente transformaciones didácticas relacionadas con el pensamiento, los procesos cognitivos, metacognitivos, el contexto, la cultura y las situaciones reales de comunicación que le den sentido a lo que el estudiante escribe, a sus intereses y para quien lo hace. De ahí se desprende esta experiencia de aula con estudiantes que cursan hoy segundo grado de la Institución Educativa Rural Pablo VI del municipio de Remedios. En esta institución se enmarca el trabajo desarrollado con la producción escrita de libros álbumes, textos narrativos e instructivos usando como pretexto la minería y los animales.

La producción textual en situaciones reales de comunicación se da a la luz de las prácticas en el aula de clase y de las propuestas de las comunidades académicas para recuperar la escritura como sistema de representación gráfica de la lengua, su potencia para registrar la historia y desarrollar el pensamiento de los estudiantes. Tal como lo señala Ferreiro (2002).

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) [...] hay un sujeto que piensa (p.36).

Es el año 2021, los estudiantes llegan a primer grado y deben ubicarse en la rutina escolar, considerando que no cursaron el nivel de preescolar de modo presencial por motivos de pandemia y la conectividad de la zona. Esta situación implica para el maestro adecuar el plan de trabajo de lectoescritura, identificar las necesidades y valerse de la oralidad de los estudiantes para simbolizar su mundo cercano desde los conocimientos previos. Después de iniciar el trabajo con el método global, el reconocimiento del nombre, actividades de ubicación espacial, lateralidad y motricidad para el agarre del lápiz, se retomaron las historias que los estudiantes contaban sobre el territorio, la minería y los insectos; temas que llamaron la atención y se convirtieron en el pretexto para comenzar la enseñanza de la producción escrita a través del libro álbum; de esta forma, un libro caracterizado por la imagen y poco texto sería la estrategia que motivaría a plasmar esas historias.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

La propuesta se divide en cuatro etapas adaptadas a los planteamientos de Cassany (1993) y empleadas en esta experiencia para permitir una apertura mínima al proceso metacognitivo entre el estudiante y el profesor a fin de relacionar a los estudiantes con la escritura desde la oralidad.

Etapa de motivación. Comenzó la lectura de libros álbumes tres veces por semana para que los estudiantes identificaran el tipo de texto, se familiarizaran con sus características y tuvieran la oportunidad de compartir sus interpretaciones sobre las historias del libro; además, la carga simbólica de la imagen permitió que ellos crearan y recrearan nuevos contenidos.

Etapa de planeación. A cada estudiante se le preguntó sobre qué deseaba escribir en relación con lo que hay en el territorio, por ejemplo, los insectos que ven a diario, las actividades de los papás, las personas que viven en su barrio, el clima, etc. En aquel momento, los estudiantes comenzaron a expresar sus intereses, qué escribirían y qué dibujarían.

Por ejemplo: —“Profe, yo voy a dibujar a mi papá en la mina que se encuentra el oro...”, —“yo voy a hablar de las chicharras que hacen bulla”, —“Yo voy a hablar del calor”. Reciben el apoyo del docente y ningún estudiante es persuadido para que cambie su proyecto; por lo contrario, se le anima con ideas cuando se siente bloqueado y no sabe sobre qué escribir. Se respeta la autonomía y el convencimiento de que cada uno capaz de hacerlo desde sus posibilidades. Esto mismo sucede con la elección del título, pues son ellos quienes eligen el nombre de su texto.

Etapa de producción. Cada estudiante comienza a escribir su texto y lo acompaña de dibujos, otra manera potente de representar su propio mundo. En el momento de la escritura, la docente recibe visitas con ideas que buscan aprobación, sin embargo, la retroalimentación se enfoca en motivarlos, por ello, ante las consultas, la docente ofrece respuestas como: —“maravillosa tu historia, es perfecta tu idea, excelente tu propuesta, muy bien” De igual manera, aparecen las preguntas, dudas y pedidos para escribir una palabra que presenta dificultad, por ejemplo: —“Profe, cómo escribo trabajo, la tra”. Ante este tipo de inquietudes, la docente formula preguntas y sugerencias que invitan a estudiante a revisar la situación de escritura: —“¿cómo lo harías?”, —“Pensemos en los sonidos y las letras que los conforman, en otras palabras, que contengan la sílaba tra, dame ejemplos”. Así se va desarrollando el trabajo orientado a que el estudiante solucione sus dificultades de manera autónoma. La duración de esta producción oscila entre dos semanas.

Los estudiantes también consultan por el hilo de la historia, indicios de coherencia textual, al mencionar ideas como: —“Profe, es que yo quiero escribir esto y luego decir esto”, se observa el orden lógico en los sucesos y la claridad en el texto y los personajes.

Etapa de evaluación. Durante el momento de producción, comienza la evaluación mediante la revisión constante, las preguntas al profesor, las barreras que encuentran y la forma de encontrar soluciones. No

existe la evaluación tradicional de calificar un producto y poner una nota al final, se valora el proceso de cada estudiante, el disfrute, su motivación, la satisfacción del trabajo terminado y la socialización del libro al grupo de compañeros.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Los estudiantes también consultan por el hilo de la historia, indicios de coherencia textual, al mencionar ideas como: —“Profe, es que yo quiero escribir esto y luego decir esto”, se observa el orden lógico en los sucesos y la claridad en el texto y los personajes.

Etapa de evaluación. Durante el momento de producción, comienza la evaluación mediante la revisión constante, las preguntas al profesor, las barreras que encuentran y la forma de encontrar soluciones. No existe la evaluación tradicional de calificar un producto y poner una nota al final, se valora el proceso de cada estudiante, el disfrute, su motivación, la satisfacción del trabajo terminado y la socialización del libro al grupo de compañeros.

En el grado segundo del año 2022, los estudiantes continúan avanzando en la adquisición de código escrito, al tiempo que fortalecen sus competencias en producción textual, esta vez desde los textos narrativos e instructivos, tipologías que aparecen en el plan de estudios, aunque con la opción de escribirlas desde las situaciones reales de comunicación, como ha sido el pretexto de los animales que visitan el salón de clases. Allí los niños son protagonistas y el profesor impulsador de procesos de lectoescritura en contextos de aprendizaje, donde según Jolibert (1997) “los niños escriben en situaciones reales, es decir, ya no producen escritos de simulación del tipo imagina que escribes a un amigo” (p.51), pues todo ocurre en y para la vida real.

Es todo un acontecimiento para ellos ver un cucarrón, una mariposa, una babosa, un grillo o una rana que se refugia o llega por accidente al aula, pues todos desean salvar el animal y ponerlo en un lugar seguro para que no sufra algún daño. Esto no solo se convierte en la motivación

para escribir, sino también para ahondar en los conocimientos previos sobre ese animal, su hábitat, su alimentación, su función en la naturaleza y la responsabilidad de protegerlos, ya que los estudiantes no demuestran ese instinto de exterminar, sino de cuidar y valorar la diversidad de su territorio.

La docente realiza un registro fotográfico de los animales que se van encontrando, imprime la imagen en una hoja para que luego los estudiantes elijan el de su preferencia y escriban su propio texto. Se mantienen las cuatro etapas, aunque con niveles de exigencia de manera gradual.

En la etapa de motivación, previamente, se leen estos tipos de texto, se ejemplifican y se realizan algunas producciones que ayudan a diferenciar su estructura desde niveles básicos; por ejemplo, estructura, personajes, intención comunicativa, el uso del punto y la coma, forma de escribir en prosa o en listado en caso de las instrucciones. En este punto, no se ahonda en detalles de microestructura de las oraciones, conjugación de verbos; asimismo, las exigencias en ortografía de palabras son mínimas, como el uso de mayúsculas, el espacio entre cada una, a veces el cambio algunos fonemas, pues esta habilidad se adquiere con la práctica y el tiempo. Se prioriza la globalidad del texto, las ideas que tiene el estudiante, la capacidad de crear el texto, el proceso cognitivo que dinamiza para componer y regular su pensamiento.

En la etapa planeación se realizan preguntas como ¿qué texto deseas escribir: un cuento, una fábula, un texto de instrucciones? ¿Cómo crees que iniciaría el texto, qué ideas tienes? ¿Qué título has pensado?

En la etapa de producción, se continua la interacción con la docente. Entre preguntas, dudas y persuasiones aparece también el par al buscar soluciones entre los compañeros que están más avanzados en el proceso de lectoescritura. De igual forma, pueden crear el texto de manera individual o colaborativa para fortalecer la convivencia escolar, con ello, el aprendizaje se hace más significativo, en la medida en que está permeado por factores sociales y culturales entre quien ya posee la habilidad y quien está en proceso de adquirirla.

Otro elemento importante de esta etapa es el error, el cual no es visto como frustración, sino como la oportunidad de hacerlo mejor, pues no existe la presión para el docente ni para el estudiante de una nota evaluativa para calificar productos, sino para enseñar y aprender en el camino. El estudiante tiene la posibilidad de borrar las veces que sea necesario para lograr sus objetivos, tratando de ser consciente de eso que no se hizo bien en los otros intentos. A propósito de lo anterior, Sanmartí (1998) plantea que

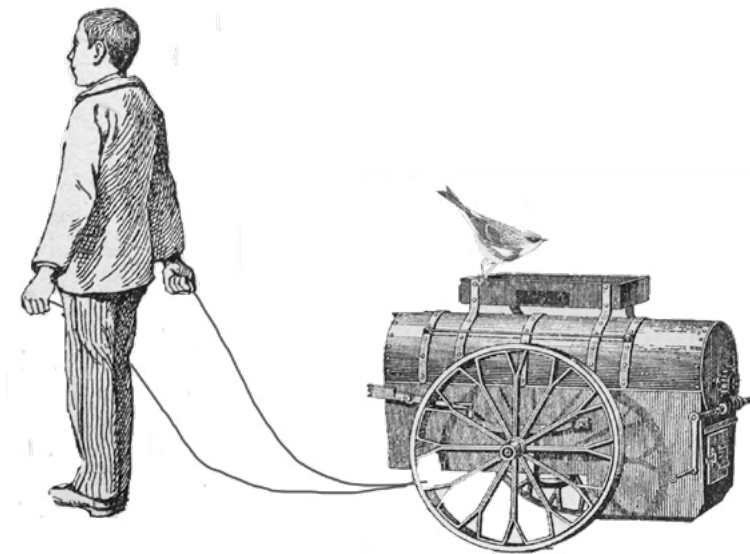
aprender significa precisamente superar errores, por lo que si no se explicitan será imposible reconocer qué y cómo mejorar” (p.2) y termina planteando un interrogante que todavía le cuesta al profesorado y a estudiante comprender en la didáctica de cualquier área de conocimiento “¿por qué no considerar que los errores son, no solamente normales en todo proceso de aprendizaje, sino que además es necesario manifestarlos para aprender? (p.2).

En la etapa de evaluación, los estudiantes consultan con sus pares o docente, leen en voz alta y hacen las correcciones pertinentes desde la regulación individual, es decir, desde la escritura de palabras, el manejo de espacios, el uso de mayúsculas, de comas y puntos. También la coherencia de la historia, pues revisan si la intención está orientada a narrar o instruir.

En conclusión, ha sido una experiencia enriquecedora evidenciar la posibilidad de enseñar a leer y a escribir desde las situaciones reales de comunicación como en este caso el territorio, lo que les pertenece desde su cultura y diversidad natural, el reconocimiento del niño que piensa y posee conocimientos previos, la evaluación de procesos conscientes, la satisfacción de padres de familia y la transformación de la didáctica de la escritura a partir de la práctica de aula guiada por la reflexión de diferentes autores que han investigado sobre estos temas para lograr niños lectores y productores de textos.

Referencias

- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir (cómo se aprende a escribir)*. Ediciones Paidós.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3z7HxZG>
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo De Cultura Económica.
- Hurtado, R., Serna, D. & Sierra, L. (2001). *Escritura con sentido*. Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Grupo Impresor.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones.
- Sanmartí, N. (1998). *La evaluación de los aprendizajes (pp-28-40)*. En J. Gairin & N. Sanmartí, (comp.) *La evaluación institucional*. Ministerio Educación de Argentina.



Somos palabra: los escritos de los niños como pre-texto para la construcción de tejido social

Víctor Manuel González

Institución Educativa San Rafael

Heliconia, Antioquia

victor.gonzalez@udea.edu.co

Descripción general de la experiencia de aula

¿Será viable reconocer a los estudiantes como lectores y escritores natos de las realidades sociales en que habitan? ¿Podrían dichos escritos generar un mayor nivel de participación de la comunidad en las decisiones y acciones de la escuela para la generación de una cultura de paz y reconciliación?

La propuesta tiene como base la metodología Freinet y se ha dividido en cuatro momentos secuenciales que describen un proceso formativo que nace en las entrañas del aula de clase, pasa por las dinámicas institucionales de la escuela y culmina en la transformación de la vida comunitaria, a saber: 1). Palabra Verdadera, 2) Palabra Escrita, 3) Palabra Impresa y 4). Somos Palabra.

El proceso de valoración del proyecto se inscribe en los principios de la evaluación formativa y participativa. Cada fase del proceso consta de espacios de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Se generan comités conformados por estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, con la finalidad de programar y evaluar los avances, límites, oportunidades y amenazas del proyecto y las actividades desarrolladas.

Esta propuesta aporta elementos teórico-prácticos para la construcción de una cultura de paz en Colombia, dado que en el posconflicto es necesario que las escuelas, y en especial, la escuela rural, adopten una postura de acción y reflexión crítica, tendiente al

rescate de la identidad histórica de los grupos sociales que conforman y habitan el territorio nacional. La educación ha de profundizar en una apertura epistémica hacia la pluriversalidad étnica, cultural e ideológica que nos permita reestructurar las experiencias pedagógicas desde la praxis comunitaria, logrando así una escuela donde la libertad y el pensamiento crítico contribuyan al rescate de la identidad cultural.

La experiencia se ha implementado, evaluado y ajustado, en varios centros educativos rurales del suroeste y occidente de Antioquia, y hace parte de un proyecto curricular del autor, en proceso de sistematización. Aquí se describen elementos generales que tienen lugar en el aula y que trascienden a la comunidad en la que la escuela se encuentra inmersa.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Dejar los escritos de los estudiantes al interior del aula sólo para que el maestro los califique, es como privar de la libertad a un pajarillo. Al igual que la inocente ave que, en la añoranza de surcar los cielos, se debilita y muere, así también, las producciones de nuestros discentes languidecen en el escritorio del profesor, y pierden todo su valor y fuerza creadora.

Si se reflexiona sobre la figura del escritor —persona que se dedica a plasmar sus ideas, deseos y quimeras en un texto escrito— se encuentra que, además del placer personal que se experimenta al escribir (Cassany, 1993), el sentido fundamental de dicha acción es la de ser leído. La motivación del escritor radica, desde esta óptica, en comunicar a otros su pensamiento, ya sea para convencer, entretener o informar.

La estimulación que genera ese ser leído puede explicarse en la necesidad psicológica del sujeto, suplida por el lenguaje, de ser reconocido como parte de una comunidad. Ha de recordarse que la construcción de subjetividad se da en un mundo lingüístico: realidad simbólica que permite la comunicación entre iguales, entre humanos. El *Homo sapiens* no es solamente un ser biológico, sino,

fundamentalmente, un ser cultural. Es así como la palabra dicha se configura en lo que Freire (1979) denominara palabra verdadera: palabra que es acción y reflexión sobre las realidades intrínsecas y extrínsecas del sujeto.

Dentro de este marco, se considera que los escritos y dibujos realizados por los estudiantes se constituyen en una acción comunicativa, en tanto que son medios extraverbales que le permiten a los infantes entablar una relación interpersonal con otros sujetos capaces de lenguaje, de acción y reflexión (Habermas, 1987). De ahí que utilizar los escritos de los niños, únicamente como instrumentos de medida sobre la adquisición de un nivel formal de la lengua, generalmente de orden gramatical o sintáctico, es negar el derecho que todos los hombres y mujeres tenemos de pronunciar el mundo, de crearlo, de dotarlo de significado.

Esta afirmación de la producción textual del discente, como acto comunicativo, posibilita, en primer término, el autorreconocimiento por parte del estudiante como sujeto de lenguaje y de praxis; y, en segundo lugar, la comprensión del acto educativo como acto esencialmente comunicativo. No se trata de una transmisión de conocimientos absolutos que deben ser memorizados, sino de un encuentro dialógico entre sujetos que buscan dotar de significado el mundo que habitan: su escuela, su barrio, su vereda, su pueblo, su territorio.

Ya lo aseguraba Freinet y Bordas (1982) “toda pedagogía esta falseada si no se apoya primero en el educando, sus necesidades, sus sentimientos y sus aspiraciones más íntimas” (p. 200). No obstante, sería prudente explicitar algunos interrogantes que pueden suscitarse de este supuesto: ¿será posible generar procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la expresión libre del estudiante? ¿Ayudaría a mejorar los procesos de lecto-escritura en los discentes, si el escribir tuviese como objetivo el ser leído por sus padres, madres, familiares y comunidad? ¿Podrían dichos escritos generar un mayor nivel

de participación de la comunidad en las decisiones y acciones de la escuela?

La búsqueda de respuesta a estos interrogantes nos permite esbozar el impacto positivo que la escritura de los discentes ha generado en torno al aprendizaje interdisciplinar, y el efecto logrado sobre una de las principales problemáticas que afronta la escuela democrática en la actualidad: lograr que las familias y las comunidades, en las cuales está inserta la institución educativa, hagan parte activa de las prácticas formativas allí desarrolladas.

Al llegar a este punto, se insiste en que los escritos de los estudiantes deben rebasar los espacios del aula y de la escuela, so pena de perder todo su valor comunicativo y fuerza cocreadora del mundo. Las paredes, techos, puertas y ventanas de la institución educativa no pueden ser barreras para que la voz del estudiante llegue a su comunidad, pues, como lo indica Husserl (1997), la “vida personal es un vivir en comunidad, como yo y nosotros, dentro de un horizonte comunitario” (p.49). La educación como acto comunicativo implica la relación dialógica comunidad-escuela-comunidad. Interacción que debe y puede fortalecerse teniendo como pretexto la escritura de los estudiantes, pero ¿cómo hacerlo?

Si el deseo de la escuela es la de formar lectores y escritores críticos de sus realidades locales, nacionales e internacionales, se plantea el uso pedagógico dado a las producciones de los estudiantes. Para ello, se parte de la expresión libre de los estudiantes, como pilar fundamental de toda acción educativa.

Aprovechar esa energía creadora que emerge del interés del estudiante, para llevarlo al mundo de la literacidad crítica, al tiempo que se le muestra el poder transformador que tiene la palabra en las prácticas cotidianas de su aula, escuela y comunidad, es posible mediante la implementación del texto libre y el periódico escolar: técnicas centrales de la propuesta pedagógica de Célestin Freinet.

Palabra verdadera

Se crea un espacio de respeto y confianza en el aula, que motive a los estudiantes a expresarse libremente, sin temor a ser censurados o discriminados, pues, como lo señala Freinet (1973), “expresándose es como se aprende a expresarse, a tomar conciencia de sí mismo, a afirmar la propia personalidad” (p. 36). Una vez se logra esto, los escritos empiezan a llegar, producto de la necesidad de comunicar sus experiencias personales. Estos textos serán el material con el cual se abordará el aprendizaje interdisciplinario. Se procederá de la siguiente manera:

Se les pide a los autores que lean su escrito ante el grupo. Si el estudiante aún se muestra tímido a leer en público, se le puede permitir que autorice al docente u otro compañero a que lo haga en su lugar. En el caso de los grados de preescolar y primero, se trabaja a partir del dibujo y el texto oral, y será el docente quién escribirá en el tablero lo dicho por el estudiante.

Luego los textos leídos son sometidos a votación, con la intención de seleccionar aquellos que llamen la atención de la mayor parte del grupo. Los textos que no son seleccionados serán revisados entre el docente y el autor y luego serán incluidos en el libro que mensualmente se realizará artesanalmente por los estudiantes (Momento II: Palabra Escrita).

Seguidamente, el texto seleccionado será escrito en el tablero por el maestro y será revisado por toda la clase, en lo referente a la ortografía, cohesión y coherencia. Entre todos se sugirieren cambios y modificaciones, que serán realizadas bajo el debido consentimiento del autor. En este espacio, el maestro tiene la posibilidad de ampliar temas sobre la cohesión y la coherencia (elipsis, repetición, argumentación, tipología textual, etc.).

Finalizado el proceso de revisión del texto, este es copiado por toda la clase en sus cuadernos, y se les pide a sus autores que los transcriban en una hoja de block para exponerlos en el periódico mural, y para su posterior impresión en el periódico escolar.

Palabra escrita

En este segundo momento, se busca acercar a los estudiantes a ese proceso de creación de un libro. Cada mes, las diferentes producciones artísticas, literarias y científicas realizadas y reflexionadas por los estudiantes en las actividades de la clase son recopiladas en unos libros temáticos, elaborados artesanalmente por ellos mismos.

La clase se convierte en una editorial y se dividen en grupos con una función determinada: revisión y organización de los textos según su temática, elaboración y diseño de caratulas, paginación de los textos, encuadernación e ingreso al inventario de la biblioteca escolar.

Aquí, se aborda el aprendizaje colaborativo y la comprensión del fenómeno de producción editorial. La palabra viva que dio origen a sus textos atraviesa un proceso igualmente vivo, experimentado por ellos. Estos libros se convierten en material bibliográfico de apoyo para las actividades de clases posteriores, y se constituyen en un entrenamiento para la construcción del periódico escolar que traspasará las paredes de la escuela y será leído, ya no sólo por sus compañeros de clase, sino por sus familias y comunidad en general.

Palara Impresa

Al llegar a este nivel, la libre expresión, la argumentación, la escritura y la lectura son acciones dotadas de sentido y naturalidad. Los textos de estudiantes son el centro de la actividad pedagógica. La autonomía y el cooperativismo se constituyen en elementos transversales de la formación ciudadana.

Ahora, es el momento de llevar toda la creación literaria y científica más allá de las fronteras de la escuela. Es el momento de transformar el mundo con la palabra del niño, de que esa expresión libre nacida de la necesidad de comunicarse y de ser leído, se materialice en palabra impresa, se convierta en periódico.

Los textos, escritos y dibujos, van adquiriendo, como lo proponen Freinet y Bordas (1982) “un estilo personal de expresión, una originalidad y una sensibilidad exclusivas” (p.108). Dicha característica impacta a la clase, y se manifiesta en la selección y consecuente revisión del comité de redacción (momento uno: palabra verdadera), donde se les otorga a dichos textos el honor de hacer parte de la edición del periódico escolar.

El periódico escolar estará a cargo del comité editorial, conformado por cuatro o cinco estudiantes que rotarán en cada edición, con el fin de que toda la clase tenga la oportunidad de aprender este proceso. Su función será la de recopilar, organizar por secciones y digitalizar los textos producidos por sus compañeros. También deberán diseñar, imprimir y coordinar la distribución del periódico. Todo este proceso se llevará a cabo bajo la dirección general del maestro.

El periódico escolar debe ser una producción que refleje los intereses y estéticas de los estudiantes, es decir, se debe procurar que el diseño y el nombre del periódico sean producto de la imaginación y consenso de la clase, y no de los deseos y estilo del adulto. El interés se centra en el papel de la palabra como “expresión original testimonio de la autenticidad de una personalidad” (Freinet & Bordas, 1982, p.118). La belleza y poder del periódico escolar, radica en el estilo de los estudiantes, permitiéndoles que se reconozcan en él, y lo valoren como una creación colectiva propia.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Somos Palabra

Todo este ejercicio de creación artesanal debe constituirse en un acto trascendental en la vida de la escuela y de la comunidad. De ahí que el nacimiento del periódico sea el pretexto primordial para eliminar las fronteras de la escuela y abrir el espacio para que el barrio, la vereda o el pueblo se encuentren en torno a la palabra, para contar sus vivencias, sus sueños, sus amores, su historia, su identidad. Es la oportunidad de generar nuevas dinámicas al interior de la comunidad en torno a la vida de la escuela.

La clase desarrolla un evento cultural de gran magnitud para entregar a su comunidad el producto de su trabajo intelectual. Se lleva la palabra en forma de teatro, música, danza, oratoria, poesía, cuentería. En fin, el nacimiento de cada edición del periódico se constituye en una fiesta que le devuelva a la comunidad el palpitar, siendo la escuela su corazón.

Celebrar la palabra va acompañado de la invitación para que los demás maestros, padres familia, líderes comunitarios y demás habitantes envíen también sus escritos sobre la vida pasada, presente y futura de la localidad y, entre todos, construyan un sueño común.

En este punto, se da una nueva fase que puede llevar a una transformación curricular del PEI, pero dicha práctica ya excede los propósitos de la presente experiencia de aula, y deberán ser abordados en otra publicación.

Referencias

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Paidós

Freinet, C., & Bordas, M. D. (1982). *Los métodos naturales: El aprendizaje de la lengua* Fontanella.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.

Husserl. (1997). La filosofía en la crisis de la humanidad europea (pp. 49-73). En: M. Jiménez (Ed.) *Materiales de Filosofía 12*. Universidad de Valencia.

Praxis H₂O.

Tejiendo vida desde el territorio

Víctor Manuel González

Dora Elena García Díez

Edwin Alberto Ortega Acosta

Institución Educativa San Rafael

Heliconia, Antioquia

victor.gonzalez@udea.edu.co

Descripción general de la experiencia de aula

Esta experiencia es una iniciativa de los profesores de ciencias naturales y educación ambiental y matemáticas que, con el propósito de desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes de primaria, optaron por la consolidación de una propuesta que permitiera, a través de la investigación formativa como herramienta pedagógica de lectura de contexto y comprensión crítica del territorio, generar conciencia ambiental e impactar en los hábitos de la comunidad educativa del municipio de Heliconia.

En el año 2018, se inicia el reto de transformar las clases de ciencias naturales y matemáticas, desde una óptica interdisciplinar, con el ánimo de despertar un espíritu investigativo y propositivo en los estudiantes de segundo a quinto de primaria frente a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de estas disciplinas, y frente las potencialidades y problemáticas ambientales presentes en el municipio.

La respuesta obtenida por parte de los estudiantes y padres de familia, en términos de los aprendizajes y la motivación intrínseca referidas al conocimiento disciplinar y el método científico, lleva a que se socialice la experiencia con el equipo docente de la institución. En ese momento, el Consejo Académico estaba construyendo una propuesta curricular interdisciplinar, basada en tres equipos de

trabajo o componentes: a) Componente Científico, compuesto por las áreas de Ciencias Naturales, Matemáticas, Química, Física, Biología; b) Componente Humanístico, que agrupaba las áreas de Ciencias Sociales, Filosofía, Artística, Ética, Religión, Economía, Política, Educación Física; y, c) Componente Comunicativo, que comprendía las áreas de Español, Inglés, Tecnología, Emprendimiento e Informática.

Esta propuesta curricular se encontraba en un momento crítico, pues se cuestionaba sobre ¿cómo materializar en la práctica de aula una enseñanza dialógica entre todas las áreas? En ese sentido, la experiencia de aula *Praxis H2O: Tejiendo vida desde el territorio* ayuda a resolver algunas problemáticas de diseño curricular. Por ello, se decide, desde el Consejo Académico, extenderla a todos los grados, con el PRAE como integrador de los proyectos pedagógicos institucionales y los componentes como movilizadores del diseño didáctico desde los estándares básicos de competencias.

De este ejercicio, se prioriza el tema del agua como un eje transversal que permite abordar, desde todas las áreas, una serie de categorías resultantes del diagnóstico de problemáticas presentes en Heliconia: psicosocial, fauna y flora, agroindustria, gestión de residuos sólidos, y que influyen en diferentes esferas del desarrollo humano y derivan en un Ethos que se refleja en el deterioro del ambiente, especialmente, en los recursos hídricos.

De esta forma, se establece la necesidad de formar conciencia ambiental desde la escuela, que impacte en el cuidado del entorno por parte de la comunidad. Para lograrlo, era fundamental que los estudiantes y sus familias conocieran las causas de los problemas ambientales desde la investigación, es decir, que fueran ellos mismos quienes develaran dicha realidad en su territorio, con los docentes como sus coinvestigadores.

Este abordaje de la investigación, desde los proyectos pedagógicos y el diálogo interdisciplinar, instala la transversalidad de la temática ambiental desde todas las áreas del conocimiento.

Todo estaba listo para iniciar, en el año 2020 la fase de pilotaje con los estudiantes, sin embargo, llegó la pandemia por Covid-19, y se decretó la cuarentena y el respectivo estudio en casa. En ese momento, los docentes se enfrentaron a la necesidad de adaptarse a esta nueva realidad, y precisamente experiencia permitió cumplir con los retos de la educación en casa con gran éxito, pues se transformaron las sesiones de trabajo situado que se tenían proyectadas, en guías de aprendizaje remoto.

Esta práctica educativa se alimenta teóricamente del Proyecto Curricular Investiguemos Nuestro Mundo 6-12 propuesto por Cañal, Estrada y González (2005), en lo concerniente a la perspectiva sistémica del currículo y al conocimiento escolar; así como a su perspectiva crítica sobre el sentido de la educación, su perspectiva investigadora sobre la enseñanza; y su perspectiva constructivista relacionada con el conocimiento y el aprendizaje.

También parte de la norma técnica curricular del marco filosófico de la educación científica, propuesto en los lineamientos curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. De igual forma, se determina, desde el concepto del Mundo de la Vida de Husserl, la necesidad de llevar a los estudiantes a comprender el discurso de la ciencia partiendo de la cotidianidad, problematizándola en diálogo con el conocimiento científico y regresando nuevamente al territorio, es decir, al mundo de la vida (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Además, la Política Nacional de Educación Ambiental plantea el ambiente como sistema y la educación ambiental como un proceso que le permite al individuo comprender las relaciones sociales, culturales y biofísicas de su entorno, a partir de la lectura crítica de su realidad para el mejoramiento de la calidad de vida desde una concepción de desarrollo sostenible (Ministerio de Educación Nacional, 2002); asimismo, la Política Pública de Educación Ambiental de Antioquia invita a profundizar en la complejidad del pensamiento ambiental desde el estudio del territorio y la construcción de redes ambientales (CIDEA, 2017).

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Desde estos referentes, la experiencia transita por tres escenarios o momentos: sus inicios en el aula, en los grados de segundo a quinto en las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales; su articulación con el PRAE para extenderla a todos los grados desde transición a undécimo; y su implementación con los estudiantes durante las cuarentenas producto de la pandemia por Covid-19. La estructura en cada uno de estos escenarios se presenta a partir de la implementación de las siguientes fases:

Fase 1. Consiste en la selección de un problema ambiental de interés para los niños, ya fuese a nivel de aula, hogar o comunidad. Se realizan propuestas por parte de los estudiantes y los docentes, y priorizan dichas propuestas acorde con las competencias a desarrollar en matemáticas y ciencias naturales en ese periodo. Luego se vuelve donde los estudiantes con dicha jerarquización y se selecciona la problemática a abordar por equipos de estudiantes.

Fase 2. Se refiere al planteamiento de la pregunta de investigación y objetivos: con los niños se orienta la construcción de la pregunta a resolver según los límites de tiempo, temática, recursos y nivel de profundización.

Fase 3. Técnica de recolección de información: se diseña con los niños guías sencillas de observación, entrevistas a sus padres o líderes de la comunidad, según la temática y pregunta de investigación.

Fase 4. Resultados y análisis: se emplean tablas y gráficas de barras de estadística básica, al igual que el uso de red de conceptos, mapas conceptuales, mapas mentales, entre otros, para organizar y analizar la información recolectada.

Fase 5. Divulgación y conclusiones: se prepara con los estudiantes la exposición de sus indagaciones mediante carteleras, diapositivas o

videos, con el fin de compartir con los demás compañeros y comunidad el proceso de investigación y sus conclusiones.

A nivel de la institución se generaliza mediante el Proyecto Ambiental Escolar y el currículo interdisciplinar. El equipo docente determina los siguientes momentos:

Momento 1. Identificación de problemas. Consiste en una sesión en la que los docentes conversan sobre las problemáticas observadas en el municipio desde las experiencias particulares y los conocimientos disciplinares. Allí se hace un listado, se prioriza y se determina que las problemáticas se pueden agrupar en categorías, y se define un eje articulador. En el caso de la IE San Rafael, se eligió el recurso hídrico que es abundante en el municipio.

Momento 2. Lectura de contexto. El equipo docente visita lugares clave en el municipio con una guía de lectura de contexto elaborada por los maestros de diversas áreas: biología, física y química, matemática, geografía, lenguaje, etc., en la cual se recolecta información de la fauna, flora, datos fisicoquímicos de los afluentes, elementos del paisaje cultural, entre otros.

Momento 3. Categorización de problemas. Se categorizan estos problemas y datos, permitiendo que los docentes devalen la importancia del territorio como fuente de información para la dinamización de los contenidos disciplinares, y la investigación como camino metodológico clave en dicho proceso. Paralelamente, los profesores irán incorporando prácticas diferentes en sus clases y discutiendo con sus estudiantes algunas de estas problemáticas identificadas.

Momento 4. Unificación de proyectos pedagógicos en el PRAE. En estas sesiones, se hace un ejercicio de articulación de los proyectos pedagógicos, con el fin de filtrar los objetivos generales y preguntas problematizadoras que constituyan una red de problemas y líneas de acción.

Momento 5. Sistematización de propuesta PRAE. Luego de todo este ejercicio, se definen ejercicios de escritura que posibiliten la sistematización de la experiencia, con el ánimo de generar insumos que orienten los pasos a seguir según el contexto institucional y municipal.

Momento 6. Diseño de unidades didácticas. Por los equipos de trabajo interdisciplinar, se procede a diseñar las unidades didácticas para la intervención con los estudiantes. En cuarentena por Covid-19, su implementación durante el estudio en casa se materializó en el diseño de cuatro guías interdisciplinarias de aprendizaje remoto, diseñadas con diferentes niveles de profundización según el ciclo y grado, así: a) Transición, 1°, 2°; b) 3°, 4°, 5°; c) 6°, 7°, 8°; d) 9°, 10°, 11°.

La primera secuencia corresponde a la presentación de los objetivos del proyecto, las competencias a desarrollar, el reconocimiento del territorio desde la identificación de potencialidades y problemáticas, y la jerarquización de problemáticas. La segunda propone un acercamiento al método científico y el diseño de una pregunta y objetivos de investigación. La tercera da cuenta de las técnicas de investigación, diseño y aplicación de instrumentos, y organización de datos obtenidos. La cuarta aborda las técnicas de análisis de resultados, divulgación científica y conclusiones. Finalmente, se desarrolla el II Congreso HUMIDE: Heliconia, una mirada investigativa desde la escuela, que, en esta ocasión, se realizó en formato virtual mediante la página de Facebook de la Institución Educativa San Rafael. En este evento, los estudiantes de transición a undécimo fueron los ponentes principales de su realidad ambiental.

Cada una de estas entregas fue construida por los tres equipos de docentes según el componente (científico, humanístico, comunicativo), lo cual garantizó el diálogo interdisciplinar en todas las guías de aprendizaje remoto.

Posterior a cada uno de estos momentos de corte, los docentes se reunieron para evaluar la fase ejecutada, en términos DOFA, y

proyectar el diseño y acompañamiento de la siguiente fase. Todas estas reuniones se citaron desde el Consejo Académico extendido, y su desarrollo se encuentra consignado en el respectivo libro de actas.

La evaluación se realiza mediante rúbricas basadas en las evidencias que los estudiantes envían según los productos solicitados: informes, trovas, poemas, canciones, ensayos, informes, diseño de guías de observación, entrevistas, mapas mentales, mapas conceptuales, audios, videos, dramatizados, entre otros.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Esta experiencia permite avanzar en la comprensión de la comprensión de la comunidad educativa de las potencialidades y problemáticas ambientales presentes en su territorio, estableciendo asociaciones entre las variables que afectan el entorno ambiental desde sus dimensiones sociales, culturales y biofísicas, puesto que los estudiantes diseñan pequeños proyectos de investigación y, junto con sus familias; construyen conocimiento de su entorno, mediante la utilización de técnicas e instrumentos como entrevistas estructuradas y semiestructuradas, lectura de contexto, recolección de datos para análisis estadísticos básicos y diseño de pruebas experimentales.

Es así como la exploración del territorio desde la participación de la comunidad potencia la acción ciudadana desde valores ambientales fundados en una cosmogonía holística de la vida. Asimismo, la transversalización de la temática ambiental dinamiza el currículo escolar y facilita el aprendizaje en los estudiantes, y garantiza la eficiencia y eficacia en los procesos educativos emprendidos al interior de la escuela

Referencias

Cañal, P., Estrada, F. J. P., & González, G. T. (2005). *Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12): descripción general y fundamentos*. Díada.

CIDEA. (2017). *Política Pública de Educación Ambiental de Antioquia. Construcción participativa de una cultura ambiental, ética y sostenible*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3eVOE0u>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Ciencias naturales y educación ambiental*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/2Hu0igK>

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Política Nacional de Educación Ambiental SINA*. <https://bit.ly/3TqqUAC>



Creando videojuegos en el aula de matemáticas

Jorge Armando Jaramillo Bravo

Institución Educativa Manuel José Caicedo

Barbosa, Antioquia

jojabravo@gmail.com



Crear, manipular y hacer ingeniería también puede llevar a una mejor comprensión de temas tradicionales

Martínez (2019)

Descripción general de la experiencia de aula

La experiencia de aula se realizó con el fin de fortalecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias matemáticas: comunicación, razonamiento y resolución, haciendo uso del aprendizaje basado por proyectos y el enfoque STEAM, a partir de la creación de un videojuego relacionado con el aprendizaje sobre operaciones con monomios. Fue implementada con los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Manuel José Caicedo, del municipio de Barbosa. El producto final fue un videojuego construido con el software GMKR o GMKR2, teniendo en cuenta las operaciones con monomios, los conceptos básicos de programación mediante diagramas de flujo y algunos conceptos básicos de lógica proposicional. Se destaca de esta experiencia de aula que los estudiantes pudieron ser los protagonistas y creadores de sus propios recursos multimedia; por lo tanto, no solo se impactó a los estudiantes en el desarrollo de competencias matemáticas, sino también en las competencias STEAM.

¿Cómo surge esta experiencia de aula?

En el año 2021, en la Institución Educativa Manuel José Caicedo se evidenció que, después de la pandemia del COVID-19, la mayoría de los estudiantes al regresar a la institución realizaban un uso desmedido

de los dispositivos móviles (celulares y tabletas), por ejemplo, para navegar en las redes sociales, realizar actividades de ocio o entretenerse con los videojuegos, visitar páginas de internet con material violento u obsceno, entre otras. Por lo tanto, los docentes constantemente les llamaban la atención por utilizar dichos dispositivos sin fines académicos. Lo anterior, trajo como consecuencia que los estudiantes, por estar entretenidos con sus dispositivos, obtuvieran bajos niveles de desempeño en varias asignaturas. Además, en el sistema de evaluación y promoción emergente de los años 2020 y 2021, se estableció, como requisito para ser promovido de un grado a otro, que los estudiantes aprobaran como mínimo el 60% de las áreas de enseñanza, lo cual permitió que pudieran ser promovidos incluso obteniendo desempeños bajos en varias áreas del conocimiento, específicamente, en matemáticas.

De la estrategia diseñada en el año 2021 e implementada en el grado décimo, nace el videojuego llamado *Intrusos en el MJC*, para desarrollar habilidades del razonamiento lógico y el aprendizaje de conceptos básicos sobre lógica proposicional. Este videojuego fue lanzado y promocionado al interior de la institución el día 23 de noviembre del año 2021⁴.

se hace necesario pasar de una enseñanza orientada sólo hacia el logro de objetivos específicos relacionados con los contenidos del área y hacia la retención de dichos contenidos, a una enseñanza que se oriente a apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias matemáticas, científicas, tecnológicas, lingüísticas y ciudadanas (p. 48)

Por lo anterior, se implementó una estrategia didáctica con uso de tecnología que beneficiara el proceso de enseñanza y, a la vez, favoreciera el aprendizaje y desarrollo de competencias matemáticas, ciudadanas y tecnológicas.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas, el Ministerio de Educación Nacional (2006) indican que:

En el año 2022, los estudiantes del grado octavo se motivaron a crear un videojuego que les permitiera aprender las operaciones aritméticas básicas con monomios y, a su vez, desarrollar habilidades relacionadas con la creación de videojuegos; por lo tanto, se mejoró la estrategia didáctica aplicada en el año 2021, por otra en la que el estudiante pasara de ser un consumidor a un prosumidor del conocimiento. De esta forma, nació la experiencia de aula significativa GMKR: Creando videojuegos en el aula de matemáticas bajo el enfoque STEAM y el aprendizaje basado en proyectos.

En atención a lo anterior, la experiencia de aula tuvo como objetivo analizar el desarrollo de las competencias matemáticas comunicación, razonamiento y resolución, en el marco de la creación de videojuegos que, desde el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque STEAM, promovieran el aprendizaje de las operaciones con monomios en estudiantes del grado octavo de la institución educativa Manuel José Caicedo.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

¿Cuáles fueron las fases para implementar la experiencia de aula?

Fase de indagación: se indagaron los conocimientos previos de los estudiantes respecto a las competencias matemáticas a través de un cuestionario, y se aplicó una encuesta sobre actitud hacia las matemáticas.

Fase de diseño: se diseña la guía de aprendizaje, que contiene una actividad previa al estudio de las operaciones con monomios, las definiciones y operaciones entre monomios, y las actividades relacionadas con la creación del videojuego, así como la rúbrica para evaluar el seguimiento y los videojuegos que realicen los estudiantes.

⁴ En el siguiente enlace se puede acceder al videojuego: <https://bit.ly/3TMynJX>

¿Cuáles fueron los fundamentos tenidos en cuenta en esta experiencia?

La práctica educativa se fundamenta en los aportes de Couso (2017) sobre la educación con enfoque STEAM, y los de Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010) sobre el aprendizaje basado en proyectos.

Educación STEAM

En 1990, en Estados Unidos, aparece el término STEM, creado por The National Science Foundation como un acrónimo para resaltar la importancia de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Al incluir la letra A de artes y humanidades en el acrónimo se puede trascender, porque el STEAM permite empoderar a los estudiantes para que, como expresó Couso en una entrevista, sean capaces de:

Identificar, aplicar e integrar las formas de hacer, de pensar y de hablar de los discursos, las prácticas de la ciencia, la ingeniería, el arte y las matemáticas entendidas de forma global, para comprender, decidir y actuar ante problemas complejos y para construir soluciones creativas e innovadoras aprovechando las tecnologías disponibles. (Espacio Steam, 2017, 10m40s).

En esta lógica, las competencias STEAM se pueden desarrollar en aquellas situaciones donde interactúan distintas áreas, por ejemplo: robótica, diseño y programación de aplicaciones y videojuegos, en comunicación y creación de productos audiovisuales, fabricación de espacios maker, entre otras. Según Sánchez (2019) las competencias STEAM se pueden clasificar así: competencia de autonomía y emprendimiento, competencia de colaboración y comunicación, competencia de conocimiento y uso de la tecnología, competencia de creatividad e innovación, competencia Diseño y fabricación de productos de competencia de pensamiento crítico y de competencia de resolución de problemas.

Fase de intervención: se interviene los procesos de enseñanza y aprendizaje de las operaciones con monomios poniendo en marcha los momentos del ABPr.

Fase de evaluación: presente desde el análisis de los elementos de partida que poseen los estudiantes para iniciar el estudio de las operaciones con los monomios. También, en la fase de intervención, se analiza la eficacia de la estrategia implementada en el desarrollo de las competencias matemáticas. En esta fase, se dan a conocer las conclusiones.

¿Cómo se realizó el seguimiento y evaluación a la experiencia de aula?

Se evalúa el seguimiento y el trabajo de los estudiantes mediante el uso de una rúbrica, en la que se registran las competencias matemáticas y los descriptores de nivel de desempeño. También, se les brindó la oportunidad de realizar una autoevaluación, que les permitió desarrollar su espíritu de autocrítica y reflexionar sobre sus aciertos o desaciertos. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la evaluación fueron: 70% seguimiento (proceso de creación del videojuego, talleres desarrollados en clase y la participación), 20% producto final propio e interacción con el videojuego de otros equipos, y 10% autoevaluación en todas las sesiones de clase.

La evaluación se aplica según los momentos: diagnóstica (prueba diagnóstica y cuestionario de actitud hacia las matemáticas), formativa (asignaciones, talleres, sustentaciones orales o escritas, el portafolio) y sumativa (rúbrica).

Impactos relevantes de la experiencia de aula

¿Cuáles han sido los logros obtenidos?

Al evaluar el aprendizaje de los estudiantes sobre las operaciones con monomios en el marco del enfoque STEAM y la propuesta de enseñanza

ABPr, se encontró que se logró fortalecer la competencia comunicación, ya que 75% de los estudiantes logró expresar, interpretar, reconocer y comunicar los procedimientos de las operaciones aritméticas entre monomios, por medio del lenguaje escrito y oral. Se favoreció la competencia razonamiento, porque 81% de los jóvenes, justificó sus estrategias y procedimientos a la hora de usar expresiones algebraicas equivalentes a una expresión dada.

Con respecto a la competencia resolución, se impactó de manera positiva, porque se logró que el 70% de los estudiantes resolviera y formulara operaciones entre monomios, dentro del contexto de las matemáticas, para obtener expresiones algebraicas equivalentes. En relación con la Meta STEAM, el 94% de los estudiantes pudo emplear herramientas tecnológicas; como dispositivos móviles o portátiles, para el aprendizaje y profundización de las operaciones entre monomios.

Se generó un gran impacto en los estudiantes al mostrarles que las matemáticas también pueden ser divertidas, y que se puede aprender mientras se juega. La estrategia también permitió que los estudiantes estuvieran más activos y participativos frente a su propio aprendizaje, pasando de consumidores a prosumidores del conocimiento, por ejemplo, propusieron los ejercicios o acertijos sobre monomios que querían incluir en sus videojuegos.

Con el ABPr los estudiantes aumentaron su motivación hacia el estudio de las matemáticas, establecieron una conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad. Se fortalecieron las habilidades sociales y de comunicación. Los estudiantes contribuyeron los videojuegos como parte del material de estudio a la institución educativa. Sobre el enfoque STEAM, los estudiantes manifestaron que con esta estrategia mejoraron en la competencia colaboración y comunicación, la competencia conocimiento y uso de la tecnología, la competencia creatividad e innovación sienten que fue una de las que más se desarrolló, al igual que la competencia resolución de problemas.

Finalmente, sobre la tasa de no aprobación del segundo período académico, se encontró que: en el grupo octavo uno, en el primer período, la tasa de aprobación fue del 100% y en el segundo período fue del 94,3%. Ese resultado se debe a que dos estudiantes obtuvieron bajo rendimiento académico por deserción y ausentismo. En el grupo octavo dos, la tasa de aprobación, en el primer período, fue del 80,6% y, en el segundo período, fue del 96,8%; es decir, que de seis estudiantes que no habían aprobado en el primer período, se logró que cinco de ellos, en el segundo, período mejoraran de manera significativa su rendimiento escolar.

¿Qué estrategias se han desarrollado para garantizar la continuidad de la experiencia?

Las estrategias a través de la cuales se ha divulgado la experiencia se refieren a: 1) dar a conocer los videojuegos realizados por los estudiantes en la feria de la ciencia, innovación, tecnología y creatividad. 2) Seguir fortaleciendo el proyecto solicitando a los directivos docentes equipos de cómputo para que la imaginación de los estudiantes no quede limitada por las pocas posibilidades que se obtienen con las tabletas digitales, y 3) proponer, desde el área de matemáticas, la creación de un semillero para la creación de videojuegos educativos.

Por último, al final de la lista de referencias, se comparten algunos enlaces de los videojuegos creados por los estudiantes que diseñaron el juego con la aplicación GMKR2: los creados con GMKR simple no pudieron ser publicados, porque solo se pueden jugar desde el dispositivo creado.

Referencias

Espacio Steam. (5 de mayo de 2017). *Digna Couso: Por qué estamos en STEAM*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zXZinK_im6E

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M, & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3Sso0du>

Sánchez, E. (2019). La educación STEAM y la cultura «maker». *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (379), 45-51. <https://doi.org/10.14422/pym.i379.y2019.008>

Enlaces de creaciones de estudiantes

Salome Rodas, Sofia Ortiz y Marian Velilla. *La aventura del amor*: <https://bit.ly/3SuhByc>

Salomé Arias, Samuel Tobón, Simón Suaza *Aventura en monocity*: <https://bit.ly/3D2tJkw>

Valentina Zuleta, Sarah Corrales, Mateo Galeano. *El mundo de fantasías mágicas*: <https://bit.ly/3f1793F>

La historia del Momo-mío: <https://bit.ly/3F9u5Zl>

Carpeta diseños versión 01 de GMKR: <https://acortar.link/J6aUIC>

Desarrollo de competencias matemáticas y computacionales: un camino para la inclusión

Frank Alexander Parra Sánchez

Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo

Copacabana, Antioquia

frankparra05@yahoo.es

Descripción general de la experiencia de aula

Este trabajo presenta una reflexión teórica, producto de una experiencia de aula en la que se han desarrollado las competencias matemáticas en integración con el pensamiento computacional. En la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo, en su modelo pedagógico, se parte del principio de que las matemáticas potencian habilidades para el pensamiento crítico, el razonamiento lógico y de resolución de problemas. La idea anterior se puede consolidar si el proceso de enseñanza se encamina a la formación de competencias, a partir de la transferencia en acciones de la vida diaria.

Las propuestas pedagógicas, en ese sentido, deben ser orientadas al desarrollo de competencia que tengan en cuenta los aspectos personales (formas de comprender el entorno), sociales (formas de relación con el entorno) y profesionales (formas de transformación del entorno). Este proceso define la construcción de un diseño curricular que transforme las prácticas pedagógicas y el reconocimiento de las múltiples formas que tienen los estudiantes para relacionarse con el aprendizaje y el mundo que los rodea.

Desde esta perspectiva, es necesaria una transformación de las prácticas pedagógicas, a partir de estrategias que reconocen la diversidad como algo inherente a lo humano, eliminando progresivamente brechas de desigualdad, y garantizando que las niñas, los niños y los jóvenes accedan a una educación de calidad.

De acuerdo con Tobón (2006), existen varias razones por las cuales es necesario adoptar un enfoque de formación basada en competencias. En primer lugar, porque hace parte fundamental de las políticas educativas colombianas. En segundo lugar, porque, a nivel internacional, se están realizando diferentes proyectos exitosos de educación con un enfoque basado en competencias, donde se orienta el currículo mediante principios e indicadores de calidad.

No obstante, siguiendo a Tobón (2006), este enfoque ha tenido diferentes críticas, en cuanto a que está orientada a la información laboral, descuidando lo disciplinar; se centra en el hacer y no en el ser y, además, está basada en corrientes conductistas. Al respecto, Tobón (2006) afirma que estas situaciones se han superado en los últimos años, ya que diferentes disciplinas, tales como la psicología cognitiva, la psicolingüística y la psicología cultural han abordado las competencias desde su campo disciplinar.

Desde estas múltiples miradas, se establece que la competencia puede desarrollarse mediante la interacción del sujeto y el entorno, en donde se implica un desarrollo cognitivo para resolver problemas prácticos. Sin embargo, este mismo asunto es objeto de críticas al argumentar que la variedad de definiciones generan confusiones para aplicarlas en el ámbito educativo, sin embargo, es precisamente en esta característica donde reside el valor del enfoque por competencias, al tener una visión multidisciplinar; en otras palabras, se da la posibilidad de articular la escuela con los aspectos sociales y económicos.

En este sentido, el abordaje del enfoque por competencias en la educación brinda la posibilidad de formar para la vida, atendiendo a las necesidades de los estudiantes y trascendiendo la mera transmisión de conocimientos e información, pues, como afirma Tobón (2006), lo importante no es la acumulación de información, sino la capacidad de almacenarla, procesarla, analizarla y aplicarla para la solución de problemas reales.

Ahora bien, el trabajo por competencias requiere un cambio desde los maestros, con el fin de aprovechar sus potencialidades:

En primer lugar, se debe abandonar el énfasis en contenidos conceptuales, para pasar a privilegiar el desempeño integral de los estudiantes en la resolución de problemas relevantes y contextuales. Al respecto, llama la atención que en los maestros de instituciones cuyo enfoque es el de competencias, aún persisten en su discurso y en sus prácticas en la necesidad de abordar temáticas y no en fortalecer las competencias.

En atención a lo anterior, la enseñanza debe ser orientada mediante los saberes locales, nacionales e internacionales, de tal manera que el aprendizaje sea significativo y crítico. Por tal motivo, el maestro debe abandonar las prácticas y formas de evaluación que privilegien la memorización de conceptos aislados de la realidad de los estudiantes.

Así mismo, el enfoque basado en competencias debe privilegiar el aprendizaje en vez de la enseñanza. En concordancia con Tobón (2006), esto implicaría que, en vez de preocuparnos por cómo dar una clase.

[...] ahora el reto es establecer con qué aprendizajes vienen los estudiantes, cuáles son sus expectativas, qué han aprendido y que no han aprendido, cuáles son sus estilos de aprendizaje y cómo ellos pueden involucrarse de forma activa en la construcción de conocimiento. A partir de ello se debe orientar la docencia, con metas, evaluación y estrategias didácticas (Tobón, 2006, p14).

Lo anterior lleva a una resignificación de la evaluación, pasando de ser una actividad casi punitiva, a una oportunidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, la evaluación debe ser formativa en cuanto implica reflexión; debe ser permanente y flexible, de acuerdo con las necesidades de los sujetos, y participativa en lo concerniente a la construcción de los criterios a evaluar.

Por último, el carácter interdisciplinar en la enseñanza de las matemáticas; por ejemplo, el desarrollo del pensamiento lógico no es propio de las matemáticas, sino que también se puede fortalecer desde las diferentes disciplinas. Así mismo, el pensamiento computacional puede abordarse desde las matemáticas, puesto que los procesos matemáticos se retroalimentan en las habilidades y actitudes computacionales, en cuanto a la resolución de problemas con el uso del ordenador; la organización y el análisis de datos en forma lógica; la comunicación, la negociación y el diálogo como herramientas para construir conocimiento, y el aprendizaje como la construcción de representaciones mentales de los objetos matemáticos (Alsina & Acosta, 2017).

En lo referido a las competencias matemáticas, el MEN (2006) establece que la educación matemática debe responder a nuevas demandas globales y nacionales, en la formación de ciudadanos con las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos y deberes democráticos.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la enseñanza de las matemáticas, bajo el enfoque de competencias, también necesita un cambio de paradigma, ya que se han enfocado en el desarrollo del pensamiento lógico y—en el mejor de los casos—en la preparación de la ciencia y la tecnología, desconociendo el valor social y el papel de las matemáticas en la formación de valores y actitudes positivas para el aprendizaje significativo y crítico.

Con todo este marco de referencia, es necesario revisar la manera en la que se lleva a cabo la enseñanza de las matemáticas en la Institución Educativa Presbítero Bernardo Montoya Giraldo, y cómo se propician escenarios de aprendizaje inclusivo, bajo un enfoque de formación basado en competencias, ya que en el PEI de la institución se acoge a este enfoque; sin embargo, no se nota su apropiación y, más aún, se encuentran algunos docentes que no lo comparten, argumentando su posición con algunas de las críticas mencionadas anteriormente.

Presentación de la estructura de la experiencia de aula

Desde las consideraciones anteriores, en la institución, se está desarrollando una estrategia para la formación de competencias matemáticas, en integración con el pensamiento computacional, a través de la programación por bloques, con el software de *MakeCode* de la micro:bit, dado que, entre las competencias necesarias para el siglo XXI, se encuentran la capacidad de resolver problemas con el uso del ordenador, el procesamiento de grandes cantidades de datos, la representación de fenómenos complejos a través de simulaciones y hacer tareas repetitivas de manera eficiente (Valencia & Valencia, 2019).

Según Pérez et al. (2021), el pensamiento computacional es una simbiosis entre el pensamiento algorítmico y el pensamiento matemático, que permite resolver problemas, capacidad de reconocer patrones y el desarrollo de habilidades para la recolección, organización y representación de la información.

Para este proyecto, se está implementando la programación por bloques, con el software de *MakeCode* de la micro:bit, por tener una interfaz amigable con el usuario, muy intuitiva y pertinente para comenzar en el mundo de la programación. Esta tarjeta electrónica posee sensores, varias funciones de entrada y salida, así como una matriz de *LEDs*.

Según Pastor (2019), esta estrategia permite potenciar la construcción de representaciones de conceptos matemáticos en los estudiantes y desde allí, abre posibilidades en el diseño de escenarios que propicien el aprendizaje, con un enfoque inclusivo y democrático, en el que todos los estudiantes puedan construir su conocimiento.

En especial, se ha implementado esta estrategia con una estudiante sorda. Al ser el *MakeCode* una plataforma de programación visual, permite que estudiantes con dificultades auditivas se puedan introducir en el mundo de la programación y el desarrollo del pensamiento computacional. La estrategia cuenta con variedad de

materiales que incluyen: la plataforma de *Wix* para el diseño del ambiente de aprendizaje; material audiovisual para el estudio de los contenidos conceptuales; la construcción de la guía de matemáticas en el que se integra el pensamiento matemático con el pensamiento computacional y el portafolio para el fortalecimiento del pensamiento matemático, cuyo fin es llevar a los estudiantes a que reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

La metodología de aprendizaje se basa en la solución de situaciones problemas (ABP) y la gamificación, donde los estudiantes deben diseñar juegos en la micro: bit, en los cuales se apliquen los conceptos matemáticos abordados en el aula de clase. De igual manera, el planteamiento de retos relacionados con situaciones de la vida real, en los que los estudiantes deben buscar posibles soluciones.

Impactos relevantes de la experiencia de aula

Dentro de la experiencia en la institución, se ha evidenciado que la programación por bloques posibilita la representación de los conceptos matemáticos y fortalece la adquisición de conocimientos procedimentales en el diseño de algoritmos relacionados en la solución, tanto de ejercicios sencillos, como en situaciones problemas más complejos.

Se resalta la motivación que los estudiantes han desarrollado durante el proceso, hasta el punto de conformar un semillero de robótica de asistencia voluntaria, en el que también participa la estudiante sorda. Así mismo, se ha fortalecido el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la autonomía, al involucrar a los estudiantes en problemas relacionados con el contexto.

Por último, se ha construido un sistema de evaluación formativa en el que no se privilegia la memorización de conceptos y fórmulas matemáticas, sino que apuntan a evaluar las competencias matemáticas y computacionales, de acuerdo con los estándares de competencias del MEN.

Referencias

- Alsina, A. & Acosta, Y. (2017). Iniciación al álgebra en educación infantil a través del pensamiento computacional: Una experiencia sobre patrones con robots educativos programables. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, (52), 218-235.
- MEN (2006). *Estándares Básicos en Competencias Matemáticas*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3MYAF6I>
- Pastor, C. (2019). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, L., Burguet, I., González, W. & Reyes, D. (2021). Tendencias actuales del desarrollo del pensamiento computacional desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática discreta. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, (15), 131-145.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup.
- Valencia, L & Valencia, L. (2017). Propuesta didáctica del uso de las TIC para el desarrollo de competencias matemáticas básicas en niños de déficit cognitivo. *EDUMATICA* (38-39), 58-71.



Textos académicos



Construcción de conocimientos matemáticos: caso suma de los ángulos internos de un polígono

John Jairo Múnera Córdoba

Institución Educativa Pedro Luís Álvarez Correa

Caldas, Antioquia

jjmunera@gmail.com

Resumen: En esta experiencia de aula se documentaron las acciones y voces de tres estudiantes respecto a una situación planteada y se sistematizaron en relación con los aportes teóricos construidos para tal fin. En la misma, se evidencia que los estudiantes, a partir de situaciones problema, pueden producir ideas matemáticas desde sus interacciones con compañeros de clase, su profesor y el conocimiento matemático. Estos aspectos dan cuenta de que el conocimiento matemático escolar es una construcción social situada, en la medida en que depende del contexto detonante de sus acciones.

Palabras Clave: conocimiento matemático, polígonos, suma de los ángulos internos.

Introducción

En los lineamientos curriculares del área de las matemáticas (1998), se plantean, para la estructura curricular, contenidos básicos, procesos de la actividad matemática y contextos. El primer componente se consideró como el referente para seleccionar los conceptos, el segundo como la alternativa para movilizar procesos de pensamiento y el tercero como los espacios para dinamizar la actividad matemática al interior del aula. Este trabajo se enmarca en el tercer componente: los contextos propuestos desde situaciones problema. Su objetivo se orientó a analizar los aportes de una estrategia didáctica basada en el enfoque de situaciones problema a los aprendizajes matemáticos de los estudiantes de grado sexto de la institución educativa Pedro Luís Álvarez Correa.

Una situación problema planteada para descubrir el modelo matemático que calcula la suma de los ángulos interiores de un polígono fue el motivo para observar, describir y documentar las acciones de los estudiantes respecto a esta situación. Esto permitió la interpretación de significados que se tejían en sus elaboraciones escritas como desde la socialización de estas. En este texto, se da cuenta de brevemente del diseño metodológico, seguido de la discusión de resultados y las reflexiones finales, a manera de conclusiones del estudio.

Diseño metodológico

El método fue orientado por el paradigma de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo y, para efectos de los análisis, se consideró un estudio de casos donde se analizaron los trabajos y voces de tres estudiantes.

Los resultados se obtuvieron desde una triangulación, en la que se puso en diálogo los sentidos y significados interpretados por el investigador, las acciones y exploraciones de los sujetos participantes y las distintas fuentes teóricas consultadas. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1992) “la metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 19). Se asumió el enfoque interpretativo porque posibilita, parafraseando a Sánchez (1998), por un lado, la comprensión de fenómenos a través de sus diferentes manifestaciones, y, por otro lado, permite desentrañar una realidad desde sus diferentes expresiones y significados presentes en los procesos.

Los sujetos participantes en esta indagación fueron tres estudiantes del grupo sexto cinco, de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas, Antioquia. Aunque el trabajo de campo se realizó con los treinta y ocho estudiantes, para efectos de los análisis, solo se analizaron las producciones realizadas por Stefanny, Yéssica y Valentina, dado que la ruta para el análisis de estos fue la de estudio de casos.

Resultados y discusión

La situación planteada pretendía que los estudiantes encontraran un procedimiento matemático para calcular la suma de los ángulos interiores de cualquier polígono. Esta fue desarrollada en tres momentos: en el primero, los estudiantes dibujaron seis polígonos para luego trazar todas sus diagonales desde un solo vértice; en el segundo momento, construyeron una tabla de datos, en la que los registros dependían de esas diagonales trazadas y, finalmente, en el tercer momento, establecían conclusiones a partir de los dos momentos anteriores.

En el trabajo realizado por Stefanny, se observa que trazó las diagonales y procedió a medir los ángulos del primer polígono, el triángulo y los suma de ellos ($40^\circ + 60^\circ + 80^\circ$) para obtener como resultado 180° . Cuando escribe “si se suman los ángulos de cada polígono da 180° ”, con esta idea, se está refiriendo, no necesariamente a cada polígono, sino a cada uno de los triángulos que queda al interior de los polígonos. Para referirse al cuadrilátero, afirma: “si hay dos triángulos y cada uno es de 180° , los ángulos totales del polígono suman 360° ” y, en efecto, la suma de los ángulos interiores de todo cuadrilátero es de 360° .

En este procedimiento se evidencia que el punto de partida de sus soluciones partió del hecho de que la suma de los ángulos interiores de todo triángulo corresponde a 180° ; sin embargo, resulta curioso saber que midió de manera física los tres ángulos, a pesar de haber participado en otra situación problema, cuyo propósito era deducir dicha proposición. Aunque sus soluciones presentan debilidades escriturales, se entiende que Stefanny ha reconocido de manera significativa que en el cuadrilátero hay dos triángulos, que la suma de sus ángulos es 360° y que esta cantidad deriva de la adición $180^\circ + 180^\circ$, dado que cada triángulo al interior del cuadrilátero aporta al total 180° .

Estas primeras exploraciones, apoyadas en la acción concreta de medir ángulos, le permitió a la estudiante la construcción de una

primera relación, la cual utilizó para los siguientes casos. Por ejemplo, para el hexágono, el razonamiento fue similar, pues en una figura se identifican, en su interior, cuatro triángulos y, como en cada uno la suma es 180° , se observa que calcula cuatro veces 180° , obteniendo 720° . Esta forma de proceder se mantuvo para el resto de los polígonos, lo que condujo a que los datos de la de tabla estuvieran acorde con lo esperado; aunque se identifica un error en el caso del octágono, este no invalida sus construcciones.

En los trabajos de Yéssica y Valentina se observa un razonamiento similar al descrito en el caso de Stefanny, pues midieron los ángulos de los dos primeros polígonos, el triángulo y el cuadrilátero. Aunque no escribieron el valor de la medida en la abertura de cada ángulo de los polígonos, las sumas que registraron permiten deducirlo.

En la primera suma, aparecen tres ángulos agudos: 88° , 52° y 40° . Al observar el triángulo, se aprecia una coincidencia cercana. Esto mismo sucede para el cuadrilátero, pues aparece en la suma, primero, dos ángulos de 90° y uno de 110° y, finalmente, el resultado suma 70° , obteniendo un total de 360° . Al detallar el cuadrilátero, se perciben dos ángulos rectos (90°), uno obtuso (110°) y otro agudo (70°). En el registro de las sumas, se aprecia un total de 1080° como consecuencia de sumar seis veces 180° , lo que permite inferir que la estudiante reconoció que al interior del octágono hay seis triángulos y que cada uno está aportando a la suma de los ángulos interiores una cantidad de 180° , información que se ratifica en los datos de la tabla. De igual manera procedió para los demás polígonos. Otro aspecto por destacar es que la estudiante teje relaciones desde la tabla, lo cual deja entrever que la suma de los ángulos interiores de un polígono depende del total de triángulos que se generan, así lo ratifican sus propias palabras:

También puede decirse que reconoció que la suma de los ángulos interiores del polígono es dependiente del número de lados, ya que, a mayor número de estos, se genera mayor número de triángulos, una vez se han trazado desde un mismo vértice todas las diagonales.

Las exploraciones de Stefanny, Yéssica y Valentina sugieren una alternativa para calcular la suma de los ángulos interiores del cualquier polígono, la cual tiene que ver la cantidad de triángulos que se generan al interior del polígono, una vez se han trazado todas sus diagonales desde un mismo vértice. Dado que en las elaboraciones de las estudiantes no es posible establecer cuántos triángulos se generan, se planteó la necesidad de realizar grabaciones de sus distintas intervenciones en la plenaria de socialización del trabajo realizado a partir de la situación propuesta.

En estas socializaciones, los estudiantes realizan distintos procesos para dar cuenta de la suma de los ángulos del decágono. Por ellas, es evidente que Yéssica emplea sus herramientas conceptuales y procedimentales ya construidas; además, es notorio su cambio de las exploraciones iniciales en sus elaboraciones a las logradas después de la plenaria de socialización. Se interpreta que la estudiante, así no lo haya expresado, cuenta con una manera de saber cuántos triángulos se generan. Reconoce que el decágono tiene diez lados (NL), que el número de líneas trazadas desde un vértice es el número de lados menos tres, es decir, siete (NLT) y se da cuenta de que el número de triángulos (NT) generados corresponde a ocho. Finalmente, utiliza la información que ha mencionado en la conversación; dado que multiplica el número de triángulos generados (8) por 180, obteniendo, en efecto, una la suma correspondiente a 1440.

En el proceder de Yéssica, se identifica un método claro para calcular la suma de los ángulos de un polígono cualquiera. Se observa que la estudiante ha avanzado en sus aprendizajes, ganando cada vez más en ideas, razonamientos, formas de expresión y formas de sistematización de resultados. Además, sus argumentos son, cada vez, más sólidos y hablan de la fluidez lograda en el manejo de conocimientos implícitos en la actividad. Esta evolución se observa tanto en Yéssica, como en compañeros, aunque con ritmos diferentes, tal como lo sugirió el debate en clase. En la de socialización de las producciones de los estudiantes respecto a la situación propuesta, emergieron las teorías objeto de aprendizaje.

También, surgieron regularidades a partir de la tabla, relacionadas con el método clásico para calcular la suma de los ángulos (SA) de un polígono cualquiera. $[SA = (n - 2) \cdot (180)]$, en la que la variable corresponde al número de lados del polígono.

En las discusiones es notorio que Stefanny comprendió que el total de diagonales trazadas desde un vértice se obtiene restando tres al número de lados. Valentina, a partir del caso del polígono de veinte lados expresa que el total de triángulos generados corresponde al número de segmentos trazados desde un vértice más uno; y otra estudiante, finalmente, afirma que, al número de lados se le resta dos y, de esa forma, se obtiene la cantidad de triángulos generados. Antes de la socialización, todos los estudiantes tenían claro que la suma de los ángulos de cada polígono se obtiene multiplicando 180° por el número de triángulos.

A partir del trabajo realizado por los estudiantes en parejas como de la etapa de socialización de sus elaboraciones, deducimos que hubo una evolución en ellos. Si bien los estudiantes se apoyan en las ideas y procedimientos iniciales, paulatinamente, se nutren de las discusiones y nuevos aportes del docente y de los compañeros, para mejorar sus capacidades expresivas, lo cual les permite reescribir sus ideas y sistematizarlas de manera más coherente. Todos estos aspectos se aglutinan en una categoría emergente que denominaremos situaciones problema, un contexto para la producción de conocimiento matemático escolar. Esta categoría se sustenta en los elementos que se mencionan a continuación.

Stefanny, Yéssica y Valentina, sus propios recursos exploratorios, demostraron que es posible participar de la producción de conocimientos. Siempre manifestaron coherencia entre sus observaciones, acciones e ideas tejidas; así lo revelaron los ejemplos dados y medios utilizados; entre ellos, las formas lingüísticas propias para expresarse y sus formas particulares de simbolización. En sus elaboraciones son notorios los recursos que tenían a su alcance para dar cuenta de las relaciones construidas, que se evidenció en

los ejemplos presentados y en sus expresiones orales, a pesar de los errores asociados a procedimientos de cálculo.

El docente facilitó una serie de exploraciones visuales, semánticas y sintácticas en los estudiantes, de modo que alcanzaran niveles más elaborados de razonamiento y comunicación de relaciones matemáticas. Estas últimas se encargaron de validar las predicciones que, inicialmente, se tejieron sobre la búsqueda del procedimiento que calcula la suma de los ángulos interiores de un polígono.

Las acciones llevadas a cabo por los estudiantes, tanto de tipo visual como numérico, permitieron la obtención del resultado esperado, más allá de que se presentaran de forma verbal, pues esta se fue moviendo hacia representaciones simbólicas y numéricas.

Las interacciones en el aula muestran que los estudiantes fueron influenciados por quienes asumieron la vocería en el debate, lo cual facilitó la comprensión del comportamiento de los datos de la tabla y de la relación matemática en cuestión. Este está en consonancia con lo señalado por Mesa (2007) cuando afirma que “sería ingenuo pensar que todo estudiante descubre, por él mismo, todas las fórmulas; sin embargo, si puede aceptarlas con sentido cuando ha participado en su búsqueda” (Mesa, 2007, p. 16).

Además, el proceso de construcción de generalizaciones desde sus diferentes recursos fue creciendo en argumentos, y representaciones propias para confirmar sus predicciones, dado que las formas comunicacionales les eran consustanciales a su proceso natural de comprensión. Por lo tanto, tal como lo señala Abrantes (2002), en la matemática escolar, “el trabajo de los estudiantes debería constituir una verdadera y significativa experiencia matemática” (Abrantes, 2002, p. 95).

En las acciones de los estudiantes confluyen procesos de sistematización, verificación y estructuración de procesos propios del pensamiento matemático, los cuales se fortalecen en las diferentes conexiones entre las ideas previas de los estudiantes y las nuevas. En

palabras de Gardiner (1994) “las conexiones controlan el significado. Así que, si queremos darles significado apropiado a las nuevas ideas, debemos establecer conexiones entre nuevas ideas y la experiencia previa de los estudiantes” (Gardiner, 1994 citado por Moreno 2003, p. 286).

Las acciones y voces de los participantes en este estudio reconocen las situaciones problema como un contexto para la actividad matemática de los estudiantes, manifestada socialmente en sus distintas representaciones, fruto de sus acciones en asocio con otros, sus pares de clase. Por ello, los contenidos matemáticos superan la visión estática del modelo expositivo. De modo que comprendamos a Sadovsky (2005) cuando afirma que “las ideas matemáticas-los conceptos, las estrategias, las herramientas, los modos de representar, las normas-no existen independientes de las prácticas asociadas a ellas, un concepto no puede ser caracterizado a través de su definición” (Sadovsky, 2005, p. 116).

En este orden de ideas, la situación problema actuó como detonador del repertorio de los estudiantes para construir de manera particular un conocimiento nuevo, expresado a través de diferentes representaciones, dependientes del contexto que las generaba. Así lo corrobora Rico (1995), cuando señala que:

Las representaciones matemáticas son construcciones sociales[...] La construcción social ubica al conocimiento, la cognición y las representaciones en los campos sociales de su producción, distribución y utilización[...]El conocimiento matemático como todas las formas de conocimiento, representa las experiencias materiales de personas que interactúan en entornos particulares, culturas y periodos históricos (Rico ,1995, p. 4).

Conclusiones

Si bien es cierto que los estudiantes no producen todas las teorías esperadas, objeto de aprendizaje, desde una situación problema,

también lo es que se apropian de ideas y representación de estas de manera situada, desde las cuales interactúan con sus pares, profesor y compañeros de clase.

En ese espacio de diálogo, sus construcciones matemáticas se amplían y se reorganizan hasta obtener una suficiente fluidez conceptual y procedimental para ser utilizadas en la solución de otras actividades.

El hecho de que los estudiantes puedan producir ideas matemáticas desde sus propias experiencias muestra que el aprendizaje de conceptos y relaciones matemáticas, desde la interacción que genera las situaciones problema, es un asunto tocado por lo humano, que va más allá de la mecanización de informaciones. De esta forma, el conocimiento matemático escolar deja de ser una reproducción de definiciones y algoritmos, para resignificarse a través de diferentes representaciones producidas y compartidas en la interacción entre pares, que le otorga una dimensión de construcción social. En otras palabras, desde esta perspectiva, el conocimiento matemático es una construcción humana. Ese es otro aporte de las situaciones problema cuando del aprendizaje del estudiante se trata, permite que él, con toda su subjetividad, participe en esa construcción, haciendo de las matemáticas escolares una realidad consustancial a su condición humana.

Las situaciones problema contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que se constituyen en un contexto de mediación, pues facilita la producción de conocimientos de manera situada y permite que las explicaciones y procesos de validación sean dependientes de esos asuntos específicos que las genera. De esta manera, las situaciones problema se tornan en un espacio que sitúa el aprendizaje de los estudiantes dentro de una práctica social, que posibilita la movilización de su actividad matemática desde sus formas particulares de hacer y de reflexionar. En este orden de ideas, las situaciones problema son un contexto para la actividad matemática, en el que interactúan estudiantes, profesor y conocimientos

matemáticos. A los estudiantes, les posibilita la exploración de conceptos, desde sus saberes previos, para construir relaciones matemáticas que se reorganizan como nuevas maneras de expresión frente a los conocimientos implícitos en la situación; en ese sentido, los conocimientos matemáticos emergen como construcciones situadas a través de distintas formas de representación y el profesor actúa como mediador para la sistematización compartida de las soluciones, dando lugar a procesos de objetivación.

Referencias

- Abrantes, P. (2002). El papel de la resolución de problemas en un contexto de innovación curricular (pp. 95 – 110). En Editorial Laboratorio Educativo (Ed.). *La resolución de problemas en matemáticas. Teoría y experiencias*. Graó.
- Mesa, O. (2007). *Triángulo de Pascal en el planteamiento de una situación problema*. Universidad de Medellín.
- Moreno, L. (2003). *Matemática Educativa. Aspectos de la educación actual*. Progreso S.A.
- Rico, L. (1995). Concepto de currículo desde la educación matemática. *Revista de estudios del currículum*, 1(4), pp. 4 – 24
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemáticas hoy. Miradas, Sentidos y Desafíos*. Libros del Zorzal.
- Sánchez, S. (1998). *Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Mejoramiento del desempeño académico con el uso de simuladores en el área de Matemáticas

Jhon Fredi Pamplona Giraldo

Institución Educativa Román Gómez

Marinilla, Antioquia

ojpamplona@gmail.com

Resumen: El objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia del uso del simulador PhET en el desempeño académico en el área de Matemáticas. Metodológicamente se orientó desde un estudio cuantitativo descriptivo de corte transversal, para lo cual se analizaron cincuenta artículos. La muestra elegida fue de tipo no probabilístico y corresponde a cuarenta y cinco estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Román Gómez. Los datos se recolectaron mediante tres encuestas pretest y tres posttest, además de acceder a los registros institucionales para la consulta del desempeño académico. Los resultados se analizaron mediante la prueba de hipótesis empleando el método de la diferencia de proporciones, se analizaron tres hipótesis alternas que evaluaban tres niveles de desempeño, las cuales, en todos los casos, fueron aceptadas. Se confirmó la influencia del uso del simulador PhET en el desempeño, además, en el comparativo de las encuestas, se encontró que los estudiantes mejoraron en aspectos como el interés, el agrado por la asignatura y la autonomía.

Palabras clave: autonomía, desempeño académico, matemáticas, simulador PhET.

Introducción

La apatía hacia las matemáticas es una condición cada vez más reconocida en el ámbito escolar, debido a factores como la implementación de metodologías poco adecuadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a las creencias infundadas por los padres respecto a la complejidad de su aprendizaje, entre otros aspectos. En este punto, el uso de simuladores se consolida como una estrategia empleada para la didactización de contenidos.

En el desarrollo del estudio, la revisión de literatura se agrupó a partir de tres tópicos. El primero corresponde a factores motivacionales, a partir del cual se evidenció que elementos como la metodología empleada y el clima de aula son determinantes en el aprendizaje; un segundo tópico refiere, desde el punto de vista disciplinar, a los dos constructos teóricos propuesto por Kieren (1980, como se citó en Butto, 2013) que fundamentan el aprendizaje de las fracciones: la relación parte-todo y la fracción como cociente. Un último tópico, presenta el componente tecnológico que, al incorporar elementos del modelo conectivista de Siemens (2004), asume el aprendizaje como el “proceso de conectar fuentes de información y puede residir en dispositivos no humanos” (Siemens, 2004, p7).

Sobre esta base, se diseñó una propuesta de intervención basada en el enfoque constructivista, el modelo pedagógico de la Institución Educativa Román Gómez y el plan de estudios de matemáticas del tercer período. A partir en estos referentes, se implementó el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso del simulador PhET, que agregó un componente didáctico y de interacción. El propósito de este trabajo fue determinar la influencia del uso de simuladores en el desempeño académico de los estudiantes en los niveles básico, alto y superior del grado tercero de primaria, para lo cual se enunciaron tres hipótesis específicas, una para cada nivel; además del análisis de aspectos motivacionales asociados al aprendizaje.

En los resultados, mediante la prueba de hipótesis y el análisis de los factores motivacionales, se evidencia un mejoramiento en el desempeño académico y un aumento en el interés, agrado por el área, así como mayor autonomía en los estudiantes.

Metodología

La metodología propone un estudio cuantitativo descriptivo de corte transversal. De acuerdo con Tucker, (2004),

En los diseños de investigación transeccional o transversal se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede (Tucker, 2004, como se citó en Hernández & Mendoza, 2018., p.152).

La hipótesis se validó con base en una prueba de diferencia de proporciones, que, en términos de Hernández & Mendoza (2018), consiste en “una prueba estadística para analizar si dos proporciones o porcentajes difieren significativamente entre sí” (p 313). La hipótesis de investigación (H1) se enunció de esta forma: el uso de simuladores PhET influye sobre el desempeño académico de los estudiantes del grado tercero.

Para el desarrollo del estudio se implementaron dos instrumentos: la compilación documental y la encuesta. La primera, de acuerdo con Ander Egg (1995) consiste “en ponerse en contacto con esa parte de la realidad que se ha de investigar, en la que se ha de actuar, a través de lo que otros vieron o estudiaron de ella” (p142). Esta técnica se empleó para consultar diferentes fuentes y documentos numéricos o estadísticos. En esta investigación, se indagó sobre los informes de rendimiento académico del grado tercero, correspondientes al año 2019.

Por su parte, la encuesta se empleó con el fin de establecer un diagnóstico sobre la variable independiente y la motivación, en ella se abordaron aspectos como acompañamiento, responsabilidad y compromiso. La encuesta se realizó online mediante formulario de Google Forms. Se aplicaron tres encuestas diagnósticas y tres de

evaluación a estudiantes, padres de familia y directivos para medir resultados de las variables de caracterización.

Con base en estos instrumentos, se pusieron en funcionamiento la variable dependiente, desempeño académico, y el análisis de la variable independiente, así como la evaluación del factor motivación. Los datos obtenidos se tabularon y se representaron en tablas de frecuencia y gráficas para determinar la proporción de cada una de las respuestas. A partir de los resultados del diagnóstico, se realizó la comparación de los resultados y análisis para establecer conclusiones.

La muestra considerada en el estudio corresponde a una de tipo no probabilística. La muestra estuvo constituida por cuarenta y cinco estudiantes del grado tercero institución educativa Román Gómez del municipio de Marinilla, Antioquia, cuyo promedio de edad de ocho años; en su mayoría, de género femenino y pertenecientes al estrato dos y tres.

Resultados y discusión

En la interpretación de resultados se empleó el análisis estadístico de las variables mediante de la prueba de hipótesis y los factores motivacionales asociados al desempeño académico. En la prueba de hipótesis, para confirmar la hipótesis alterna, se analizaron hipótesis específicas, una para cada uno de los tres niveles de desempeño académico, enunciadas de la siguiente forma:

1. La proporción de estudiantes en los niveles alto y superior es mayor.
2. La proporción de estudiantes en nivel desempeño básico es menor.

Para el análisis de los datos se empleó la fórmula de la diferencia de proporciones, donde los resultados entre los valores de prueba y crítico debían ser diferentes. Dado que el valor de prueba es menor en todos los casos, se validó la hipótesis alterna. Las tres hipótesis específicas fueron aceptadas, pues se confirmó la influencia del uso del simulador PhET en el desempeño académico.

En el análisis de factores motivacionales, la evaluación del acompañamiento muestra una disminución; en la referida a la autonomía se evidencia una variación significativa al aumentar treinta puntos porcentuales. Al contrastarla con el acompañamiento se determinó un posible indicio de una relación inversa entre ambos aspectos, pues, se produjo una disminución en el acompañamiento y un aumento en la autonomía. Estos resultados son coherentes con lo sostenido por López, (2017), quien afirma que el uso de simuladores es un factor que favorece. La autonomía.

En lo referido al interés por la asignatura se registró una variación importante, pues se observa un aumento del 30 %. Este resultado es convergente con las tesis expuestas por Henao (2014) e Iribarren (2014), en las que se entiende que los estudiantes desarrollaron competencias científicas y mayor interés y motivación por la asignatura.

Discusión

La influencia del uso de simuladores en el desempeño académico, probado en la hipótesis, concuerda con las experiencias desarrolladas con el uso de simuladores PhET, como, por ejemplo, la realizada por Diaz (2017), quien demostró, mediante una investigación explicativa, la influencia de uso de este tipo de simuladores en el aprendizaje de las fracciones en los estudiantes de secundaria bajo condiciones específicas. Se establecieron puntos de encuentro con Zurita, (2015), que, al intervenir en sus clases de física, determinó la influencia y el potencial de los simuladores en el aprendizaje y en el desempeño; así mismo, los incluyó entre los más recomendados para procesos educativos. Finalmente, se puede mencionar el trabajo de Hensberry et al. (2013), quienes sustentaron los simuladores como estrategia para alcanzar estándares básicos comunes para las matemáticas (CCSSM).

En cuanto a los resultados de la propuesta pedagógica se identifican similitudes con otros estudios como los desarrollados por Wickham (2016), quien propone la tecnología de micro-mundo, un modelo de aprendizaje del siglo XXI. La convergencia con este estudio está en que ambos parten de una pedagogía constructivista contextualizada, aunque la herramienta tecnológica es diferente. En los dos trabajos, los resultados resaltan un mayor interés de los estudiantes por el uso de la tecnología. También se reconoce una relación con el trabajo Hensberry

et al. (2013), quienes establecieron que el aprendizaje de las fracciones en espacios de simulación puede dar resultados más significativos.

Conclusiones

Evidentemente, hubo un mejoramiento en el desempeño académico, como se demostró al comprobar la hipótesis. Esto convierte el uso de simuladores en el aprendizaje de las matemáticas en una estrategia válida para replicar en las demás asignaturas y niveles educativos de la institución.

Se efectuó un cambio de percepción en la comunidad educativa acerca del uso de la tecnología, debido a que se produjo una variación en la mentalidad de los participantes al concebir la tecnología como herramienta de aprendizaje y dejar de estigmatizar a los dispositivos electrónicos (smartphone o tablet) como elementos distractores sin ninguna finalidad pedagógica.

La implementación de simuladores generó mayor autonomía en los estudiantes a medida que avanzaban en el desarrollo de las actividades, pues se redujo el acompañamiento y mayor dominio de los temas al familiarizarse con la interfaz del simulador, lo cual se tradujo en mayor motivación e interés.

En el aspecto social, uno de los mayores impactos estuvo en que la familia se reunió en torno al aprendizaje con el uso tecnología. Tanto padres de familia como estudiantes participaban simultáneamente de los encuentros vía Zoom, se involucraban en el desarrollo de las actividades, en la solución de las preguntas, en la construcción de las simulaciones y en la adecuada presentación al momento de enviar las actividades.

En el aspecto pedagógico, por primera vez en la institución, se articuló un proyecto de investigación que, partiendo del modelo pedagógico, involucraba la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas, específicamente, en el aprendizaje de las fracciones, e incorporaba los principios y conceptos de la teoría conectivista de (Siemens G. , 2004). Estos aspectos redundaron en mayores procesos didácticos de los contenidos y mejores aprendizajes, que se tradujo, a su vez, en un cambio de mentalidad en los padres, estudiantes y directivos.

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación social*. Lumen.
- Butto, Z. (2013). El Aprendizaje De Fracciones En Educación Primaria: Una Propuesta de Enseñanza en dos Ambientes. *Horizontes pedagógicos*, 15 (1)33-45.
- Diaz, J. E. (2017). *Aprendizaje de las Matemáticas con el uso de Simulación*. Universidad de Santander.
- Henao, B. A. (2014). Elaboración de un ambiente virtual colaborativo usando eXe Learning para la enseñanza de Ciencias Naturales. *Ventana Informatica*, 31, 115-130.
- Hensberry, K., & Paul, A. J. (2013). PhET Interactive Simulations: New Tools to Achieve Common Core Mathematics Standards. *Common Core Mathematics Standards and Implementing Digital Technologies*, 147-167.
- Hernández, S. R., & Mendoza, T. C. (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw- Hill.
- Iribarren, C. R. (2014). *Diseño e implementación de la plataforma virtual de aprendizaje WISE en el aprendizaje de las Ciencias Naturales*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3DpMDD9>
- López, B. A. (2017). *La simulación, una herramienta para el aprendizaje de los conceptos físicos*. [Tesis de Maestría, Universidad de Medellín] <https://bit.ly/3zacQ66>
- Siemens, G. (2004). *ism: a theory for the digital age' eLearningSpace*. <https://cead.pressbooks.com/chapter/2-6-conectivismo/>
- Wickham, C. M. (2016). Constructionism and microworlds as part of a 21st century learning activity to impact student engagement and confidence in physics,. *Proceedings of Constructionism*, 34-41.
- Zurita, L. S. (2015). *Simuladores Virtuales como Recurso Didáctico para Fortalecer El Interaprendizaje en las prácticas de Laboratorio de Física del Primer Año de Bachillerato del Colegio Nacional Mariano Bení*.

Influencia del modelo ecológico de Doyle en un Semillero de Investigación Escolar (S.I.E.) ambiental desde casa

Yenny Carolina Castellanos Vanegas

Institución Educativa Alfonso López Pumarejo

Puerto Berrío, Antioquia

carolinacastellanos1@gmail.com

Resumen: Esta investigación pretende contribuir a la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales en jóvenes de educación media, a partir de un modelo ecológico aplicado en el marco del semillero de investigación escolar Cultura verde de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo del municipio de Puerto Berrío, Antioquia. La investigación se desarrolló con ocho estudiantes del grado décimo, a través de un diseño de estudio de caso. Se analizó la efectividad de la teoría modelo ecológico de Doyle en la práctica pedagógica de las ciencias naturales y en el fomento de habilidades. El estudio evidenció que la interrelación con el entorno natural, promovida por la investigación desde casa, mejora el desempeño académico curricular de los estudiantes y su interés por el área.

Palabras clave: conciencia ambiental, modelo ecológico de Doyle, semillero de investigación educativa

Introducción

Puerto Berrío es un municipio con potenciales servicios ecosistémicos que favorecen su desarrollo económico y cultural. El río Magdalena es testigo de la historia comercial de este municipio del Magdalena medio, que cuenta con ventajas de interconexión con ciudades importantes del país, y que estuvo ligado al Ferrocarril de Antioquia. Con la desaparición de los ferrocarriles y el deterioro del río, se estancó el desarrollo económico de esta subregión; no obstante, se fortalecieron

los latifundios ganaderos, que dio paso a una economía agropecuaria, minera y, como consecuencia, a la tala de árboles. También, como lo advierte el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), entre las décadas del ochenta y el noventa, el Magdalena medio se vio agobiada por los flujos de conflicto armado (CNMH, 2014, p. 21). Estas actividades económicas no sostenibles han producido deterioro ambiental, desempleo, pandillas y procesos de migración de la población juvenil porteña a la capital antioqueña.

De acuerdo con el SIMAT (2022), la Institución Educativa. Alfonso López Pumarejo brinda educación a 1463 estudiantes, en los niveles de primaria, secundaria y media técnica. En particular, los estudiantes de media se muestran desinteresados y desmotivados en el área de ciencias naturales-química; además, desconocen el potencial hidrológico, los servicios ecosistémicos que fundamentan la identidad porteña y cultural del territorio en torno a los ecosistemas. A raíz de esto, surge el semillero de investigación escolar Cultura verde. como un espacio extracurricular de proyección institucional que se orienta a la integración de enseñanzas ambientales, bajo la perspectiva y estructura de un modelo pedagógico que se orienta al desarrollo sostenible y la calidad de vida de la población, que, en palabras de Carrillo & Cauca (2019), convoca personas comprometidos a “pensar, aprender y actuar para generar una cultura ambiental” (p. 174).

De esta forma, aparece la tarea de considerar un modelo pedagógico que estudie la realidad natural del aula, sin condicionar y manipular variables del contexto, que posibilite intercambios fiables y evite que se deforme la naturaleza y el flujo de los significados de los participantes.

No requieren únicamente captar sucesos y comportamientos, sino descubrir intenciones, identificar el sentido de las formas, las reacciones, los mensajes. Se exige del profesor una significativa capacidad para detectar el verdadero efecto que las tareas académicas y los intercambios psicosociales tienen en el aprendizaje (Pérez Gómez, 1987, p 204).

Para Doyle (1977), en un escenario de negociación, tiene validez la reciprocidad entre actuaciones-calificaciones, dado que prescribe la estructura de tareas, las mismas que son responsables de las demandas de aprendizaje y el comportamiento del aula, dentro de una estructura social de participación. Doyle (1977) manifiesta que existen tres tipos de demandas de aprendizaje que se derivan de la necesidad de comprender el aula: esquemas de interpretación, selección de estrategias de procedimiento y aprendizaje de estrategias de comportamiento social (Doyle, 1977, p. 10).

El concepto de habilidades investigativas es descrito como un mecanismo para mejorar desempeños académicos u otras habilidades e incidir en la formación integral del sujeto, como elementos necesarios para la generación de una cultura investigativa. Al respecto, Reyes, (2013) manifiesta que los estudiantes del bachillerato son vitales en el desarrollo de las habilidades investigativas; de ahí, la importancia de proponer estrategias didácticas que inciten una actitud favorable los haga partícipes de investigaciones y estimulen el pensamiento crítico para la civilidad. Cuestiones que para Hernández se reducen a habilidades instrumentales y sociales.

Ahora bien, de acuerdo con Febles (2004, como se citó en Gomera, 2008), la educación ambiental o educación para la sostenibilidad debe activar la conciencia ambiental de la persona. Entendida esta como “el sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que el individuo utiliza activamente en su relación con el medio ambiente Febles (2004, como se citó en Gomera, 2008, p.2)

En atención a lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar la influencia del modelo ecológico de Doyle en el desempeño investigativo y ambiental desde casa —educación remota por circunstancias de contención de pandemia— en el semillero de investigación escolar. de la I.E. Alfonso López Pumarejo: Para ello, se propone documentar la implementación del modelo ecológico de Doyle con dos propósitos: 1) describir la concepción ecológica de la vida del aula y las habilidades investigativas y ambientales, y 2) examinar su influencia en los

procesos de enseñanza y aprendizaje del área de ciencias naturales, y el fomento de las habilidades científicas de carácter contextualizado

Metodología

La presente corresponde a una investigación cualitativa con diseño de estudio de caso. De acuerdo con Hernández et al. (2014, este diseño se encamina a

comprender y describir los fenómenos, desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto, al interior del S.I.E (unidad de análisis). en desarrollo de la formación investigativa ambiental en su territorio relacionada con el fomento de habilidades, lo cual, permite documentar la esencia del proceso de formación educativo” (Hernández et al., 2014, p. 391).

En este estudio, se reconoce una estrecha relación entre el diseño estudio de caso y el modelo ecológico de Doyle, puesto que se basa en describir y comprender las experiencias de los sujetos en cada intervención presentada, como lo aclara Pérez Gómez (1987):

Respetan el espacio natural, que se centran en el análisis de casos, que se apoyan en la observación participante, en el contraste de interpretaciones, la triangulación, en el diseño de enfoque progresivo, en la aprehensión de acontecimientos y representaciones (p.210).

En relación con las características del estudio de caso, se debe señalar, tal como lo indican Álvarez y Maroto (2012) que este tipo de diseños ofrece una:

Descripción minuciosa contextualizada del objeto de estudio (estudio holístico, heurístico e inductivo), desvela relaciones entre una situación particular y su contexto, con procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente, usa múltiples fuentes de datos y el análisis es global e interrelacionado. Los resultados surgen del trabajo de campo,” (2012, p. 3).

La investigación se realiza en el contexto del semillero de investigación escolar Cultura verde de la I.E. Alfonso López Pumarejo, con la participación de ocho estudiantes de grado décimo que cuentan con cierta trayectoria investigativa.

Para la recolección de datos, inicialmente, se empleó una guía didáctica de aprendizaje autónomo que registra la ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje bajo el modelo ecológico de Doyle, en modalidad educación remota; además, se emplearon con técnicas la observación participante, la entrevista y el análisis documental y, registrado en un diario de campo.

Para el análisis y discusión de resultados, se transcribieron los datos recogidos a partir de la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos. Partiendo del principio de triangulación, los datos obtenidos en la intervención pedagógica se organizaron en una matriz de análisis correlacional. Esta matriz permitió la categorización de primer plano (frases literales clave, hallazgos) de cada instrumento y poner en diálogo las observaciones, las interpretaciones del investigador y los discursos de los participantes con las categorías de primer orden: concepción ecológica del aula y habilidades Investigativas ambientales, que derivan de los referentes, para obtener la categorización emergente que responde a los objetivos del presente estudio.

Resultados y Discusión

El paradigma ecológico implementado propició aprendizajes significativos en los estudiantes, así como el conocimiento de expectativas, motivaciones, valores y experiencias de los participantes en un determinado contexto sociocultural que incluye la familia, la comunidad, el sistema educativo. Teniendo en cuenta la subjetividad y particularidad que incorpora el estudio de caso, se presentan, a continuación, los resultados del estudio.

En principio, se reconoce la efectividad del modelo ecológico implementado, pues reconoce las características ecológicas y culturales

del proceso de aprendizaje de cada participante, bajo la modalidad de educación remota. Así mismo, se establece que el modelo de Doyle (1977) es compatible con las dinámicas vivenciales experimentadas en el estudio de caso. De esta forma, el intercambio, las actuaciones y calificaciones condicionan y determinan los modos de aprender y enseñar, interacciones del estudiante, del grupo y la forma de relacionarse con el conocimiento académico. También se producen, al interior del aula o grupo social, procesos de negociación que permiten regular los intercambios, principalmente, cuando se imponen nuevas estrategias, canales de atención, ritmos y disponibilidad de recursos en el contexto de una educación remota, que entra a humanizar y garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tal como lo sugiere Reyes (2013), las habilidades investigativas implicadas en el uso de las TIC en educación remota, la articulación social y la promoción de valores ambientales cuando hay interaccionismo de diversas realidades con su entorno adquieren sentido al reconocer la ecología del aula.

Las categorías emergentes expresan un ajuste con las categorías referenciales. El estudio de caso realizado muestra una descripción minuciosa del semillero de investigación educativa, a partir de lo cual se documentó la implementación del modelo. Además, estableció la concepción ecológica del aula y permitió conocer de primera mano las habilidades investigativas ambientales que se desarrollan a partir del vínculo entre la enseñanza remota y el modelo ecológico de Doyle, lo cual define una influencia significativa en la formación integral de los estudiantes.

Conclusiones

Es de vital importancia que el docente tome como base de investigación y teorice sobre las prácticas que implementa dentro del aula, pues las indagaciones realizadas por los docentes influirán en la innovación y mejora curricular. Es pertinente el diseño de estudio de caso con la teoría implementada en el modelo ecológico de Doyle

debido a que las fases de la metodología permitieron la aproximación profunda y detallada de las realidades de los sujetos participantes en el estudio. Además, comprueba la efectividad de la teoría en el análisis global de los datos recogidos durante la implementación e inmersión del docente investigador en las vivencias e intercambios en los procesos de aprendizaje de los demás agentes de aula.

Las categorías resaltan la atención personalizada del docente como imprescindible para despejar dudas o guiar las ambigüedades y disminuir los riesgos de la estructura de las tareas académicas; asimismo, la motivación y la conciencia del autoaprendizaje de los estudiantes junto con la adaptación provisional que modificó al contexto para ambos roles en garantía del servicio educativo. Además de la valoración de las habilidades investigativas, conservando la empatía de las relaciones interpersonales en mediación virtual, se fortaleció el trabajo en equipo de las dinámicas del aula. Por último—no menos importante— se incentivó el apego y valoración de las riquezas de su territorio que no conjuga apropiadamente la cohesión social del cuidado al medio ambiente.

El objetivo general del presente estudio de caso se orientó a describir el comportamiento ecológico del aula, mediante la implementación didáctica del modelo pedagógico a la luz del modelo ecológico de Doyle, bajo el propósito de fomentar las habilidades investigativas en los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ciencias naturales. De esta forma, el fortalecimiento de las habilidades investigativas y ambientales dentro de un semillero de investigación escolar, que se originó como alternativa extracurricular para incursionar en dichas habilidades y complementar las habilidades científicas ante saberes en ciencias naturales descontextualizados, permitió explorar respuestas a través de la observación, la indagación y la experimentación.

Referencias

- Alvarez, C., & Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Carrillo, J., & Cacua, S. (2019). Educación ambiental en Colombia: Hacia un óptimo desarrollo sostenible. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, (1) 170-182.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales, Suroccidente y Bogotá D.C. Nuevos escenarios del conflicto armado y violencia, panorama posacuerdos AUC*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis of induction into teaching. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 1-23.
- Gomera, A. (2008). *La conciencia ambiental como herramienta para la educación ambiental: conclusiones y reflexiones de un estudio en el ámbito universitario*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3gzrttw>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* McGraw Hill
- Pérez Gómez, Á. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de educación*(284), 199-221.
- Reyes, O. (2013). Desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes que cursan el bachillerato en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 5(10), 127-134.

Implementación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje como estrategia para el mejoramiento de competencias lecto-escriturales

Blanca Aurora Herrera Rueda

Institución Educativa Rural San Juan, Sede La Inmaculada

Herrerab7005@gmail.com

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer las competencias lecto-escriturales en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Eduardo Aguilar de Yolombó, mediante el uso de las nuevas tecnologías y de entornos de aprendizaje a la vanguardia del siglo XXI. El enfoque aplicado en el proceso de investigación fue mixto, puesto que se llevó a cabo un análisis basado en el paradigma cualitativo y cuantitativo. El entorno virtual de aprendizaje implementado fue Edmodo, a partir del cual se implementaron diferentes actividades pedagógicas que fortalecieron los procesos de lectura y escritura. De esta manera, se mejoró la apropiación de la lectura y la escritura en los estudiantes del grupo seleccionado.

Palabras clave: ambiente virtual de aprendizaje, estrategias didácticas, lectura y escritura, investigación mixta, TIC.

Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de presentar nuevas opciones educativas frente a la problemática del bajo rendimiento académico en el área de español de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Eduardo Aguilar. Esto porque la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el lector y el texto.

Se trata de un suceso multidimensional de espacios contextuales de carácter sociocultural, que corresponde a un determinado contexto social. Está determinada, además, por las actitudes, y motivaciones frente al ejercicio mismo expresado a través del rendimiento académico y deseo de saber.

Estas cuestiones convocan a la implementación de estrategias pedagógicas orientadas desde la lectura y la escritura. Por ello, un espacio virtual que conjuga las habilidades lingüísticas y las expectativas de los niños frente al internet se convierte en un ambiente para desarrollar las competencias para la vida. La invitación es a promover esta fusión desde los primeros grados escolares, puesto que allí se crea la pasión y el deseo de saber.

Esta investigación vincula las TIC con los procesos lecto escriturales en la básica primaria, con el fin de generar nuevos caminos para su aprendizaje y enseñanza. De esta forma, se implementa Edmodo, un ambiente virtual de aprendizaje, como recurso didáctico y, con ello, se propone mejorar las falencias que presentan los estudiantes. Edmodo es una herramienta de fácil interacción y presenta diferentes actividades innovadoras y entretenidas: cuentos interactivos, sopas de letras, relatos, entre otras, que favorecen las habilidades comunicativas; así mismo, redefinen el rol del maestro al convertirlo en el facilitador de procesos que aseguren el crecimiento personal de sus educandos.

Metodología

La investigación se inscribe en el enfoque mixto. Al respecto, Hernández et al. (2014) señalan que

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (p.546).

El contexto educativo y poblacional en el que se enmarca esta investigación corresponde al de los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa en mención. Los criterios de selección seguidos obedecen a que son estudiantes que presentaron dificultades en el área de Lengua castellana, que interferían en su desempeño en las demás áreas de conocimiento. Además, mostraron desmotivación frente a la comprensión textual y a las actividades rutinarias en el aula de clase. A lo anterior, se suma que los padres y los acudientes no realizan un acompañamiento adecuado.

Ahora bien, el método empleado se concibió en etapas; que permitieron la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Desde esta perspectiva se precisó el fenómeno objeto de estudio: el proceso de comprensión lectora y el uso de plataformas virtuales inteligentes como medio para cualificar el desempeño de los estudiantes del grado cuarto de Institución Educativa Eduardo Aguilar. Al respecto, en términos de procedimiento, se definió un enfoque de corte etnográfico que permitió, en su dimensión descriptiva, comprender la dinámica escolar, lo cual se realizó mediante la herramienta Edmodo. En ese sentido, en primera instancia, se identificó, a través de la observación directa del grupo, la problemática sobresaliente; la cual se estableció a partir del proceso de interacción con los estudiantes y evidenció las deficiencias lecto escriturales, a fin de visualizar la posible solución para superar dichas falencias.

Por otra parte, los instrumentos empleados para la recolección de los datos están conformados por una evaluación diagnóstica (pretest) aplica a los estudiantes, que se aplicó a la población muestra de investigación (estudiantes del grado cuarto de básica primaria); una encuesta de percepción TIC aplicada a docentes, con el fin de determinar las condiciones que tenían para realizar sus prácticas académicas y el nivel de integración de las TICS para el aprovechamiento de estrategias didácticas en este plantel. La encuesta a docentes y estudiantes permitió medir diferentes componentes que ayudaron a estructurar la variable independiente en cuanto al diseño de una propuesta pedagógica soportada en los recursos tecnológicos y la interacción que tiene la institución educativa con las TICS.

Por otra parte, se realizó una evaluación final de validación (postest), que permitió validar o reconocer los avances del proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta criterios, logros, indicadores o componentes previamente constituidos dentro de la investigación. Tal como lo sugieren Para este caso, los autores Hernández Sampieri, et al (2014), la evaluación final no se usa para medir si la población ocupa el primer lugar o el último, sino se orienta a establecer un contraste entre los resultados que ha generado el proceso investigativo.

Resultados y discusión

De acuerdo con los resultados estadísticos, se puede concluir que existen maestros indiferentes a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Son personas que, si bien hacen uso ocasional de ellas, no muestran inclinación alguna por el uso y aprovechamiento de herramientas tecnológicas educativas; no obstante, comprenden la importancia de la implementación de las TIC para el mejoramiento escolar. De igual forma, se encuentran receptivos al aprovechamiento y la capacitación de las nuevas tecnologías.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede proponer que es posible la implementación de herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de habilidades en la lectura y escritura a través de Edmodo 2020, como un entorno virtual de aprendizaje.

Se resalta dentro de los hallazgos el impacto positivo del proyecto en los estudiantes del grado cuarto, pues, aunque los reconocemos como nativos digitales y sabemos de su uso de las redes sociales para intercambiar ideas e intereses con sus amigos, no habían tenido la oportunidad de vincularse con el maestro y sus compañeros en escenarios académicos desde una plataforma virtual. El ejercicio resulta provechoso en tanto se despejan temores, se adquieren competencias colaborativas, pues el bagaje como usuarios de las redes sociales les permite moverse con mayor soltura por las indicaciones y pasos que se requieren para poder funcionar en la red y, en la medida que sus compañeros necesitan ayuda, la intercambian con facilidad.

Otro hallazgo refiere a la motivación y la capacidad de trabajar en equipo. El ejercicio propuesto ayudó a movilizar el trabajo en equipo a lo largo de las distintas actividades, es decir, de construcción con el otro. Condición que permite la activación de la zona de desarrollo próxima para que los más avezados ayuden, desde su experiencia y sus aprendizajes, a los otros que aún no lo logran.

Es de anotar que lo aprendido propicia un trabajo que agrada, motiva y resulta significativo, se asimila y acomoda a los esquemas de pensamiento de los estudiantes. En ese sentido, los estudiantes reconocen las bondades de la propuesta metodológica, pues leer se convierte en una herramienta para habitar el ciberespacio y ayuda a potencializar las competencias. Además, los niños mejoran su deseo y sus habilidades lecto-escriturales. La estrategia pedagógica con ayuda de Edmodo y Educaplay desarrollada en la institución educativa fortaleció la lectura y la escritura en estudiantes del grado cuarto. Los hallazgos muestran estudiantes más comprometidos y motivados con su aprendizaje.

Este proyecto se posicionó como un referente importante, en la medida en que ofrece una visión crítica de los procesos de fortalecimiento de la comprensión lectora y, a su vez, formuló una propuesta para potenciar dichas prácticas a través de entornos virtuales de aprendizaje; por lo tanto, es constituye en una referencia para el trabajo mancomunado, institucionalizándolo a futuro en tanto generador de resultados innovadores relacionado con la enseñanza de la comprensión lectora.

Conclusiones

Si bien en el estudio se resolvieron los objetivos planteados, existen algunas líneas de investigación que podrían ser ampliadas. Dada la importancia del tema abordado, en la actualidad y en los tiempos que trajo la pandemia, se recomienda darle continuidad a la investigación; por ello, se muestran las siguientes rutas a fin de precisar líneas de investigación a futuro.

Diseñar propuestas que vinculen las TIC y a los maestros de la institución educativa produjo en los estudiantes mayor interés a la hora de realizar cada una de las actividades que se propusieron a través del desarrollo de una estrategia metodológica de estas características.

La implementación de la propuesta en tiempo de pandemia generó dentro del núcleo familiar mayor acompañamiento y participación, lo cual influyó en el fortalecimiento de los lazos entre los miembros y, por ende, los aprendizajes fueron de mayor significancia. Esta posible ruta temática, a futuro, podría generar un escenario en el que la investigación vincule familia-escuela y estudiante.

Ahondar en la formación de los maestros para que vinculen los entornos virtuales de aprendizaje implica proponer el conocimiento de las diferentes áreas del currículo en articulación con la formación del ser. Del mismo modo, al ser parte de una nueva forma de concebir los procesos de formación, este abordaje impactó tanto en la consecución de resultados positivos para los estudiantes, como en la institución, puesto que un ejercicio investigativo en esta línea puede ayudar a la comprensión de las formas en que los dirigentes de las instituciones educativas pueden acogerse a las nuevas tecnologías.

Por último, estos resultados se proyectan como un aporte investigativo que fundamente otras investigaciones del mismo corte y proyectados a otros grados dentro de la misma institución como un modelo de intervención en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Referencias

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill

Concepciones de maestros y estudiantes ante el inglés, una tarea problemática (estudio preliminar)

Sneider Quintero Vargas

Institución Educativa Rural El Hato

Caicedo, Antioquia

sneiderquintero@gmail.com

Resumen: El artículo presenta una aproximación al problema del inglés al interior de la ruralidad y tiene como principales propósitos establecer las concepciones ante dicha asignatura tanto en docentes como estudiantes. El paradigma de la investigación desarrollada es el cualitativo, con un enfoque hermenéutico interpretativo, a través del diálogo y la conversación para caracterizar y comprender la cuestión en diez estudiantes de la básica secundaria y cinco docentes de aula. Hasta el momento, el estudio revela que los estudiantes conciben un segundo idioma como una herramienta importante para la vida, no obstante, requiere de acciones distintas que apunta a la mejora tanto de los propios estudiantes como de los docentes. Estos últimos varían entre el escaso manejo didáctico, la apatía y la capacidad de gestión personal para llevar a cabo una práctica de aula comprometida.

Palabras clave: concepciones y las prácticas, hermenéutica, inglés, ruralidad.

Introducción

El estudio se ubica en la Institución Educativa Rural El Hato del municipio de Caicedo, Antioquia, epicentro del currículo móvil, estrategia de gestión directiva y académica cuya naturaleza es el tránsito de los maestros de la modelo flexible post-primaria y mono docencia al modelo del maestro itinerante o maestro que rota y se enfoca en su área de idoneidad. Este tránsito muestra la ausencia de docentes de inglés idóneos en las sedes educativas. Por lo general, esta

área se les asigna a docentes relacionados con las humanidades y las ciencias sociales, quienes, en su mayoría, se declaran inconformes y argumentan que los conocimientos o deseos ante tal encomienda son mínimos en atención a lo parametrizado por el MEN.

Este proyecto nace de los apuros del docente y se posiciona como una manera de comprender las razones de los bajos índices de calidad, las motivaciones e intenciones de aprendizaje frente al inglés. Esta situación problemática se define desde la experiencia y los antecedentes investigativos. Aunque el estudio de Cronquist y Fiszbein (2017), señala que, en Colombia, el número de profesores de inglés estaba cerca a los 15.300; hoy, en 2022, apenas un profesor de inglés ha llegado —hace pocos meses— a Caicedo, lo cual demuestra la falta de dinamización de la política de bilingüismo que, aunque nace en 2004 con el propósito de lograr que los estudiantes mejoren el nivel de inglés del país y sean competitivos ante las exigencias del mundo globalizado, sus resultados aún no son tan visibles. De acuerdo con Díaz y Santana (2020), al analizar los resultados de las pruebas ICFES durante los años 2014 a 2018, señalan que, si bien se ha incrementado el nivel de desempeño de los estudiantes, todavía sigue siendo muy bajo, puesto que el 41,8% de ellos, en el 2018, se ubican en el nivel -A, y solo un 7, 8% está en el nivel B1.

Estos datos representan el trabajo del gobierno nacional durante los últimos años, el cual se observa lejos de lo propuesto. El territorio antioqueño muestra que el 6,9% está en B1 y todavía el 45, 5 % en un nivel -A. Nuestro departamento es predominantemente rural, con amplias zonas dispersas y de difícil acceso, en donde se convive con la falta de recursos, herramientas didácticas y posibilidades para la enseñanza, además de a falta de motivación de muchos maestros para seguir formarse en el área. Como una manera de enfrentar esta compleja realidad, el Ministerio de Educación Nacional crea su Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) (2014-2019), estrategia para la calidad educativa, de acuerdo con los desafíos competitivos del mundo globalizado y que pretende mejorar el nivel de desempeño en inglés en Colombia; no obstante, la deuda con el sector rural, en este frente, sigue presente.

Este escenario, contribuye a comprender el problema no solo desde lo que falta, sino desde las acciones que los docentes emprenden para disminuir las limitaciones frente al tema. Por otro lado, Hurie (2018) en su texto *¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe*, se plantea si el inglés puede contribuir a la implementación de la paz, y se pregunta junto con docentes sobre la presencia de dicha lengua al interior de los procesos educativos. Entre los resultados analizados por Hurie (2018) está que un docente concibe las pruebas de estado desconectadas de lo propuesto curricularmente por el MEN, en esa medida, lo evaluado en los exámenes estandarizados aparece desconectado con el territorio. Con esto, se demuestra que el inglés puede afectar negativamente a la paz dada la arbitrariedad que refuerza un carácter colonizador.

Por su parte, la investigación de Mocada y Chacón (2018) titulada *La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela* muestra una perspectiva acrítica y neutral del inglés. Para los docentes ha sido provechoso como herramienta para la comunicación y el progreso profesional y académico de las personas. El estudio de Mocada y Chacón (2018) toma distancia de la concepción de ideología y dominación cultural.

En este proceso se ha pensado que para la formulación de la pregunta es esencial recordar el lugar lógicamente protagónico que deben ocupar los estudiantes en el proceso de investigación. Dentro de los estudios revisados no se identifican concepciones frente al tema; sin embargo, se reconoce que estos consideran el inglés como una opción de aprendizaje, cuando se les presenta de forma distinta a las tradicionales. Frente a esto, Macías (2017) señala que el desarrollo de la expresión oral en inglés a través del juego de roles en estudiantes en situación de riesgo muestra las percepciones de los estudiantes. La autora presenta las concepciones en dos vías: la primera tiene que ver con la expresión del estudiante con respecto a la dificultad de un juego que requiere verbalización en inglés, lo cual es exigente para ellos; y la segunda se refiere a identificar en la experiencia lo práctico, atractivo dado su carácter dinámico.

Esta investigación tiene relevancia para el estudio, pues nos acercan a lo que piensan los estudiantes sobre las formas que llega el inglés al aula de clase y como esto determina la forma de concebirlo. En atención de lo anterior, este proyecto de investigación en construcción parte de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las concepciones sobre el inglés tienen diez estudiantes de post-primaria y cinco docentes rurales del municipio de Caicedo, Antioquia? Para abordar este interrogante, el estudio se propone identificar y analizar narrativas de estudiantes y docentes en torno al tema.

Metodología

Taylor y Bogdan (1992) reconocen a la investigación cualitativa como humanista, donde el investigador busca entrar a lo íntimo de diversas formas, a las experiencias vitales captadas desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza. El enfoque de este estudio es el hermenéutico, entendido como una mirada hacia la dimensión ontológica. De acuerdo con Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), “su elección corresponde a una opción por describir aquellas proposiciones que han ocupado un lugar relevante al momento de ejercer nuestra práctica investigativa y la reflexión sobre ésta” (p, 30). Se entiende la narrativa como técnica que, desde Manen (como se citó en Bolívar, 2002), obedece a la intención de volver a las experiencias relevantes que encontramos en la vida diaria.

El instrumento básico en este caso es la grabadora. Es importante recordar que la conversación es espontánea, se induce el tema hasta llegar a la búsqueda. Además, se reconoce el papel de la memoria del investigador, quien, en diversas conversaciones, encuentra el tema y luego lo escribe en el diario pedagógico.

La población que participa en la investigación está constituida por cinco docentes y diez estudiantes, estos últimos provenientes de las veredas Los Pinos, Romeral, Elkin Restrepo Serna y Chochal. Las conversaciones con los profesores se realizaron, principalmente, en los cafés o bares del municipio. Los cinco profesores participantes

(tres mujeres y dos hombres profesores) son personas todas mayores de 30 años.

Resultados y discusión

Se presentan relatos cortos de los participantes, y su interpretación, lo cual permite develar las concepciones y las prácticas.

En el caso de los docentes se evidencian posturas distintas sobre el inglés que lo ubican, en ocasiones, cercano y en otras lejano a la idea de calidad educativa, tal como se presenta en el primer testimonio,

Docente Inefable: Profe, puede que yo sepa, que al menos entienda las estructuras básicas y así, pero a mí no me sale de corazón enseñar esta materia. No tengo la didáctica, no sé cómo hacerme entender de los estudiantes. A mi preguntan que cómo se dice tal palabra y yo me quedo de una sola pieza, me enfrento a mi ignorancia y hasta pena me da con ellos porque tienen derecho a una educación de calidad.

En este testimonio, se evidencia cierto conocimiento del área por parte del docente; sin embargo, aparece cierta desmotivación y desinterés en él, pues el inglés es presentado como un conocimiento ajeno a sus propósitos. Así mismo; aunque se reconoce la educación como derecho, es evidente falta la conciencia sobre posibles procesos de formación en didáctica, que permitan avanzar en temas de calidad educativa. Se puede afirmar que, en el fondo, el docente reconoce la importancia del inglés ligada a la idea de calidad, no obstante, el maestro no se ubica en esta lógica.

Ahora bien, en el segundo testimonio, aparecen posicionamientos críticos de los docentes:

Docente mago: Yo lo que pregunto es por qué inglés. Antes se daba francés y latín, pero ahora esas intenciones de mercado y creer que todo lo que viene de Estados Unidos es bueno, nos puso a mirar algo que no tiene ninguna utilidad para los pelaos. Dígame, ¿qué hacen ellos con eso si no hay necesidad de uso? ¿presentar una prueba, subir un quintil de la institución?

En el testimonio anterior, las concepciones del docente frente al inglés están atravesadas por posturas críticas ante los discursos dominantes; además, demuestra conocimiento general y recurre a la memoria para esbozarlo. Asimismo, se propone un campo de problematización: ¿por qué inglés?, ¿por qué solo inglés? Al respecto, se identifica un docente resistente ante los sistemas de evaluación que no corresponde con las necesidades del contexto mismo (Hurie, 2018).

En el caso de los estudiantes, las concepciones a cuestiones didácticas, entre las que se destacan las formas en que se les ha presentado el inglés en las clases:

Estudiante grado 11, Joker: Profe, vea, la verdad a nosotros nos han es enseñando lo básico, que el verbo to be, los números y las frutas. Cada año era lo mismo, uno porque le gusta los juegos, ver películas, escuchar música, pero, antes del 2019, todo era copie y llene cuaderno.

En el testimonio anterior, se percibe un estudiante con capacidad de autogestión, quien, al reconocer los vacíos de los mismos docentes de años anteriores, se dispone para alcanzar un mejor nivel. Además, refleja la concepción del estudiante considerando que por medio de las actividades alternativas se puede aprender. El testimonio invita a modificar las prácticas tradicionales alejadas de los intereses de los estudiantes, lo cual debe llevar a una reflexión sobre la necesaria transformación curricular, pues, tal como lo propone (Macías, 2020), la enseñanza del inglés se debe encaminar a un cambio en las maneras tradicionales, el paso al juego de roles, actividades diversas que atraviesen el cuerpo.

En un segundo testimonio, se menciona la complejidad, en términos de dificultad, que incorpora el aprendizaje del inglés:

Estudiante grado 9 Luz: A mí no me ha gustado el inglés, la verdad siempre me ha parecido muy difícil, a duras penas hablo español, [risas] Eso para que me sirve a mí en la vida, a uno lo ponen con esas planeaciones a transcribir, no aprende nada” Antes era así, pero de un tiempo para acá con los cambios que se han visto, le ido cogiendo como gusto y es por la llegada del otro profe.

Estas consideraciones presentes en el testimonio del estudiante, implica considerar que la apuesta del currículo móvil ha mejorado, en cierta medida, los procesos de enseñanza del inglés. Tal como lo señala el estudiante, antes de su llegada, su concepción frente al inglés era negativa e, incluso, no comprendía la importancia de su aprendizaje; sin embargo, la activación de la nueva estrategia acompañada esta de una educación desde el afecto y la confianza y la propia preparación del docente ha permitido la toma de conciencia de su relevancia. Estos hallazgos coinciden con lo propuesto González (2019), quien señala que

Fue posible demostrar que los sujetos fueron mejorando poco a poco durante las intervenciones, evidenciando cambios notables con respecto a motivación, autoconfianza y ansiedad. Gracias a las intervenciones que los estudiantes lograron aumentar su confianza y así tomar riesgos en la clase de inglés, aunque los estudiantes no mostraron un progreso muy alto en términos de fluidez, coherencia o gramática en el aprendizaje del inglés, era evidente que a pesar de no presentar un alto nivel de inglés si la producción fue controlada lo que fue posible a través de motivación y confianza (p.23).

Conclusiones

A partir de los análisis que se han propuesto es posible concluir hasta el momento: A) La desmotivación relacionada con el aprendizaje del inglés, aunque se presenta, no es un lugar común en los estudiantes. B) Los docentes no formados en inglés, en su mayoría, se indisponen ante el reto de enseñarlo y aprenderlo. C) La autorregulación del aprendizaje de los docentes todavía es una tarea por cumplir. D) Es fundamental que el estado agilice la llegada de docentes idóneos en esta asignatura, además de aplicar realmente la política pública de bilingüismo. E) es necesario reflexionar sobre la enseñanza de lenguas y reconocer la diversidad cultural de la nación. No solo es importante enseñar desde las necesidades internacionales, también es necesario mirar a las comunidades y construir con ellos. F) Se identifica la importancia de profundizar en este y de proponer una estrategia didáctica.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). "¿De Nobis Ipsi Silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). 1-26
- Cornejo M., Mendoza, F. & Rojas, R (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYKHE*, 17 (1), 29-39
- Cronquist & Fiszbein. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina. El diálogo, liderazgo por las Américas*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/2uB6zyy>
- Díaz, L. G. & Santana Sanabria, G. P. (2020). Programa nacional de bilingüismo y el nivel de desempeño en inglés de los estudiantes en Colombia. (241-258). En E. Bocciolesi, D. Bosetto & S. Bolognini (Eds). *Armonización pedagógica. Perspectivas e investigaciones sobre el futuro de la educación* Bérgamo: CIELIT University Press

- González D, Córdoba A & Giraldo A. (2019) El papel del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del método basado en el proyecto en estudiantes de la escuela secundaria de una escuela en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 8 (8), 153-167
- Hurie, A. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Macias, C. (2017). *Desarrollo de la expresión oral en inglés a través del juego de roles en estudiantes en situación de riesgo*. [Trabajo de Maestría, Universidad de la Sabana] <https://bit.ly/3fBqSXZ>
- Moncada, B. & Chacón, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>
- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

La educación como puente para la construcción de una sociedad democrática

Sergio Arias Gallego

Escuela Normal Superior de Jericó

Jericó, Antioquia

sergio.ar.cm31@gmail.com

El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento

Albert Einstein

Introducción

En la actualidad, hablar de educación es una tarea un tanto compleja, sobre todo si se involucra la cultura y la sociedad, como procesos de construcción y transformación de cambio de paradigmas dentro de una comunidad, pues, en el campo educativo convergen distintos factores: unos con capacidad de mejora en todo lo referente a los desarrollos educacionales, otros relacionados con la cultura (generaciones y tradiciones políticas); además, no se puede dejar de lado la sociedad; que está involucrada en cada uno de los ámbitos donde se desenvuelve el ser humano.

En relación con la idea de sociedad —de lo social— entendida como sistema, como una totalidad, Parsons (como se citó en Martínez Miguelez, 2006 plantea que

La condición más decisiva para que un análisis dinámico sea válido, es que cada problema se refiera continua y sistemáticamente al estado del sistema considerado como un todo. De esta misma forma lo aclara Lyotard (1991), como un proceso o un conjunto de condiciones o bien “contribuye” al mantenimiento (o al desarrollo) del sistema, o bien es “disfuncional” en lo que se refiere a la integridad y eficacia del sistema (p.15).

En este punto, es indispensable asumir la educación como una prioridad intransferible para todo ser humano, para toda una sociedad, como derecho fundamental. De esta forma, se habla de una educación y una práctica docente de calidad y no de cualquier tipo de educación, ni de cualquier tipo de docencia; en ese sentido, el hombre en toda su concepción debe recibir una educación que lo lleve a descubrirse y descubrir su entorno. Asimismo, la educación debe llevar a los individuos a afrontar las dificultades en su diario vivir con un sentido de responsabilidad colectiva. Al respecto, Lyotard, (1991) afirma que

no se puede ocultar que la base social del principio de la división, la lucha de clases se difuminó hasta el punto de perder toda radicalidad, encontrándose finalmente expuesto al peligro de perder su estabilidad teórica y reducirse a una “utopía”, a una “esperanza (p.35).

Hoy en día las características del estado colombiano han construido un esquema educativo permeado por las conductas gubernamentales más relevantes en el contexto latinoamericano y global. Desde la aparición del Estado como resultado de revueltas y procesos de reivindicaciones sociales del pueblo francés en el siglo XVIII, hasta los modelos económicos que han permeado desde las puertas de la guerra fría, Latinoamérica y el territorio colombiano se han vinculado en las corrientes que determinan los principales cambios o estructuras en la formación de sujetos “útiles” para el mismo sistema.

Esta situación se define como una interdependencia, en la que los individuos son producto del régimen y este, a su vez, determina el producto resultante. Ese régimen que lo abarca se vincula en un nuevo panorama, la democracia en las sociedades, como una simple conducta aprendida, la cual se constituye en nuestra guía de acción y se enmarca en una sociedad en la que se habla de “democracia” para los que obtienen la victoria; sin embargo, esa misma “democracia”, para las minorías, se convierte en un desasosiego, en inconformismo e incluso en derrota.

Lyotard, (1991) propone que, en una sociedad en la que el componente comunicacional cobra preponderancia como realidad y como problema, el aspecto lingüístico adquiere nueva importancia. En este punto, Lyotard (1991) sostiene que sería superficial reducirlo, por un lado, a la alternativa tradicional de la palabra manipuladora o de la transmisión unilateral de mensajes o, por otro lado, a la libre expresión o del diálogo, tal como se presenta desde un gobierno democrático, validado en el respeto, en una cultura política, en donde el estado es el protector de un pueblo.

A esta altura, cabe preguntarnos: ¿es la educación una excusa para mantener la democracia como procedimiento y no como régimen? La educación es parte fundamental del proceso de construcción social y, a su vez, objeto de interés en las ciencias sociales. Retoma fuerza en un contexto contemporáneo, en que la necesidad de existencia del poder deriva de ciertos factores: la psique de los seres humanos, el deseo de porvenir humano en colectividad y la política convertida en tarea colectiva. Estas tendencias o visiones de la sociedad y su incidencia en cada una de las épocas generan nuevas comprensiones y prácticas. De acuerdo con Castoriadis (2012), la democracia debe complementar la cultura y la formación como nuevos paradigmas de construcción de una sociedad.

Desde esta perspectiva, se reconocen distintas ideas o afirmaciones sobre la educación: la educación es responsabilidad de la sociedad, la educación tiene un ejercicio social, educar es compromiso del docente. Estas afirmaciones develan posicionan la educación como algo auténtico, pues no hay sociedad sin educación, porque no hay sociedad sin cultura, en la medida en que debe estar reconocida la identidad y reconocerse su propia utilidad. En el marco de esto, aparece una idea de educación democrática.

De acuerdo con Durkheim (como se citó en Delval, 1990), la educación democrática sirve para socializar a la generación joven y para producir adultos que se conformen a las normas sociales. Al respecto, Delval (1996) afirma que “cuando la educación dejó de ser privilegio de unos

pocos y se extendió, en una época todavía reciente, a la mayoría de la población, ha servido prioritariamente para promover la sumisión y formar súbditos disciplinados” (p.43). Esto lleva a que algunos no se tomarán la realidad desde una perspectiva de educación; es por esto que hoy la educación tiene más poder en las decisiones y la liberación del ser humano.

Estos motivos nos llevan a la necesidad de comprender cuáles son los contextos —ya sea por sus dimensiones sociales, económicas o académicas— en los que se da el proceso democrático. Los gobiernos siempre responden a intereses o visiones de las personas que componen los estados, aquellas que los escogen, pues por medio de discursos se genera un orden y un imaginario centrado en conceptos de estado y nación, territorio e identidad.

De esta forma, la democracia origina una nueva visión: todos validamos las leyes y los estados de los que hacemos parte; si bien los que representan los ideales se pueden equivocar, las leyes y normas que se validan socialmente siempre deberían buscar justicia. Cuando nos enfrentamos a un contexto distinto, sin importar cuán valiosas sean las teorías estudiadas, es posible caer en errores anacrónicos y, por ello, se hace referencia, en repetidos textos, a la necesidad de contextualizar las comprensiones sobre los gobiernos, porque sólo comprendiendo cuál es el ciudadano del territorio observado se podrá entender qué tipo de educación se requiere. Sobre este punto, Lyotard (199) afirma que

El ser humano es poco, pero no está aislado, está atrapado en un cañamazo de relaciones más complejas y móviles que nunca. Joven o viejo, hombre o mujer, rico o pobre, siempre está situado sobre “nudos” de circuitos de comunicación, por ínfimos que éstos sean. Es preferible decir situado en puntos por los que pasan mensajes de naturaleza diversa. Nunca está, ni siquiera el más desfavorecido, desprovisto de poder sobre esos mensajes que le atraviesan al situarlo, sea en la posición de destinado, o de destinatario, o de referente. (p.56).

Los procesos y experiencias que constituyen socialmente un estado democrático deben estar integrados con los propósitos dentro de los espacios de educación, en esa medida, se exige integrar estos contenidos e intencionalidades a los ambientes educativos para que respondan a la realidad y a la vida de los educandos. Por eso, la reestructuración y negociación de los contenidos para que sean coherentes, la racionalización crítica, si es que se persigue un fin más allá de una transmisión, tal vez sirva como una alternativa para construir una sociedad justa.

Para los fines de nuestro argumento sobre la educación democrática, cabe resaltar el acercamiento realizado por la UNESCO (1993) en el Congreso Internacional para los Derechos Humanos y la democracia, celebrado en 1993, en el que su objetivo principal consistía en abordar la educación para la democracia:

Como aspecto complementario y fomentar la elaboración de instrumentos e ideas, en particular de métodos educativos, enfoques pedagógicos y material didáctico, a fin de dar un nuevo impulso a la educación en pro de los derechos humanos y la democracia” (UNESCO 1993, p.24)

En Colombia y en los territorios latinoamericanos, los sistemas democráticos y los sistemas educativos deben corresponder a los ideales de mejorar el sistema social; un sistema educativo que no siga siendo parte del problema, que no fomente una división del trabajo, la verticalidad entre las relaciones adquisitivas y así la inmovilidad, que promueva un modelo distinto, uno donde la democracia sea vista como una tarea de todos, pero sobre todo para todos.

Si bien la política democrática está presente en los hechos de la actividad que intenta reducir las acciones que siguen sometiéndose, se invita, por el contrario, a retomar un análisis más local que desdibuje progresivamente el paradigma único de ayer y permita construir e implementar un nuevo paradigma, el de la democracia y la formación reflejada en su totalidad, en un sistema concebido como indisoluble en el acto de enseñar y formar ciudadanos justos. Aparecen, en este punto,

las ideas trasladadas de una sociedad contemporánea permeada por procesos no por regímenes que perpetúan un pensamiento obediente a la temporalidad del discurso, y que contribuyen, paralelamente, a reflexionar sobre nuestras comprensiones de las teorías pasadas y la aplicación que damos a estas, en caso de que las conozcamos.

Estas reflexiones nos deben encaminar a una comprensión del concepto de gobierno, desde este concepto es posible entender que las sociedades modernas se mueven, en su estructura organizacional, entre el capitalismo y un aparato burocrático; entendido para algunos como esa acción económica que tiene un fin o arreglo. Sin embargo, podemos hablar de un gobierno que se preocupa por las minorías, por un cambio contante de paradigmas, por unas vivencias entre lo cultural lo intercultural y lo pluricultural, que abandona las formas tradicionales y disuelve los estamentos profesionales.

Desde esta óptica, una participación consciente en política impulsada por los ciudadanos ayuda a establecer estrategias justas frente a la toma de decisiones, puesto que son este tipo de prácticas las que dan cuenta de una formación o educación política. Este tipo de formación permite segura la presencia de ciudadanos con la capacidad para juzgar adecuadamente los asuntos políticos y la gobernabilidad. Asimismo, promueve, en mayor proporción, la cooperación e interacción entre el Estado y los ciudadanos.

No es coincidencia que, para el caso de la nación colombiana, se hable de formas de construcción de paz, de políticas públicas y de democracia. Estos conceptos propenden por un nuevo modelo de construcción de tejido social, en el que las prácticas y las concepciones educativas están en interacción con la política como esfera pública; sin embargo, este modelo no puede avanzar mientras permanezca un proceso de formación centrado en contenidos memorizados. En este punto, se justifica la urgencia de vincular la democracia como un procedimiento de formación educativa, pues tal como lo propone Habermas (1993):

La modernización social, que seguiría discurriendo autárquicamente, se habría desprendido de la modernidad cultural, al parecer ya obsoleta; esa modernidad social se limitaría a ejecutar las leyes funcionales de la economía y del Estado, de la ciencia y de la técnica, que supuestamente se habrían aunado para constituir un sistema ya no influenciado (p.45).

Conclusión

Para concluir, es necesario fomentar una democracia más participativa y directa en el entorno educativo, con el fin de que los implicados participen en la toma de decisiones sobre los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Este argumento corresponde a una idea de educación democrática para la democracia, entendida como una transformación en la calidad política dentro de los campos sociales, económicos. La idea de democracia que se ha propuesto a lo largo de este texto y los elementos que se esbozaron para su presentación pone en evidencia que requiere de una transformación en la base cultural, social y educativa en su conjunto, que permita acercar a una sociedad como la colombiana a promover prácticas ciudadanas que develen el carácter transformador en el ámbito de la educación para la paz, basada en derechos humanos, la convivencia y sobre todo la democracia participativa.

Referencias

- Castoriadis, C. (2012). *La democracia como procedimiento y como régimen*. [archivo PDF] <https://bit.ly/3sjqKiJ>
- Delval, J. (2000). *Los fines de la educación*. Siglo XXI Ediciones
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus Ediciones.
- Lyotard, J. (1991). *La Condición Postmoderna*. Editorial R.E.I Argentina S.A.

- Martínez Miguélez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología* 9(1), 123 – 146.
- Taichi, S. (1997). *Historia del Futuro: La Sociedad del Conocimiento*. Editorial Andrés Bello.
- UNESCO. (1993). *Informe del director general sobre los trabajos del Congreso Internacional sobre educación para los Derechos Humanos y la Democracia y seguimiento en los Estados miembros del Plan de Acción Mundial sobre educación para los Derechos Humanos y la Democracia* [Archivo PDF] <https://bit.ly/3THgCvW>

Representaciones sociales sobre el rol del pedagogo infantil en primera infancia en Campamento, Antioquia

Jhonatan García Campos

Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario

Campamento, Antioquia

quiquejhon87@hotmail.com

Resumen: Este artículo expone una investigación en curso, que surge desde mi condición de hombre que ejerce el cuidado profesional a la primera infancia. Es el resultado de la reflexión desarrollada con tres grupos de familias vinculadas al grado transición de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, referida a sus construcciones mentales y sensibles sobre la masculinidad en la crianza, reflejado en el rol del pedagogo infantil. Se realiza una indagación teórica sobre los conceptos género, masculinidad, cuidado y representación. Se propone un enfoque hermenéutico como camino metodológico donde emergen evocaciones de las vivencias que estas mujeres han construido desde la interacción con el docente para llegar a sus representaciones actuales de lo masculino como sus cambios emergentes. A través de talleres con familias se reconoce el núcleo de las representaciones, y se establecen categorías para comprender la multiplicidad de representaciones existentes.

Palabras clave: maestro de preescolar, masculinidad, primera infancia, representaciones sociales.

Introducción

Al hablar como pedagogo infantil y desde mi ser de hombre, intento cambiar la percepción establecida, en hombres y mujeres, en relación con el cuidado de niños y niñas. Mis experiencias de vida también han tejido en mí un lugar de enunciación. Más allá de mi profesión, mi postura personal se enfoca en vivir con la conciencia del cuidado

hacia el otro y hacia nuestro entorno natural. Esto en relación con la ética del cuidado de la teología de la liberación, cuyo representante, Boff (2002), profundiza de forma certera. Deseo compartir con otras personas esta visión, con la esperanza de que pueda ser apropiada. Desde mi ejercicio y discurso como pedagogo infantil, deseo generar rupturas y nuevas percepciones en torno a conceptos patriarcales que culturalmente rigen la sociedad colombiana; para ello, parto de la idea de que se puede ser hombre asumiendo la crianza y el cuidado de la primera infancia.

Como pedagogo infantil, el camino definido para abordar el problema de investigación pone en discusión el lugar común que, culturalmente, ubica a las mujeres como las encargadas del cuidado de los niños y niñas. En ese sentido, con este estudio pretendo desde mi condición de hombre y desde la interacción con las mujeres, posicionarme como actor social de transformación. Así mismo, a partir de mi quehacer pedagógico permitir que tanto las mujeres como los hombres comprendan que los hombres, con o sin formación en pedagogía, podemos tratar a las niñas, niños y mujeres con respeto y reconocer la libre manifestación de la afectividad, el acercamiento corporal y emocional sin prejuicios que deslegitimicen su condición de hombre y de cuidadores.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque comprensivo o interpretativo, centrado en el análisis de los significados sobre las costumbres, ideas políticas, religiosas, entre otras, que se encuentran arraigadas en una comunidad. Este enfoque se basa en el proceso de conocimiento que posibilita una interacción entre sujeto y objeto, en la medida en que la observación va más allá de inquietar al objeto observado, el observador es moldeado por aquel (por la persona individual o por el grupo observado). Tal situación no puede ser eliminada, aun cuando el observador quisiera. El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en este enfoque apunta a la elaboración

de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente particularizado, pues su intención, más que establecer relaciones de causa-efecto, es comprender los fenómenos.

En este marco, la presente investigación se diseñó bajo el enfoque metodológico de las redes de asociación libre con palabra detonante propuesto por Abric (1994). Este método, de acuerdo con el Abric (1994), consiste en analizar a través de la palabra detonante tanto el núcleo de la representación —ideas, percepciones, valoraciones recurrentes en la colectividad que convive en el contexto en el cual se indaga— como la periferia: ideas, percepciones, valoraciones esporádicas que alberga la comunidad. Todas ellas, a partir de su confrontación y contraste, permiten dilucidar los significados del pensamiento cotidiano de la población frente al fenómeno social a problematizar. En este estudio la palabra detonante fue maestro de preescolar.

Por otra parte, la investigación se realiza en la institución educativa Nuestra Señora del Rosario, con treinta y cinco acudientes del grado transición en año 2021, veinticuatro acudientes del grado transición del año 2022 y dieciocho acudientes del CDI “Pequeños Soñadores” del ICBF en el municipio de Campamento, quienes se encuentran en proceso de Tránsito Efectivo Armónico para la vigencia 2023.

Para la recolección de los datos se empleó, en primera instancia, un cuestionario en el que se solicita información para caracterizar a los participantes: edad, nivel educativo, municipio de origen, número de hijos, nombre y edad de su hijo; y, en segunda instancia, se plantean algunas preguntas movilizadoras (detonadoras) que permiten ahondar el origen de las palabras emergentes en la red de asociación.

Resultados y discusión

Los asuntos que se exponen a continuación retoman algunas cuestiones construidas hasta el momento en el marco de la investigación.

La masculinidad como resultado del género y la performatividad

En principio, la exposición de las conexiones que teje la categoría masculinidad con otras como género e identidad deriva en las siguientes inquietudes sobre cuestiones naturalizadas o que funciona correctamente: ¿ser identificado como hombre es esencial a mi constitución como sujeto?; ¿ser hombre es una construcción autónoma o necesita de otros sujetos?, ¿es ambas cosas? Si es una construcción ¿se puede cambiar? ¿Se pueden elegir los elementos? ¿Es estable? ¿Qué me diferencia de otros hombres?, ¿qué me hace similar?

Las representaciones sociales de hombre están relacionadas con una serie de concepciones, signos y valoraciones de lo femenino. Estos códigos son transferidos a través de los intercambios sociales, se aprenden y refuerzan a través de las prácticas sociales o performatividades, convirtiéndose en habitus. (Bourdieu, 1985)

Al respecto, los estudios de género, como los realizados por Butler (2007), aportan la categoría performatividad desde la reiteración de los actos, asumida en esta investigación como recurso de análisis y de creación. Para Butler (2007), las performatividades son una serie de gestos, actos y realizaciones, que, en palabras de la propia Butler (2007) “son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos”(, p. 197), es decir, las performatividades le suceden al cuerpo, hacen parte de nuestra corporeidad, la construyen.

Pesquisas sobre masculinidad y hegemonía

Con relación al concepto de masculinidad, conviene subrayar que las construcciones sociales que se elaboran sobre lo masculino en cada contexto no son un proceso exclusivamente de los hombres. En la formación de masculinidades, el establecimiento de relaciones entre hombres y entre hombres y mujeres está tanto de manera implícita como explícita. En esa medida, las mujeres participantes del proyecto

influirían en la conformación de la masculinidad de sus hijos; en ese mismo sentido, sus creencias o concepciones sobre los hombres cercanos, con quienes interactúan, podrían reconfigurarse, por tal razón me apoyo en la idea de Viveros (2002) cuando afirma que

Los varones no han ocupado el lugar del “otro”, puesto que hombres y humanidad han sido considerados como sinónimos. Desde este punto de vista, cuando una mujer estudia al hombre no como a un ser humano sino como un ser con especificidades genéricas, lo está analizando como un ser marcado por la diferencia, como un “otro. Hacer visible la pertenencia genérica de los hombres significa, de esta manera subvertir el orden social en el cual solo las mujeres hemos estado marcadas por la diferencia (p.15).

Dicho lo anterior, considero válida mi apuesta en la investigación, pues me ayuda a reafirmar la voz de las mujeres en esta investigación, en tanto se constituye en un aporte académico y político, en la medida que existe un reconocimiento de posturas femeninas al manifestar su sentir frente a lo masculino. De esta forma, las construcciones que las mujeres han incorporado y aceptado son el resultado de interiorizaciones intersubjetivas desarrolladas durante su vida. También me parece pertinente revisar si, en algún momento, ellas reconocen los privilegios culturales otorgados a los hombres y en qué forma las afectan. Las mujeres en este contexto pueden analizar si esas diferencias generan ruido e incomodidad en su cotidianidad, pues, como sostiene Devereux (1984)

Una de las condiciones para avanzar en el estudio de las relaciones de género es considerar que los hombres están en posición dominante al interior de las relaciones de sexo no sólo porque las mujeres están en la parte inferior sino porque las relaciones de sexo los ubican en esta posición, porque ellos están socialmente producidos para ocupar esta posición y porque ellos luchan por mantenerse en ella (p.34).

La apuesta, entonces, es establecer lazos discursivos entre los autores y la práctica investigativa. De ser posible, optar por alejarse de representaciones hegemónicas sobre la masculinidad, gracias a la movilización de lo sensible que el quehacer del docente en primera infancia genera. En la medida que existe interacción con ellas y sus hijos, es posible que cambien su percepción sobre los hombres que se dedican a labores de cuidado.

Representación desde Serge Moscovici, un proceso individual

Los postulados sobre representación que retoma este estudio se fundamentan en los planteamientos de Moscovici (1979), quien define las representaciones como un conjunto de ideas que una persona elabora acerca de un tema específico del mundo, las cuales son generadas sin necesidad de un proceso de instrucción explícito, sino a través de su experiencia e interacción social, y cuya finalidad en el sujeto es actuar en su realidad desde los significados otorgados a esa representación social. De igual forma, desde la psicología social, las representaciones sociales estudian el conocimiento del sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce (Moscovici, 1979).

Esto significa que la elaboración de la realidad hecha por el sujeto, si bien está condicionada por su contexto, también lo está por el proceso constructor del individuo en la conformación de una representación social. En primera instancia, el sujeto selecciona y retiene algunos hechos relevantes de un discurso sobre un tema determinado; luego descompone este conjunto de rasgos en categorías simples, es decir, naturaliza y objetiva los significados del tema del cual elabora su representación; posteriormente, construye un esquema explicativo del entorno a partir del discurso previo que impregna al sujeto; y termina por reconstruir y reproducir esa incorporación mental nueva a través de sus acciones.

La representación, un proceso colectivo, desde Pierre Bourdieu

Como una forma de enriquecer conceptualmente la discusión sobre el término representación, retomo los postulados de Bourdieu (1985) sobre el tema. De acuerdo con Bourdieu (1985) la cultura, para poder consolidarse, establece una serie de divisiones o transgresiones que conllevan a un ordenamiento del mundo social y territorial donde existen jerarquías, funciones sociales particulares y roles que son validados por la comunidad. A mi juicio, el proceso de representación ya no es concebido como un acto individual que retoma el exterior para sí, sino que trasciende hacia aspectos estructurales, es decir, la persona no solo representa el mundo para sí misma, sino que, en relación con otros, representa el mundo como un modelo, una propuesta, un paradigma que debe ser seguido por otros individuos.

En ese sentido, concuerdo con Bourdieu en concebir el proceso de representación como un discurso performativo, en la medida que se basa en la legitimación de una idea que entra en tensión frente a otra, a partir de lo cual se genera algo real y vivo que antes no existía. Bourdieu (1985) nombra este acto una magia social; y lo asume como el proceso por el cual se objetiva, generaliza el discurso en prácticas sociales cotidianas, y, además, se naturalizan acciones que ejecuta una comunidad, que evalúa como cierto y lógico aquello que se realiza. Sin embargo, esta elaboración y aceptación grupal de una representación no se genera de una forma armónica e inocente. Concuerdo con el autor que un colectivo está atravesado por tensiones o pugnas por el poder, y no cualquiera puede establecer su representación como abanderada o camino a seguir, quienes tienen este privilegio son sujetos con mayor poder (económico, simbólico, jurídico) que otros.

Conclusiones

Como se mencionó en la introducción del texto, la investigación se encuentra en curso, durante el año 2021, se construyó el marco teórico, con las categorías iniciales, los antecedentes investigativos

pertinentes relacionados con el tema a indagar sobre masculinidad, representaciones y cuidado. En el año en curso (2022) se construyó el marco metodológico, como instrumentos de campo. A su vez, se presentaron ante el Consejo Académico de la Institución Educativa para su aprobación y así realizar este ejercicio indagatorio en el marco de las escuelas de padres del tercer y cuarto periodo académico, en grado transición y grado primero; de igual forma, con la coordinación del CDI en la reunión de sensibilización con padres para el proceso de TEA, en el mes de octubre se implementaron los instrumentos.

Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Trotta
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Akal.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Devereux, M. (1984). La parentalite dans le travail. roles de sexe et rapport sociaux. En M. Viveros(Comp.) *Le sexe du travail*. Presse Uiversitaires de Grenoble
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis , su imagen y su público*. Huemul.
- Viveros, M. (2002). La masculinidad como objeto de investigación y preocupación social (pp. 34-119). En V. Mara (Ed.) *De quebradores y cumplidores*, Universidad Nacional.

Enseñanza de la física mediante dispositivos móviles que posibilitan prácticas de inclusión

Edgar Castillo Gamba

Valeria García Montes

Andrea Villalobos Palacio

Institución Educativa Antonio Roldan Betancur

Necoclí, Antioquia

edgar.castillog@unad.edu.co

Resumen: Esta experiencia de investigación parte de la necesidad de generar una estrategia pedagógica que se adapte a estudiantes de educación media en la Institución Educativa Antonio Roldán Betancur, que carece de conectividad. Debido a la carencia de conectividad en la institución y a las limitaciones en el número de , equipos electrónicos para atender la población estudiantil, se propone, a través del uso de celulares, el acceso a las plataformas Phet, GeoGebra. Con esta estrategia se motiva a los estudiantes y se fortalece el aprendizaje autónomo. Los datos obtenidos de esta investigación se evidenciaron a través de la herramienta Drives, que se utiliza para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: Excel, GeoGebra, inclusión, laboratorio virtual, Phet.

Introducción

La pandemia hizo obligatorio el uso de herramientas digitales en el campo de la educación a todo nivel. Esto permitió que, en la presencialidad, se continuara con el uso de ellas, como una nueva estrategia pedagógica de aula, que involucra estudiantes con diferentes características y que favorece los procesos de inclusión en la institución. En este mismo sentido, la propuesta permite avanzar en el desarrollo de actividades y en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la incorporación de herramientas, programas y páginas

al espacio del aula de clases. Dichas herramientas requieren, en todo caso, adaptarse a las necesidades del contexto de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Antonio Roldan Betancur.

La aplicación de estas estrategias se divide en varias etapas: 1) Apropiación de conceptos por medio de la lectura con retroalimentación de lo aprendido, para lo cual se emplean cuestionarios en Google que permiten afianzar el conocimiento e hacer seguimiento detallado y secuencial del proceso de aprendizaje. 2) Uso de la plataforma⁵ con su respectivo video de apoyo⁶, en la que los estudiantes con baja audición pueden valerse de los subtítulos que incluyen los videos; además, aparecen videos en lengua de señas colombiana (LSC) para que el conocimiento se apropie desde su lengua materna. 3) Uso de App, de Excel y GeoGebra como recursos para la toma de datos, la realización de gráficas y error de las prácticas experimentales; y 4) Se emplean las pruebas evaluar para avanzar en el área de ciencias naturales con su respectiva retroalimentación, aprovechando los formularios Google para el refuerzo de los conceptos adquiridos.

La implementación de esta estrategia arroja datos interesantes que no solo se involucran los avances académicos, sino que permiten medir variables como honestidad, compromiso, conectividad, recursos e inconvenientes. En términos de caracterización, se tiene que el 90% de los estudiantes posee un teléfono celular, y otros trabajan con el de su acudiente o un compañero; sólo un 20% posee computador en casa. De esta forma, debido al inconveniente de la falta de conectividad en la institución educativa para la realización de estas actividades, la estrategia consiste en la utilización de datos para poder trabajar en el aula. Asimismo, los videos explicativos se envían por el grupo de para ser descargados. Los estudiantes que no poseen datos tienen el apoyo de los compañeros durante la clase; los programas que se emplean se descargan en el móvil previo a la clase.

⁵ Enlace para acceder a la plataforma <https://phet.colorado.edu/es/>)

⁶ Enlace para acceder al video <https://bit.ly/3MWA9WR>

Metodología

En la estrategia utilizada en la enseñanza de la física se utilizan cinco diferentes métodos de abordaje de la temática, con el fin de que cada estudiante desarrolle la competencia desde la perspectiva de las inteligencias múltiples; en este caso, inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, intrapersonal e interpersonal (Jiménez,2016). Para ello, se emplean actividades como lectura con un texto guía, física conceptual, interpretación de textos con preguntas aleatorias desde el uso de cuestionarios de Google, uso de plataformas dinámicas, material multimedia de carácter interactivo como YouTube. También se realizan otras actividades como laboratorios virtuales y remotos, a partir del uso de herramientas que fortalecen el aprendizaje desde lo práctico. La utilización de aplicaciones como Office, GeoGebra, Tracker y symbolab, permiten explorar diferentes formas de uso en los dispositivos móviles encaminadas a fortalecer el aprendizaje colaborativo e intuitivo. Por su parte, la realización de simulacros a partir de las herramientas evaluar para avanzar, que se adaptan al uso de cuestionarios, fortalece y desarrolla las competencias de los estudiantes.

El uso de estas herramientas promueve la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, pues los medios digitales aportan en la utilización de los sentidos por medio visual. Con relación a ello, se implementan algunas herramientas que incluyen el uso de lenguaje de señas. La producción de herramientas pedagógicas no sólo está limitada al docente, los estudiantes también crean sus propios proyectos de investigación y participan en congresos externos y propios de nuestra institución educativa; en estos espacios se muestra la creatividad de los estudiantes y sus fortalezas en lo concerniente a las habilidades comunicativas.

Resultados y discusión

Como se mencionó, las estrategias implementadas en el marco de la propuesta se enfocan en aspectos como las estrategias de lectura, el

uso de App, de plataformas y en actividades y recursos que favorecen la inclusión. En esa medida, en relación con las estrategias de lectura, se debe señalar que este tipo de actividad requiere de un texto base de física conceptual de Paul Hewill, a partir del cual se realizan lecturas y la retroalimentación por medio de los formularios Google (<https://bit.ly/3sl4QM3>, <https://bit.ly/3sjoyaZ>), los cuales nos permiten establecer algunos resultados relacionados con la lectura de ondas y de electrostática

En lo concerniente a los resultados de lectura de ondas aplicada a grado undécimo, el formulario da la opción de realizar la prueba cuantas veces sea necesario. Partiendo de una lectura determinada, se aplicó a ochenta y nueve estudiantes con doscientos trece intentos con un promedio de 2,4 intentos por estudiantes. Por otra parte, se aplicó a ochenta y nueve estudiantes con ciento cincuenta y siete intentos con un promedio de 1,8 intentos por estudiantes. En lo referido a la estrategia de evaluación de lectura, la primera muestra se tomó entre el 17 de febrero y el 17 de marzo, la segunda entre el 29 de marzo y el 7 de abril del 2022; al comparar las muestras se observa un avance con respecto a los intentos: entre menos intentos mejores resultados, de hecho, el promedio de intentos disminuye de la primera a la segunda muestra.

En cuanto al uso de plataformas, se utilizan páginas de laboratorios virtuales⁷ que ofrecen la posibilidad de un aprendizaje interactivo y significativo, que permite afianzar conceptos de forma práctica; además, es posible medir variables de forma experimental, de acuerdo con la competencia abordada en cada práctica. En el caso de estudiantes sin conectividad, se utiliza un recurso de multimedia grabado de tal manera que puedan realizar la experiencia con los dispositivos móviles en las aplicaciones y programas previamente descargados: Excel, Geogebra, Word, etc.

Por su parte, el uso de Apps, Excel, Geogebra y Word presenta un cambio significativo en su funcionamiento cuando se utilizan en el celular. En todo caso, su aprendizaje es intuitivo y a partir de

su aplicación los estudiantes desarrollan competencias digitales que les permiten realizar informes de prácticas de laboratorio e investigaciones con sus respectivas referencias, gráficas e imágenes realizadas desde los mismos dispositivos móviles. Este proceso facilita la construcción del aprendizaje a partir de un trabajo colaborativo. También se observa que, dependiendo de las características del celular, la aplicación presenta cambios en el funcionamiento.

Con la utilización de formularios Google, se plantearon retroalimentaciones (<https://bit.ly/3N1Qslq>), en las que es importante recalcar la honestidad del educando en el desarrollo de la actividad, pues este formulario explica la respuesta de cada pregunta. Se observa un promedio de 16,51 puntos de 20. Así mismo, el promedio en la retroalimentación es de 2,22 intentos por estudiante.

En este aspecto, se observa que promedio de las respuestas correctas aumenta vertiginosamente a partir de la retroalimentación. Se observa la evaluación del compromiso con el aprendizaje y apropiación de conceptos. Así mismo, se infiere que los estudiantes indicaron la respuesta correcta después de la retroalimentación o algunos se tomaron el tiempo para estudiarlas y realizar la práctica con la claridad de que tenían muchas oportunidades y que el requisito era obtener la nota más alta.

Finalmente, en lo relacionado con las estrategias de inclusión, estas se implementaron con la pretensión de promover el respeto a la diferencia, a ser inclusivos en la práctica pedagógica, a no limitar las capacidades de los estudiantes ni hacer diferencia de su condición o características cognitivas. En consideración de estos propósitos, se realizaron videos con vocabulario para el reconocimiento de términos de la asignatura de Física y desde luego se llevaron a cabo grabaciones sobre los temas tratados en clase. De esta forma, los estudiantes que presentaban alguna discapacidad auditiva, con sus dispositivos electrónicos podían acceder a los temas abordados, en los mismos tiempos que los demás alumnos.

⁷ Se sugiere visitar el siguiente enlace <https://phet.colorado.edu/es/>

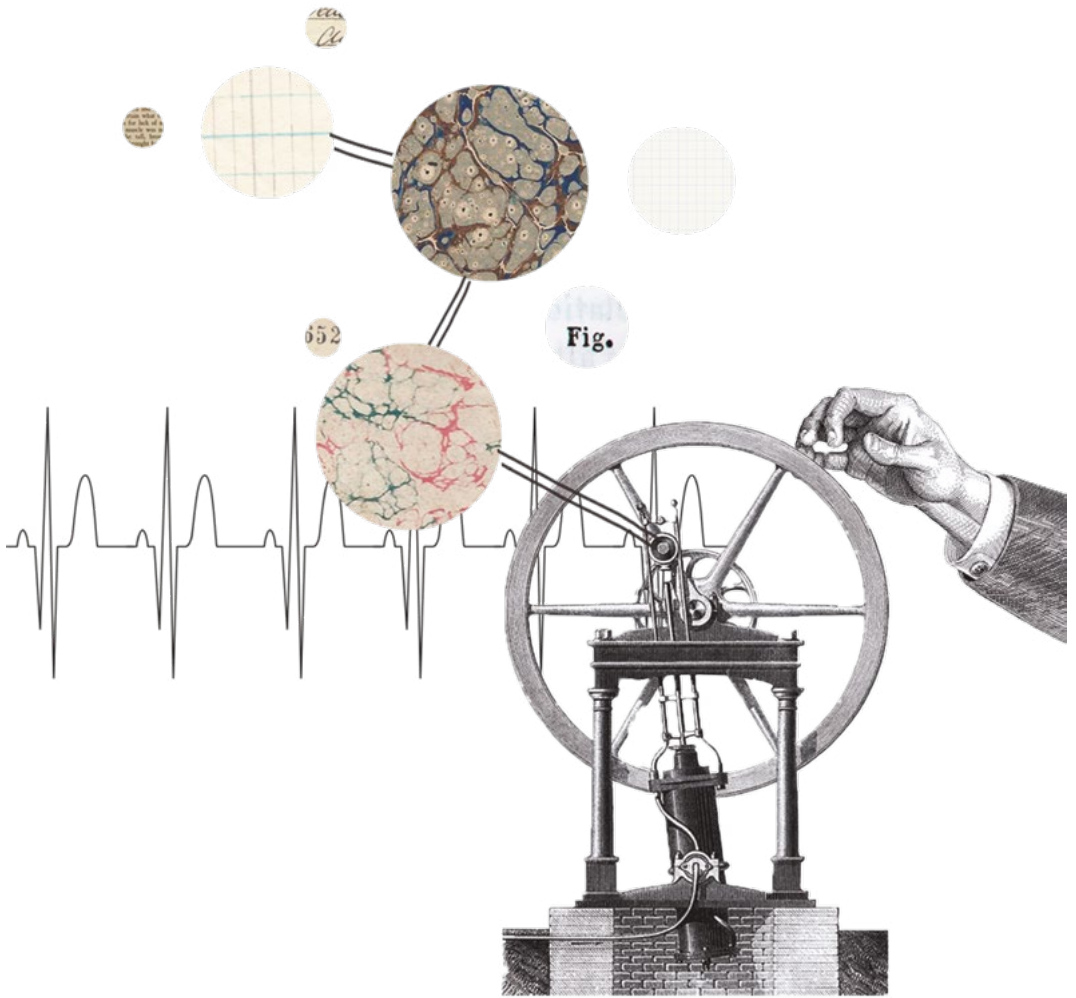
Este tipo de actividades no solo permite promover la inclusión en el aula al considerar la lengua materna para las personas sordas, pues también ayuda a mitigar la desinformación de la comunidad educativa sobre esta lengua y su diversidad.

Conclusión

El uso de recursos digitales brinda apoyo pedagógico a los procesos educativos. Su pertinencia en los contextos da indicios de su adecuado uso, enfocado en el fortalecimiento del aprendizaje, lo cual permite abarcar diferentes ritmos, alejándose de las metodologías tradicionales. Estas diferentes formas de enseñanza permiten construir y proponer la evaluación encaminada al mejoramiento continuo de cada estrategia. En ese sentido, su adecuación a un entorno virtual cambiante permite emplear nuevos recursos útiles en los procesos de enseñanza y obtener mejores resultados en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, independientemente de las condiciones en las que se encuentren.

Referencias

Jimenez, A. (25 de julio de 2016) inteligencias múltiples. *La razón*. <https://www.larazon.es/atusalud/salud/inteligencias-multiplesKB13216590/>





GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS

ISBN: 978-958-5124-53-0



9 789585 124530