Prácticas pedagógicas, enfoque social-cognitivo y aprendizaje de los estudiantes: un ejercicio de investigación en la Institución Educativa John F. Kennedy

Autores:

Germán Guette Rosentil

Irenes Mercedes Guevara Díaz

Lorcy Zamora Caro

Walter Reyes Hernández

Universidad de Cartagena

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Maestría en Educación

Énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje

Cartagena de Indias D. T. y C

2019

Prácticas pedagógicas, enfoque social-cognitivo y aprendizaje de los estudiantes: un ejercicio de investigación en la Institución Educativa John F. Kennedy

Autores:

Germán Guette Rosentil

Irenes Mercedes Guevara Díaz

Lorcy Zamora Caro

Walter Reyes Hernández

Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magíster en Educación

Tutor:

Luis Eduardo Pérez Marrugo, M. Sc.

Universidad de Cartagena

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Maestría en Educación

Énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje

Cartagena de Indias D. T. y C.

2019

Universidad de Cartagena
Maestría en Educación
Con énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje

Tutor
Luis Eduardo Pérez Marrugo, M. Sc.

Sistematización de Experiencia Pedagógica
Prácticas pedagógicas, enfoque social-cognitivo y aprendizaje de los estudiantes: un ejercicio de investigación en la Institución Educativa John F. Kennedy

Rector
Johnny Meléndez Banquéz

Coordinadores
Antonio Ochoa
Ruth Mondol
Abelardo Nagles
Evelia Estrada

Docentes Maestrantes
Germán Guette Rosentil
Irenes Mercedes Guevara Díaz
Lorcy Zamora Caro
Walter Reyes Hernández

Ciudad
Cartagena de Indias, Bolívar

Edición
Primera: noviembre de 2019

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del presidente del jurado

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

Cartagena de Indias D. T. y C., noviembre de 2019.

Dedicatoria

A mis padres, quienes me mostraron el camino correcto con su ejemplo. A mis hermanos y familiares, quienes siempre me animaron a seguir adelante. A mis hijas y esposa, quienes me inspiraron a ser valiente y a superar todos los obstáculos. Y, por último, a todos esos ángeles que se han aparecido últimamente en forma de personas y me han abierto su corazón.

—Germán Guette Rosentil.

Dios, tu amor y bondad han sido infinitos, no tengo como agradecerte, padre celestial, tantos conocimientos y experiencias adquiridos. A mis padres, en especial a mi mamá, quien siempre me inculcó la necesidad del estudiar para superarse, tener otros horizontes y unas mejores condiciones de vida. A mis hijos: Angie, por apoyarme y brindarme sus conocimientos; Juan y Matías mis príncipes, ellos fueron una gran motivación.

—Irenes Guevara Díaz.

A mi querida madre, cada uno de mis éxitos se los debo a ella que me inculcó y demostró que no hay mejor manera de ser alguien en la vida que a través del estudio. A mi amado esposo, por creer en mis capacidades, impulsar y apoyar cada uno de los proyectos que emprendo, gracias por la comprensión en esos días en los que el estrés se apoderaban de mí. A mis hijos, son ellos la fuerza que me impulsa a tratar de ser cada día una mejor versión de mí. A mis hermanas, mis mejores fans.

—Lorcy Zamora Caro.

A Jehová Dios por estar conmigo en cada paso, por fortalecer cuerpo y alma a través de la tolerancia, preocupación y sabiduría para transitar con éxito este recorrido de formación pedagógica y crecimiento profesional y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido soporte y compañía durante todo el periodo de estudio. Agradezco y dedico este trabajo a mis hijas y a mi esposa por su comprensión y apoyo incondicional en todo momento. Ustedes son mi felicidad y mi gran bendición. Gracias por ser esa fuerza que me impulsa a seguir adelante.

—Walter Reyes Hernández.

Agradecimientos

A Luis Eduardo Pérez Marrugo M.Sc., tutor de acompañamiento *in situ*, persona de gran sabiduría quien en todo momento estuvo dispuesto a orientar y a inspirar.

A la Universidad de Cartagena a través del convenio con el MEN con el Programa de becas para la excelencia docente, por brindarnos la oportunidad de formarnos como maestros investigadores y despertar en nosotros el espíritu transformador de nuestras practicas pedagógicas.

A los profesores de los diferentes módulos que con sus provocaciones sembraron la semilla de la investigación.

A la familia kennedysta: directivos, docentes y padres de familia por su disposición y apoyo en este proceso. Por brindarnos los espacios necesarios para el desarrollo de nuestra investigación.

A nuestros estudiantes, ellos son el eje de nuestro quehacer pedagógico.

Índice

pág.

Introducción 12

1. El macroespacio relacional en el que nos movilizamos 28

2. El espacio escolar como hábitat de prácticas pedagógicas y aprendizajes. 34

2.1. La diversidad de procedencia de los estudiantes 39

2.2. Los estilos de aprendizaje de nuestros interlocutores cercanos: los estudiantes. 40

2.2.1. Identificación y análisis de los estilos de aprendizaje. 43

2.3. Los aprendizajes de los estudiantes en términos de rendimiento académico. Una mirada preliminar 55

2.4. Los maestros y sus prácticas pedagógicas 73

2.4.1. Cómo se conciben las prácticas pedagógicas. 73

2.4.2. Las practicas pedagógicas iniciales de los maestros investigadores 74

2.5. Hacia otras prácticas pedagógicas y otros aprendizajes, un recorrido no transitado 77

2.5.1. Los estilos de aprendizaje y prácticas pedagógicas diferenciadas. El problema de la aprendibilidad. 124

2.5.2. La trayectancia de nuestras prácticas pedagógicas y de los aprendizajes de los estudiantes. 129

3. La experiencia investigativa como transformación del ser y de las prácticas pedagógicas: construcción de saberes y experiencias 137

4. Conclusiones..... 145

Bibliografía 149

Anexos 154

Lista de tablas

pág.

Tabla 1. Indicadores de pobreza de barrios de la localidad 12, San Pedro Mártir y La Victoria. 30

Tabla 2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de los docentes maestrantes..... 55

Tabla 3. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 1°02 AM. 64

Tabla 4. Desempeño académico según los canales de percepción del grado 1°02 AM. 65

Tabla 5. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 6°01 AM. 66

Tabla 6. Desempeño académico según los estilos de aprendizaje del grado 6°01 AM. 67

Tabla 7. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 10°02 AM. 67

Tabla 8. Desempeño académico según los estilos de aprendizaje del grado 10°02 AM. 69

Tabla 9. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 10°03 PM. 70

Tabla 10. Desempeño académico según los estilos de aprendizaje del grado 10°03 PM..... 72

Lista de figuras

pág.

Figura 1. Mapa del barrio Blas de Lezo en Cartagena de Indias (Google Maps, 2019b)..... 28

Figura 2. Mapa de la Institución Educativa John F. Kennedy (Google Maps, 2019a)..... 32

Figura 3. Imágenes de la Institución Educativa John F. Kennedy (Institución Educativa John F. Kennedy, 2018)..... 33

Figura 4. Resultados del test de canales de percepción del grado 1°02 AM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes. 43

Figura 5. Resultados del test CHAEA Junior del grado 6°01 AM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes. 45

Figura 6. Resultados del test CHAEA del grado 10°02 AM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes. 47

Figura 7. Resultados del test CHAEA del grado 10°03 PM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes. 48

Figura 8. Pirámide del aprendizaje (Álvaro, 2014)..... 115

Lista de anexos

Anexo A: Cuestionarios aplicados 155

Anexo B: Tablas de resultados los tests aplicados 171

Anexo C: Evidencias fotográficas 175

Anexo D. Evidencias de testimonios 186

Anexo E: Historias de vida de los maestrantes 194

Introducción

Teniendo en cuenta que gran parte de nuestra vida, ya sea en calidad de estudiantes o de docentes, ha transcurrido en el escenario pedagógico, consideramos que, para apuntarle a los aprendizajes de los estudiantes, una de las condiciones, como docentes del siglo XXI, es transformar nuestras prácticas pedagógicas predominantemente tradicionales. Atendiendo a la anterior formulación, el eje central de nuestro trabajo de investigación gira en torno al análisis y reflexión crítica de estas prácticas, de tal manera que nos permita proyectar acciones pedagógicas y didácticas transformativas en función de dicha reflexión y en pro del mejoramiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Los nuevos paradigmas pedagógicos y educativos nos obligan a replantear el rol del maestro en el contexto escolar, lo cual nos induce a gestionar una revolución en las estructuras pedagógicas, curriculares y metodológicas dando paso a una nueva escuela, una donde se privilegie el pensamiento crítico, las emocionalidades, el aprendizaje cooperativo, donde se potencie mucho más y mejor los aprendizajes de los estudiantes.

En este propósito los maestros asumimos el reto de transformar nuestras prácticas pedagógicas en el marco de un proceso de investigación, haciendo de este el camino por donde transitaran dichas prácticas, partiendo del conocimiento del contexto y las voces de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa de la Institución Educativa John F. Kennedy de la ciudad de Cartagena de Indias. Producto del análisis de los resultados arrojados en las encuestas aplicadas a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de la institución, se pudo construir unas problemáticas, en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y las dinámicas institucionales, lo cual nos permitió priorizar y así consolidar un problema objeto de investigación.

A partir de las voces de los diferentes estamentos de la comunidad educativa se fue construyendo como problemática institucional la relación entre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes, dando lugar a la pregunta objeto de investigación: ¿Cómo transformar nuestras prácticas pedagógicas movilizando los aprendizajes de los estudiantes a partir del enfoque pedagógico social cognitivo?

En atención a lo planteado en la pregunta de investigación se inicia un recorrido incierto, que llevó a que esta tuviera varias transformaciones, nutriéndose de las voces de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa. Estas voces fueron recogidas a través de una encuesta aplicada al colectivo de docentes donde quedó en evidencia que las clases son estandarizadas, estructuradas a partir del estilo pedagógico de cada docente, desconociendo el contexto y la caracterización del enfoque pedagógico social cognitivo. El colectivo de docentes de la institución contribuyó de alguna manera con nuestro ejercicio investigativo a través de los aportes que daban en las socializaciones que el grupo de maestrante hizo en varias oportunidades para compartir los avances de la investigación, donde en uno de los encuentros se habló de las teorías que soportan el enfoque social cognitivo, allí expusimos la teoría socio histórica de Lev Vigotsky, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, y conociendo ya el contexto social, económico y familiar de nuestros estudiantes vimos la necesidad de introducir otros elementos como la teoría de la pedagogía critica de Paulo Freire y la teoría de los estilos de aprendizaje, esta última como una necesidad para atender lo diferencial de nuestros estudiantes, las ideas expuestas permitieron una reflexión por parte del colectivo argumentando que era necesario conocer primero y apropiarse de lo que ya estaba en el enfoque para luego introducir otros elementos como la teoría de la pedagogía crítica y la pedagogía diferencial con los estilos de aprendizaje. Al escuchar estas consideraciones a partir de las voces

del colectivo se hizo una reflexión en torno a, si debíamos o no introducir conceptualmente los dos elementos en mención a nuestro enfoque, como equipo de maestrantes llegamos a la conclusión de que este sería el aporte de nuestra investigación al enfoque para que este atendiera de manera pertinente lo diverso de nuestros estudiantes y que esto implicaría de momento que el equipo investigador lo tuviera que hacer aunque no apareciera en el enfoque, atendiendo a las voces del colectivo docente. Es así como nos propusimos asumir el reto de transformar nuestras practicas desde el enfoque asumiendo los nuevos elementos en mención porque ya nosotros como investigadores lo internalizamos y lo empezamos hacer en nuestras practicas pedagógicas de aula, pero sin tener una conciencia sistemática de eso que se estaba llevando a cabo. De esta manera se pudo evidenciar que era posible una transformación de las prácticas pedagógicas desde el enfoque social cognitivo complementándolo con la pedagogía crítica y la pedagogía diferencial desde la teoría de los estilos de aprendizaje.

En cuanto a la apreciación que los docentes tenían a cerca de los problemas de aprendizajes de los estudiantes, estos pensaban que era responsabilidad solo del estudiante quien en muchos casos no contaba con el apoyo de los padres en el acompañamiento de los procesos académicos, en otros, los estudiantes no disponían de los útiles escolares, inclusive el contexto era visto como factor negativo, en fin, siempre buscando en el otro la responsabilidad de dicha problemática. En lo que se refiere a las dinámicas institucionales en términos de gestión directiva y ambiente escolar los docentes manifestaron dificultades en los canales de comunicación a nivel institucional a tal punto que se manejaban dos dinámicas al interior de cada jornada, esto atendiendo a diferentes factores como: el clima, la procedencia de los estudiantes, las dinámicas familiares, la jornada escolar, porque no es lo mismo dar clases en la mañana que en la tarde.

Desde la voz de los estudiantes estos manifestaron que percibían la escuela como un lugar agradable al que le gustaba asistir como espacio de interacción con pares, también identificaron como problemática institucional la convivencia escolar, manifestaron preferencias por algunas áreas y apatía por otras en cuanto a considerarlas poco atractivas ante sus intereses.

Desde lo anterior se muestra una incoherencia entre el enfoque social cognitivo, las practicas pedagógicas y las dinámicas escolares dejando entre ver que el enfoque que está planteado documentalmente en el PEI no corresponde con las dinámicas escolares en tanto que estas van por su lado y las practicas por otro lado, esto hace emerger con más fuerza la necesidad de apropiación del enfoque pedagógico social cognitivo de la Institución educativa John F. Kennedy y ver como el enfoque se transforma o se hace evidente en las dinámicas escolares, conociendo el contexto sociocultural y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para lo cual se hizo necesario determinar el contexto sociocultural de los estudiantes aplicando una ficha de caracterización, así como también identificar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes y docentes investigadores a través de la aplicación del test CHAEA y CHAEA junior. Paralelo a ello se aplicó el test de modelo de Programación Neurolingüística (PNL) visual-auditivo-kinestésico también llamado VAK (Alva, 2016), para conocer los canales de percepción o estilos de aprendizaje de los niños de primer grado cuyas edades oscilan entre cinco y seis años, en tanto que a ellos no se les podía aplicar el test CHAEA junior porque este estaba destinado para niños mayores de nueve años.

Por otro lado, era necesario sustentar teóricamente el enfoque social cognitivo de la institución y, por consiguiente; evidenciar dicho enfoque pedagógico en las practicas pedagógicas de los docentes investigadores.

Asumir la responsabilidad investigativa como maestros fue un gran reto que nos permitió adquirir muchos conocimientos que ampliaron nuestras expectativas, sobre todo porque los maestros no teníamos esa formación para ser investigadores en el aula, carecíamos de teorías, técnicas y metodologías para dicho proceso. Porque, quién mejor para hacer investigación en el aula que el maestro que es quien conoce de primera mano todo lo que acontece al interior del aula y en el contexto escolar. El reto era articular el quehacer pedagógico con la investigación. Es así como iniciamos nuestro proceso, lo primero fue definir el *tipo de investigación*, por lo que decidimos que la *investigación acción critica* que propone Stephen Kemmis, era la que más se ajustaba a nuestro propósito de transformar nuestras prácticas pedagógicas.

Para Stephen Kemmis, la investigación acción también tiene un sentido crítico; él la define como:

[…] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). Cabe destacar que la investigación acción se caracteriza porque sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Así como también Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

En relación al *enfoque de sistematización* se optó por la sistematización de experiencias; Reflexibilidad y construcción de la experiencia humana propuesta por Oscar Jara, la cual considera que la sistematización es la interpretación critica de las experiencias que produce conocimientos y aprendizajes.

En segunda instancia surgió la necesidad de conocer el contexto sociocultural de nuestros estudiantes, ya que al interior de cada aula se encuentran niños y adolescentes con distintas edades, intereses, culturas, creencias, valores, costumbres, condiciones económicas, actitudes, con sus historias de vida que los hace únicos, especiales y diferentes, consideramos es imprescindible que todo maestro conozca para lograr aprendizajes significativos. Es así como la cultura es un tema que cobra importancia en el marco del enfoque pedagógico *social cognitivo* con la teoría socio cultural de Lev Vygotsky, para este autor, las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural, considera que sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo. De los anteriores planteamientos surge entonces el aprendizaje cooperativo como una estrategia de gran importancia que contribuye al desarrollo de habilidades sociales, promueve el pensamiento crítico, potenciando la actividad constructiva del estudiante. Así como también los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire.

De igual manera se consideró como un elemento importante conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a los estudios realizados por Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de explicitar cómo la teoría social cognitiva de Vigotsky se empalmó con la teoría de los estilos de aprendizaje de Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey, en tal sentido se puede decir que los estilos de aprendizaje identificados a través del test CHAEA lo hacen desde una perspectiva sicológica, estos tienen mucho que ver con el funcionamiento de lo neuro diverso de los sujetos a partir de su funcionamiento neuro cerebral así como también en interacción con la cultura, es por esto que algunos sujetos se le potencia más una parte del cerebro que a otros, producto de esa interacción cultural, eso hace que la relación que el docente establezca con un estudiante no sea la misma

que con otro, esto va a depender en gran medida de su estilo de aprendizaje. En el aula se evidenció dicho empalme cuando el profesor organizaba el curso en grupos cooperativos en los cuales se definían unos roles que eran asignados teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje en algunos casos, en otros, se les daba libertad para escoger el rol que más les gustara, entre ellos el de “asesor” quien asumía este rol debía ser un estudiante aventajado en sus aprendizajes, es decir que tuviera una zona de desarrollo potencial más avanzada con relación al grupo, este cumplía con la función de brindar apoyo al compañero de su grupo que lo necesitara y explicarle lo que no entendiera o no fuera capaz de hacer por sí mismo pero que si tenía el apoyo de un compañero seguramente lo lograría, convirtiéndose a su vez en andamiaje para ayudar a su compañero menos aventajado, a alcanzar los logros propuestos para el aprendizaje que se estaba trabajando. Debemos señalar que, aunque esta práctica se dio, esta no fue sistemática en el marco de la investigación, pero nuestras practicas atendían a esto independiente de que no se hiciera de manera sistemática, nuestras practicas fueron de alguna manera permeadas por la pedagogía crítica y los estilos de aprendizaje.

Paralelo al recorrido transitado consideramos pertinente proponer estrategias que evidenciaran la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores, unas estrategias que no uniformaran a los estudiantes, sino que atendieran lo diverso de estos, permitiendo potenciar los aprendizajes de los estudiantes del grado 1° y 6° de la básica y 10° de la media académica de la Institución Educativa John F. Kennedy a la luz del enfoque pedagógico social cognitivo, la pedagogía crítica y los estilos de aprendizaje entre los años 2018 y 2019.

Para lograr este objetivo fue necesario precisar tareas específicas que dieran cuenta de un hilo conductor a la investigación, es así como planteamos analizar las características socioculturales, económicas y familiares de los estudiantes focalizados de la básica y media de la

Institución Educativa John F. Kennedy, para lo cual se hizo necesario mostrar el contexto sociocultural de los estudiantes aplicando una ficha de caracterización que nos permitió conocer la procedencia de nuestros estudiantes, su cultura, su contexto económico y familiar, hemos visto que al interior de cada aula se encuentran niños y adolescentes con distintas edades, intereses, culturas, creencias, valores, costumbres, condiciones económicas, actitudes, con sus historias de vida que los hace únicos, especiales y diferentes, siendo imprescindible para lograr aprendizajes significativos en el orden de que sea pertinente en el marco de unas interacciones culturales. Es así como la cultura es un tema que cobra importancia en el marco del enfoque pedagógico *social cognitivo* en relación con la teoría socio-histórica de Lev Vygotsky y Jerome Bruner. Para estos autores, las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural, considera que sólo en un contexto social se logra asociar la información nueva con la que ya se posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones.

Teniendo en cuenta que la investigación acción es implicativa, como investigadores somos parte del problema, por lo tanto, también de la transformación. Razón por la cual en dicho recorrido nos convertimos en docentes inter estructurantes, es decir nuestras prácticas de aula atienden a las necesidades de los estudiantes en términos emocionales, sociales y cognitivos.

A los anteriores planteamientos se suman los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire, asumiendo la educación como proceso de renovación social del individuo, considerando al sujeto ser pensante y crítico, reflexionando en torno a la realidad que vive. En este sentido resurgen las practicas cooperativas como espacio de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos. Paralelo a estos aportes y atendiendo a algunos elementos de la pedagogía diferencial identificamos el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes y docentes

investigadores a través de la aplicación del test CHAEA y CHAEA junior atendiendo a los estudios realizados por Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey. Ahora bien, podemos decir que determinar los estilos de aprendizaje nos permitió conocer como aprende cada estudiante y entender que los estilos no son estáticos, sino que dependen de factores como la edad, el contexto, los intereses, las motivaciones, las emociones y que además el estudiante puede desarrollar más de un estilo y que este puede ser cambiante a lo largo de su vida.

Así mismo identificamos los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes para que estos aprendieran más y de una manera pertinente y desarrollar unas estrategias en función de cada uno de los estilos de tal forma que todos y cada uno de los estudiantes se sientan favorecidos con su estilo de aprender.

En este orden también fue un propósito analizar las prácticas pedagógicas de los maestros a partir de las interacciones con los estudiantes desde los planteamientos de Michel Foucault en cuanto al PLANO DEL SABER de la relación con lo otro (contenidos, distribución del espacio del aula, uso de los recursos educativos, metodologías, etc.) las relaciones que en este plano se posibilitaron encaminaron a cambios que fueron desde la organización misma del aula de clase, ya esta no se limitaba a tener las sillas en hileras que era una forma según nuestras prácticas tradicionales de mantener la disciplina, el aula se desordenó, era más frecuente que los chicos se ubicaran en grupos, en el piso, incluso se trasladaron las clases a otros escenarios como los pasillos, la cancha, la biblioteca, el patio. De igual manera, el tablero dejo de ser el único recurso educativo en el aula, la utilización de variados recursos que iban desde periódicos, videos, revistas, películas, juegos hicieron que las clases según las voces de los estudiantes fueran más divertidas y diferentes llevando a que cada clase fuera pensada a partir de los intereses, gustos y formas de aprender de los chicos, PLANO DEL PODER, la relación con el otro u otra (tipos de

relaciones maestro-alumno, alumno-alumno). Este plano nos hizo reflexionar del tipo de relación que se tenía con el estudiante, unas lejanas, que desconocían la procedencia, los intereses, las problemáticas, los gustos de estos, para hacer una transformación de una práctica más humanizada, en donde empezaron a tejerse una relaciones llenas de mucha emocionalidad y se crearon lazos de mucha más cercanía en palabras de estos, se sentían en familia, el docente dejó de ser solo un transmisor de contenidos, para inclusive tomar los espacios de sus clases para tratar en forma de conversatorios inquietudes o problemáticas que los chicos traían de sus casas, se rompió la verticalidad de cumplir con los contenidos de un periodo por atender asuntos que tenían que ver con sus problemáticas sociales, personales o familiares, los estudiantes proponían temáticas, estrategias, actividades y estas eran tenidas en cuenta por el docente sin importar que esto cambiara lo que el docente traía planeado para la clase. PLANO ÉTICO, relación consigo mismo (disposición, compromiso, responsabilidad con el trabajo pedagógico) es innegable que como docentes siempre tuvimos la mejor disposición, compromiso y responsabilidad para el trabajo, pero veíamos en el otro el problema, nunca habíamos pensado que parte de este, estaba en la necesidad de reflexionar en lo que como docente hacíamos para mejorar nuestra práctica pedagógica, y fue así como esta mirada introspectiva nos permitió entender que mucho de lo que hacíamos en el aula no estaba pensado para el otro, solo tenía en cuenta nuestra mirada, llevándonos a asumir una postura critico–reflexivo de lo que es el que hacer pedagógico y cómo solo desde nuestra verdadera transformación podríamos quizá generar algunos cambios, lo que permitió analizar críticamente las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes, en relación a su desempeño académico como también definir las bases teóricas que sustentan el enfoque pedagógico social cognitivo y su

influencia en las estrategias que lo materializan en razón de la transformación de las prácticas pedagógicas.

Asumir la responsabilidad investigativa como maestros fue un gran reto que permitió adquirir saber pedagógico, ampliando nuestras expectativas, sobre todo porque los maestros no teníamos esa formación para ser investigadores en el aula, suscitando en nosotros los maestros investigadores la disposición y el interés para ir construyendo saber pedagógico a la vez que transformábamos nuestras prácticas de aula. Pues, quién mejor para hacer investigación en el aula que el maestro, que es, quien conoce de primera mano todo lo que acontece al interior del aula y en el contexto escolar. El reto fue articular el quehacer pedagógico con la investigación. Es así como iniciamos dicho proceso. Razón por la cual decidimos que la *investigación acción critica* que propone Stephen Kemmis, era la que más se ajustaba a nuestro propósito de transformar nuestras prácticas pedagógicas.

Para Stephen Kemmis, la investigación acción también tiene un sentido crítico; él la define como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas). De esta forma, cabe destacar que la investigación acción se caracteriza porque sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Así como también implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

En relación al *enfoque de sistematización* se optó por la sistematización de experiencias; reflexibilidad y construcción de la experiencia humana propuesta por Oscar Jara, la cual

considera que la sistematización es la interpretación crítica de las experiencias que produce conocimientos y aprendizajes.

Con el fin de legitimar y realizar un reporte sobre lo que se ha hecho a nivel teórico y práctico en cuanto a la temática objeto de investigación a nivel internacional, nacional y local. Además, determinar cuáles son los aportes que éstos le puedan dar a este trabajo de investigación rastreamos 5 investigaciones, 2 de las cuales se han realizado en la Universidad De Cartagena, 1 que fue realizada por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, 1 realizada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja y 1 realizada por la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

- Agámez, Luz M. (2016) Correlación entre los estilos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes en el área de matemáticas de la institución educativa José Manuel Rodríguez Torices. INEM de Cartagena (trabajo de grado de Maestría). Universidad de Cartagena, Colombia.

El objetivo de la investigación es determinar la correlación que existe entre Estilos de Enseñanza y Aprendizaje de los Docente y los estilos de aprendizaje y Rendimiento Académico de los estudiantes en el área de matemáticas de la Institución Educativa José Manuel Rodríguez Teorices (INEM de Cartagena). Que facilite el aporte de la información necesaria a los docentes en general, para contribuir con el proceso de enseñanza aprendizaje que permita llevar a cabo una práctica pedagógica con pedagogía diferenciada de acuerdo al contexto de los estudiantes atendiendo sus diferencias individuales y de esta manera mejorar su rendimiento académico.

El trabajo se desarrolla desde la perspectiva descriptiva correlacionar, dado que describe de modo sistemático las características de una población, aquí los investigadores recogen los

datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento, Su objetivo es llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.

El trabajo concluye resaltando que existe correlación directamente proporcional entre las variables estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje docente, indicando esto que el estilo de enseñar de los docentes está relacionado con su estilo de aprendizaje y que es posible que los docentes enseñen como aprenden y no como lo hacen sus estudiantes, puesto que desconocen sus estilos de aprendizaje.

Sin embargo, este trabajo no resuelve el interrogante de nuestra investigación dado que el enfoque está basado en el carácter cuantitativo y cualitativo articulado con las tipologías de estudio descriptivo correlacional, exclusivamente desde el área de matemáticas, mientras que la nuestra está basada en un enfoque de reflexibilidad y construcción de la experiencia humana. Además, no le apunta directamente a la transformación de las prácticas de aula.

- Loaiza, María E. y Santander, Leidy (2018). fortaleciendo una cultura de pensamiento visible en la institución educativa maría auxiliadora de Cartagena (tesis de maestría). Universidad de Cartagena.

El objetivo de esta investigación es fortalecer la cultura de pensamiento visible mediante la fundamentación teórica y estrategias que permitan mejorar las prácticas pedagógicas. Para lo cual se determinan transformar las prácticas educativas, con enfoques sólidos e innovadores para desarrollar e implementar estrategias pedagógicas significativas que permitan hacer de las escuelas ámbitos interesantes y productivos para estudiantes y docentes, convirtiendo las aulas en lugares

donde se estimule el aprendizaje y el pensamiento, pero no sólo con la intención de lograr óptimos resultados en las pruebas escritas o externas, sino con el objetivo de formar estudiantes que puedan pensar, planear, crear y cuestionarse de manera autónoma durante toda su vida.

El trabajo de desarrolla desde la investigación acción aplicando el modelo cíclico de James Mckernan, que consiste en varios ciclos de acción subsecuentes que pueden reiniciarse tantas veces como sea necesario buscando siempre mejoras continuas, a partir de 3 ciclos. Girando el primer ciclo de acción en torno a las habilidades básicas de pensamiento, el segundo ciclo apuntó al fortalecimiento de una cultura del pensamiento por medio de la fundamentación teórica y el tercer ciclo que se centra en la visibilización del pensamiento a través de rutinas.

La investigación concluye resaltando comprender que como docentes construimos nuestro saber hacer en contexto desde el trabajo pedagógico cotidiano, mediante la reflexión, tejiendo saberes con experiencia permanentemente para enfrentar y transformar nuestra práctica de cada día, para de esta manera responder en forma adecuada a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes y a las condiciones de contexto donde se desenvuelven.

- Jiménez, Rafael y Peñeres Ana M. (2015). Transformación de los modelos didácticos estructurales como factor obstaculizador en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. (tesis de maestría). Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

El objetivo de esta investigación es caracterizar los modelos didácticos personales de los profesores, en los que subyacen concepciones muy arraigadas y por tanto resistentes al cambio, obstaculizando la reflexión sobre su propia acción y la toma de decisiones para facilitar su desarrollo profesional. Para lo cual se recogen obstáculos que proceden fundamentalmente de

estudios de caso realizados con tres profesores de Ciencias Naturales en educación secundaria, con una experiencia profesional superior a diez años.

La investigación se desarrolla a partir de la acción participación, considerando que una de las causas es la tendencia, muy habitual en la planificación de cursos de formación de profesores, de no considerar las diferencias que existen entre el saber que se declara (creencias e ideas explícitas del profesor), el saber hacer procedimental o saber que orienta la intervención (sus rutinas e ideas implícitas) y el saber ligado a la acción o conducta real (cuando se da una clase o se diseña una unidad didáctica).

La investigación concluye afirmando que el profesor, especialmente el experto, es reflexivo y abierto, dispuesto a cambiar y adaptar su conducta a las reformas del sistema educativo, sobre todo si se considera que estas reformas están avaladas en parte por la investigación en este campo y en parte por las necesidades y características de la sociedad en que se implanta.

- Bermúdez, María G. Y Martínez, Samuel (2014). La interacción comunicativa en las clases escolares. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos. (tesis de maestría). Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Este trabajo se discute el rol de la comunicación en el aula de clases y se delimita una forma de análisis relacionada con circuitos de interacción discursiva. Se comparan tres tipos de circuitos para clases: exposición abierta, diálogo guiado e indagación dialógica problematizadora. Los datos resumen los registros de un grupo de investigaciones interpretativas desarrolladas por el equipo en los últimos años diez años, las cuales analizan el diálogo asociado a temas lingüísticos y ciclos de actividad. Se presenta la escala de análisis resultante y los tipos

de secuencia de intervenciones de docentes y alumnos. Desde las mismas se modelizan circuitos de comunicación que van desde la clase tradicional a las constructivistas. Se concluye respecto a la necesidad de incluir la problemática de la comunicación en el aula a lo largo de la práctica educativa y de los procesos de formación docente, haciéndola formar parte tanto del diseño, como del desarrollo y evaluación de la tarea docente.

- Galagovsky, Lydia y Adúriz-Bravo, Agustín (1998). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico (tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina

La comunicación entre profesorado y alumnado de ciencias naturales encuentra una serie de dificultades, una de las cuales está asociada a la brecha que se produce entre el lenguaje cotidiano (en sus aspectos sintácticos y semánticos) y el lenguaje científico erudito.

El trabajo se desarrolla desde la perspectiva de la investigación documental, dado su carácter hermenéutico que permite indagar las concepciones de los modelos analógicos en la enseñanza de las ciencias, docencia y metodológica, se orienta hacia la selección de instrumentos para la recolección de datos centrados en el Resumen Analítico de Estudio (R.A.E.), el cuadro de categorías descriptivas, la sistematización de la información y el análisis de la misma. Consta de tres fases: descriptiva, interpretativa y constructora de sentido y nuevo conocimiento. El enfoque fue cualitativo, permitiendo interpretar y comprender el contexto donde se lleva a cabo la intervención pedagógica, hallando las concepciones que se pretenden manifestar, y el método, fundado en la exploración bibliográfica, donde se analizan documentos y se interpretan a la vez.

1. El macroespacio relacional en el que nos movilizamos

La Institución Educativa John F. Kennedy se encuentra ubicada en la zona suroccidental de la ciudad de Cartagena de Indias, al norte del departamento de Bolívar, específicamente en el barrio Blas de Lezo, perteneciente a la Unidad Comunera de Gobierno No. 12.

En el siguiente plano observamos los barrios vecinos: San Pedro, Santa Mónica, El Socorro, El Carmelo, El Milagro, La Central, Los Caracoles, El Carmen y Rubí. Barrios de donde provienen la gran mayoría de los estudiantes de nuestra Institución Educativa John F. Kennedy.

Figura 1. Mapa del barrio Blas de Lezo en Cartagena de Indias (Google Maps, 2019b).

El barrio Blas de Lezo, es uno de los 205 barrios de la ciudad de Cartagena de Indias. Limita al norte con la calle 30 y con el barrio El Rubí; al sur con la calle 19; al oeste con los barrios La Central y Los Caracoles; y al este con la carrera 71 y con el barrio El Socorro.

Este grandioso barrio ofrece homenaje a Blas de Lezo, quien fue un almirante español conocido por la singular estampa que le dieron sus numerosas heridas de guerra, considerado uno de los mejores estrategas de la historia de la Armada Española y famoso por dirigir, junto con el virrey Sebastián de Eslava, la defensa de Cartagena de Indias durante el asedio británico de 1741. Este militar vasco que jamás perdió una batalla y se convirtió en una leyenda, inspiró a los fundadores del barrio a empezar a construir la historia de la clase media cartagenera.

En el año 1956, el I.C.T. (Instituto de Crédito Territorial) adquirió los terrenos donde hoy existe el barrio de Blas de Lezo. Estos, con un área por lote de 190 m^2 aproximadamente, fueron entregados a sus habitantes a razón de aproximadamente 7.000 COP. Pero, además de esto, esa institución le hacía un préstamo de 4.000 COP a su propietario para la consecución de los materiales de construcción y así poder levantar su casa, en un préstamo pactado por un periodo de 10 años. Muchos moradores, en el año de 1963, comenzaron la construcción de sus viviendas. Es por eso que el día 20 de julio los habitantes de Blas de Lezo celebran su aniversario, barrio que hoy día tiene aproximadamente 54 años.

Blas de Lezo es considerado uno de los barrios más populares en la ciudad de Cartagena de Indias. Donde desde pasar los fines de semana bailando salsa en El Coreano, hasta ir a comer en familia al restaurante Novillo Rojo, son actividades características de sus habitantes, lo cual lo convierte en uno de los barrios más movidos de *La Heroica*.

Las parrandas en el Club de Amigos de Blas de Lezo, la celebración de las fiestas de la Virgen del Carmen, o el hecho de que cuando fallece un vecino nadie enciende su equipo de sonido por respeto y dos personas de cada casa van en representación de su familia al funeral, son algunos aspectos que hacen de Blas de Lezo un buen barrio de nuestra querida *Heroica*.

Las ganas de salir adelante que tienen los blasdelezanos muy pocas personas la tienen, eso se nota en que todos se preocupan por vivir bien, con sus casas de fachadas bonitas y con dos o más pisos. Tanto es así, que pocas son las casas que aún se conservan como cuando el Instituto Colombiano de Vivienda de Interés Social y Reforma Urbana (INURBE) facilitó su compra a los fundadores del barrio.

La evolución del lugar se oye en el tema *Blas de Lezo, mi barrio querido*, de Alexander 'Michí' Redondo nacido en estas calles. Esa canción, con música de Alexis Lozano de la Orquesta Guayacán, menciona al barrio como de gente "futbolista y beisbolera" y en sus versos menciona a muchas de las familias que forman su comunidad. Los Redondo, los Poveda, los Lambis, los Ahumada, los Medrano, los Castillo, los Marrugo, los Sanjuán, los Merlano, los Mendoza y los Lozano forman parte de este testimonio salsero que algún domingo pone ritmo como pocos barrios del mundo pueden hacerlo: con su propio son.

Tabla 1. Indicadores de pobreza de barrios de la localidad 12, San Pedro Mártir y La Victoria.

BARRIO	ESTRATO	Porcentaje de personas de ingresos bajos (%)	Porcentaje de trabajadores informales (%)	Años de educación promedio
Blas de Lezo	3	16,2	29,4	9,4
San Pedro	3	3,5	20,9	11,6
La Central	2	34,0	47,1	8,5
El Carmelo	2	22,9	31,6	8,8
El Milagro	2	41,2	44,3	7,8
Los Caracoles	3	10,6	18,6	10,8
Santa Mónica	4	15,6	26,9	10,2
Los Corales	3	32,2	33,0	9,1
El Socorro	3	11,6	19,9	10,5

El Campestre	3	18,5	15,7	10,1
Almirante Colón	3	27,9	31,0	9,4
San Pedro Mártir	1	42,0	26,7	7,3
La Victoria	2	40,6	40,9	8,4

Fuente: (Pérez V. & Salazar Mejía, 2007).

Al tabular los datos utilizando como instrumento la ficha de matrícula queda en manifiesto que nuestros estudiantes son de los barrios Blas de Lezo (37 %), San Pedro Mártir (22 %), La Victoria (11 %), La Central (7 %), El Carmelo (6 %), El Socorro (5 %), y en términos de minoría de otros barrios como El Reposo, Los Caracoles, Los Cerezos, Villa Grande, entre otros.

Comparando el porcentaje de personas de ingresos bajos descritos en la Tabla 1 con el porcentaje de estudiantes de los barrios representativos concluimos que un 63 % de los acudientes de nuestros estudiantes presentan ingresos bajos, siendo San Pedro Mártir y La Victoria los de menores ingresos, lo que también permite interpretar el bajo nivel educativo de quienes responden por ellos económicamente.

Las necesidades básicas (energía eléctrica, acueducto, alcantarillado y gas natural) están cubiertas en un 98 % de la población. Por lo que se concluye que Blas de Lezo es considerado un barrio con muy bajo nivel de pobreza y de miseria ya que menos del 2 % de la población no cuentan con los servicios básicos.

En el barrio se encuentran las instituciones oficiales: John F. Kennedy (Etapa 3, Mz 3), Luis Carlos López (sector comercial) y Soledad Acosta de Samper (sector comercial). Y una institución educativa en concesión: Nuestra Señora de la Consolata (Av. Kennedy No. 26-28).

Las instituciones educativas privadas son: Escuela El Salvador (Av. Kennedy No. 68-64), Instituto Juan Pablo II (No. 26-28), Instituto Educativo San Juan de Dios (Etapa 1, Mz J L 1),

Institución Educativa Jorge Luis Borge (Mz 5 L 1), Jardín Infantil Picardías (Etapa 4, Mz 40 L 3), Instituto Infantil Nuestro Saber (Mz A L 12).

Notamos que la Institución Educativa John F. Kennedy se encuentra al lado del campo de softball de Blas de Lezo, la Avenida Kennedy y la Escuela el Salvador.

Figura 2. Mapa de la Institución Educativa John F. Kennedy (Google Maps, 2019a).

Figura 3. Imágenes de la Institución Educativa John F. Kennedy (Institución Educativa John F. Kennedy, 2018).

2. El espacio escolar como hábitat de prácticas pedagógicas y aprendizajes.

La Institución Educativa John F. Kennedy fue creada como escuela durante el mandato del presidente Guillermo León Valencia construida con el aporte del programa "Alianza para el Progreso", que fue la bandera política de Mr. John F. Kennedy.

La escuela se fundó el 23 de agosto de 1963 con el nombre Escuela Alternada para Niñas John F. Kennedy. Posteriormente, por decreto fue nombrada como Escuela Urbana Alternada para Niñas de Blas de Lezo John F. Kennedy. En 1973, la escuela fue seccionada por jornadas tomando los nombres de Escuela de Niñas de Blas de Lezo John F. Kennedy N.º 1 y 2.

En el marco de la reforma educativa de 1976, a través del Decreto 088, el Gobierno Nacional crea las concentraciones de grado 5º y la escuela, en 1977, junto con otras siete se constituyen como concentraciones de grado 5º y pasan a ser de género mixto.

En 1985, deja de ser concentración de grado 5º y toma el nombre de Concentración Mixta Oficial John F. Kennedy, abriendo sus puertas a los niños y niñas en edad escolar, impartiendo educación preescolar y básica primaria.

Durante la administración distrital de los años 1994 y 1999 se construyeron diez aulas para secundaria y los espacios donde funcionarían los laboratorios de física y química – biología.

En el 2002, la Concentración Escolar toma el nombre de Institución Educativa John F. Kennedy y amplía su cobertura hasta la media académica y en el 2004 entrega a la sociedad la primera promoción de bachilleres académicos.

En el 2006, abre sus puertas a la educación de jornada nocturna, iniciando con un número de ocho grupos distribuidos para la básica secundaria y la media académica.

En la actualidad, la institución como sede única alberga una población estudiantil de 2.085 estudiantes en las tres jornadas, cuenta con 65 docentes, 5 directivos y 11 administrativos, ofrece el servicio educativo oficial en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica; también ofrece otros servicios orientados por el equipo psicosocial de la institución en alianzas con otras instituciones: ICBF (almuerzos), Universidad de Cartagena (servicio odontológico). Y dentro del proceso de formación integral que imparte contempla la parte de recreación y cultura a través de la conformación de escuelas deportivas de taekwondo, banda marcial de paz, grupo folclórico cabildo y escuela formativa y productiva para padres de familia.

La Institución Educativa John F. Kennedy tiene excelente ubicación geográfica, la cual permite el fácil acceso de los estudiantes y docentes. Posee el talento humano para el aprendizaje, encabezado por un cuerpo docente altamente capacitado y comprometido. Podemos mirar como limitante el estar rodeado de instituciones de carácter privado como El Salvador, en concesión como La Consolata y oficiales como El Soledad Acosta de Samper, que goza de buen nombre, y el Luis Carlos López; con quienes año tras año se presenta la disputa por los estudiantes para completar la cobertura a tal punto que toca permitir el ingreso de estudiantes repitentes y con problemas de indisciplina que son rechazados en otras instituciones. Tanto las posibilidades como las limitantes geográficas de la Institución Educativa John F Kennedy, son enfocadas como oportunidades de mejora para lograr ser una institución líder en formación académica y social, como reza en la visión institucional.

Realizar una mirada a la realidad de la Institución Educativa John F Kennedy de Cartagena de Indias implica determinar factores importantes que confluyen en el entorno escolar, determinando las condiciones de la comunidad educativa. Esta descripción se define para

conocer datos e información relevante que dan cuenta de algunos de los más importantes elementos que influyen de una u otra manera en el proceso educativo que se desarrolla al interior de la institución, haciendo un análisis de cómo afecta entre otros temas la práctica docente, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.

En la Institución John F Kennedy se asume que los espacios institucionales convergen con las intenciones y emocionalidades de los sujetos allí ubicados, como individuos esenciales para dar sentido al proceso educativo que se imparte, El espacio es la realidad de la extensión, ligado a lo material, el tiempo es la realidad de la intención, de la significación, ligado más propiamente a lo material. Así, en los espacios locativos, administrativos, deportivos y demás, se desenvuelven docentes, directivos docentes, estudiantes, administrativos y auxiliares de servicio general adscritos a la tarea de formación de la institución en una realidad temporal diaria, entendiendo que las acciones de todos estos sujetos posibilitan que especialmente docentes y estudiantes puedan conocerse y reconocerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los espacios y en el tiempo de la Institución Educativa John F Kennedy expresan, de una u otra forma, los estudiantes y docentes su forma de aprender que en últimas es su forma de reconocerse e interactuar.

Específicamente la Institución Educativa John F Kennedy cuenta y dispone de cuatro puertas amplias de acceso, lo cual denota fluidez peatonal, 2 aulas para preescolar con funcionamiento de aire acondicionado, 10 aulas para primaria, de las cuales 4 tienen aire acondicionado, 10 aulas de secundaria , biblioteca, sala de bilingüismo, laboratorios de física, biología y química, sala de informática, sala de audio visuales, 2 kioscos escolares, sala de profesores, espacio para restaurante escolar, área administrativa y área de psico-orientación.

Las aulas cuentan con pocas luminarias y pocos ventiladores e incluso espacialmente están mal distribuidos, ya que fueron instalados en línea recta, razón por la cual los estudiantes se disputan los puestos “preferenciales”.

En la institución los espacios se distribuyen de forma fragmentada, atendiendo los niveles educativos, es decir, preescolar tiene espacios exclusivos, al igual que primaria y bachillerato e incluso los profesores de preescolar y primaria no habitan en la sala de profesores.

La institución tiene una cancha antigua en malas condiciones utilizada para las clases de educación física y encuentros deportivos de voleibol y una cancha relativamente nueva utilizada para microfútbol y baloncesto. También cuenta con un área 130 m^2 en tierra dura, donde los estudiantes realizan el descanso escolar y en ocasiones utilizan para jugar *kickball*.

En cuanto a la biblioteca, es un espacio muy bien dotado con una bibliografía amplia para los diferentes niveles; preescolar, primaria y secundaria y media. Cabe destacar que existe un espacio acondicionado para el goce y disfrute de la lectura para los niños de preescolar y primaria, al cual no pueden acceder los estudiantes de bachillerato por su reducido espacio. Se considera que en parte la biblioteca es subutilizada en el sentido de que esta solo cumple con la función de préstamo de libros como herramienta pedagógica a los docentes.

La sala de bilingüismo es un espacio exclusivo para la realización de las clases de inglés, dotado de 30 computadores con *software* interactivo y audio, lo cual facilita la apropiación del idioma.

El laboratorio de biología, química y física está en buenas condiciones, gracias a dotación realizada por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Secretaria de Educación Distrital en el año 2017, lo cual permite que este espacio sea un escenario donde el estudiante

pueda aprender mediante la experiencia y poner en práctica el método científico a la vez que también fomenta la capacidad de reflexión, pensamiento crítico y niveles superiores del pensamiento facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La sala de informática es un espacio agradable y bien usado por los estudiantes, cuenta con 35 computadores portátiles, siendo el único espacio del colegio que cuenta con buena cobertura de conexión internet. El uso de la sala de informática es casi exclusivo de los docentes de la asignatura, resulta casi imposible que otros docentes puedan hacer uso de las TIC. Esto no permite un trabajo docente que integre a la clase las nuevas tecnologías, representando una limitante para el desarrollo de la práctica educativa.

La sala de audio-visuales fue reestructurada de muy buena forma en el año 2019, aun cuando el espacio es reducido de acuerdo a la población estudiantil e incluso en ocasiones se dificulta el ingreso debido a las múltiples actividades programadas por profesores de diferentes áreas y convenios con colaboradores externos.

Para el descanso están dispuestos dos kioscos para la venta de meriendas. Esto representa dificultades para el máximo aprovechamiento del período de descanso por parte de los estudiantes. Pues, con sólo dos kioscos es fácil ver que estos son insuficientes, razón por la cual muchos estudiantes hacen caso omiso al timbre como mecanismo de terminación del descanso, siendo constantes las quejas de los estudiantes al respecto, lo cual no genera satisfacción en ellos y puede ser un factor que afecta el normal desarrollo de las clases después del descanso.

Atendiendo las disposiciones del Decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, manifestamos que en la Institución Educativa John F. Kennedy no existen condiciones de acceso para personas

con movilidad reducida y otro tipo de discapacidades como las visuales y auditivas. En el colegio no hay adecuación física que permita el ingreso a estas personas, porque por ejemplo el colegio es de dos plantas, hay muchas escaleras, sumado a esto no hay recursos didácticos disponibles para personas con las limitaciones mencionadas.

2.1. La diversidad de procedencia de los estudiantes

La Institución Educativa John F. Kennedy geográficamente es estratificada en el nivel 3, donde los padres tienen un nivel educativo medio con tendencia a alto, pero el 76 % de nuestros estudiantes no provienen del sector, si no de barrios aledaños como San Pedro Mártir, El Milagro, La Central, El Reposo y La Victoria. Obedeciendo a poblaciones vulnerables conformadas por familias de estrato 1 y 2, rodeadas de problemática social que aborda conflictos a nivel familiar, económico y afectivo. En este contexto se evidencia familias con dinámicas especiales diferentes al modelo de familia creado a nivel social, entre ellas familias monoparentales y hacinamiento a causa de la inmigración de familiares venezolanos, cuya fuente de trabajo proviene de la economía informal.

En términos de procedencia los estudiantes de la Institución Educativa John F. Kennedy son fruto de familias pertenecientes a poblaciones con nivel educativo máximo de educación secundaria. En cuanto a básica primaria, el 37,8 % alcanzan a lograr sus estudios, en básica secundaria hallamos un 26,4 %, en media académica un 22,1 % y a nivel profesional un 4,55 %. Aquí podemos percibir que nuestros estudiantes son hijos de padres con bajo grado de escolaridad. Este es un factor que incide en la poca participación y apoyo de los padres de familia y/o acudientes al proceso educativo de sus hijos, aspecto que conlleva al bajo rendimiento académico en la mayoría de los casos, la falta de toma de decisión o de planes de mejoramiento al recibir el informe académico, por ejemplo, y de orientar adecuadamente en

valores en la mayoría de los casos. Según Domínguez Martínez (2010), la relación padres y docentes se convierte en un pilar muy fuerte para la eficacia y respuestas positivas del desarrollo educativo y personal del estudiante. Se ha demostrado que en caso de no existir esta cooperación el niño/a tendrá muchos problemas en su evolución escolar y se producirán muchas limitaciones y por el contrario si se da esta cooperación adecuada, el estudiante evolucionará satisfactoriamente y son muchas las ventajas de las que disfrutará el niño/a.

Para el caso concreto de la procedencia de los estudiantes kennedysta, se tiene presente que el sujeto es de alguna manera "fruto" de lo que vive y cómo y dónde lo vive, es decir, se intenta describir al estudiante desde una perspectiva *vygotskiana*, según la cual, la línea de desarrollo artificial, cultural en sentido propio, implica acciones y procesos de tipo instrumental y se caracteriza por la incorporación de signos desarrollados histórico-culturalmente (Vygotski, 2009; Wertsch, 1988).

2.2. Los estilos de aprendizaje de nuestros interlocutores cercanos: los estudiantes.

¿Por qué este estudiante no aprende cuando enseño un tema? ¿Por qué por más que utilizo diferentes estrategias un estudiante sigue sin aprender lo que enseño? ¿Soy yo quién como maestro está fallando al enseñar? ¿O es el estudiante que tiene dificultades para aprender?

Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes emerge ante la necesidad de una información relevante para el docente investigador que le permitiera establecer mecanismos para desarrollar una práctica pedagógica diferencial teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, ampliando así el horizonte de la transformación de las practicas pedagógicas más allá del enfoque Social cognitivo, buscando dar respuesta a los múltiples interrogantes que surgen en el día a día al interior de nuestras prácticas. Entonces en esa búsqueda de respuestas es que cobra sentido conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes, conociendo las

particularidades de sus realidades, de su contexto, de sus emociones y motivaciones, dentro de este marco el maestro construye saber pedagógico desde su práctica.

Otra de las motivaciones que nos llevó a identificar los estilos de aprendizaje fue las percepciones que tuvieron nuestros estudiantes al responder las encuestas aplicadas para recoger sus voces en cuanto a las practicas pedagógicas de aula de los docentes, a partir de allí se hizo una reflexión sobre lo que se evidenciaba en las clases que impartíamos, las cuales según sus voces, eran tradicionales, donde primaba el aprendizaje memorístico, basado en la transmisión de contenidos donde el estudiante era un receptor de información y el profesor imponía las reglas y condiciones de la clase, primando así una relación de poder en la que el estudiante no tenía ni voz ni voto. Las clases eran magistrales en su gran mayoría, carentes de dinámicas diferenciadas, no había preocupación por parte del docente por estimular el interés, la actividad creativa de los estudiantes ni sus emocionalidades. Se mostraban unas prácticas de uniformidad, desconociendo la diversidad no solo en términos de desarrollo real sino también en términos de estilos de aprendizaje.

Si bien es cierto que los nuevos paradigmas educativos nos exigen a los maestros de hoy cambiar la perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje; es así como se convirtió en un objetivo muy importante brindar a nuestros estudiantes la posibilidad de que fueran capaces de aprender a aprender, y esto lo pudimos lograr en la medida que diseñamos estrategias que posibilitaron esta acción y que le brindó a nuestros estudiantes herramientas para el autoconocimiento de su propio estilo de aprendizaje, que a su vez también le permitió al maestro implementar estrategias pertinentes en el proceso de enseñanza desde su disciplina.

Como no era suficiente la mera observación del maestro para conocer a sus estudiantes; fue pertinente acudir a un instrumento que nos permitió conocer de una forma precisa el estilo de

aprendizaje de nuestros estudiantes, de ahí que optamos por aplicar el test CHAEA según lo propuesto por Catalina M. Alonso, Domingo J. Gallego y Peter Honey, el test CHAEA junior, paralelo a este se aplicó el test de modelo de Programación Neurolingüística (PNL) visual-auditivo-kinestésico también llamado VAK (Alva, 2016), para conocer los canales de percepción o estilos de aprendizaje de los niños de primer grado. Consideramos importante que cada estudiante conociera su estilo de aprendizaje, así como también el de sus compañeros de curso para que se diera una mejor interacción entre ellos.

También cabe decir que conocer los estilos de aprendizaje le permite al maestro trazar estrategias de enseñanza, no sólo desde el saber que enseña sino también desde los estilos de aprendizaje, para no seguir enseñando de la misma manera a todos los sujetos y de igual manera buscar un equilibrio entre su estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje de los sujetos que aprenden.

Para nuestro trabajo de investigación acción se hizo necesario la aplicación de un instrumento que permitiera caracterizar la forma en la que nuestros estudiantes se apropian de los aprendizajes y poder obtener un conocimiento más acertado sobre ello. Después de indagar en varios instrumentos se concertó en aplicar el Cuestionario Honey–Alonso de Estilos de Aprendizajes, conocido también por sus siglas como test CHAEA, este es un instrumento que sirve para diagnosticar los estilos de aprendizajes, está inscrito dentro de los enfoques cognitivos del aprendizaje y se basa en las teorías de Kolb, Juch, Honey y Munford. Estos autores proponen un esquema del proceso de aprendizaje a través de la experiencia dividido en cuatro etapas:

- Estilo activo: vivir la experiencia.
- Estilo reflexivo: reflexión.
- Estilo teórico: generalización, elaboración de hipótesis.

- Estilo pragmático: aplicación.

El test CHAEA consta de 80 ítems, 20 referentes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizajes; este nos es un test de inteligencia ni de personalidad, no se encuentran respuestas correctas o incorrectas. Este fue aplicado a los estudiantes de 10°02 y 10°03.

El test CHAEA junior fue aplicado a los estudiantes de 6°01 y el test de canales de percepción a estudiantes de 1°02.

2.2.1. Identificación y análisis de los estilos de aprendizaje.

Resultados del test de canales de percepción (estilos de aprendizaje) del grado 1°02 AM.

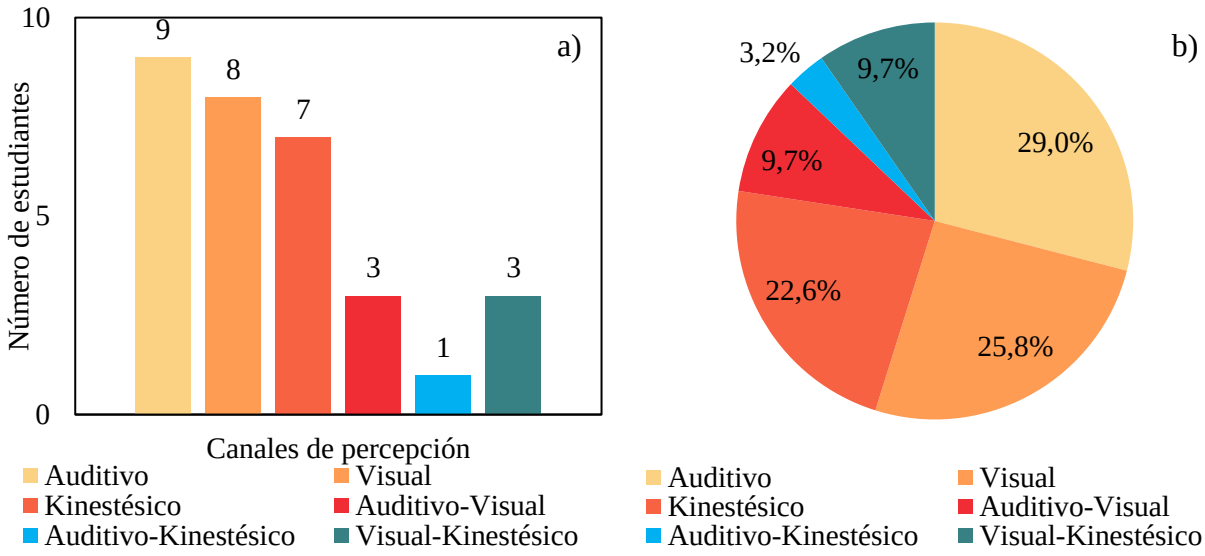


Figura 4. Resultados del test de canales de percepción del grado 1°02 AM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes.

A un total de 31 estudiantes del grado 1°02 jornada AM. Le fue aplicado el test de Determinación de los canales de percepción (Estilos de Aprendizaje).

Al revisar los resultados del test se puede evidenciar que 9 estudiantes (29,03 %) fueron clasificados como auditivos, 8 (25,80 %) visuales, 7 (22,58 %) kinestésicos, 3 (9,67 %) visual-kinestésico, 3 (9,67 %) auditivo-visual y 1 (3,22 %) auditivo-kinestésico. El estilo predominante de la docente del grupo es visual.

Los docentes investigadores de la Institución Educativa John F. Kennedy consideramos que conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes fue un elemento importante, admitimos que nuestras practicas pedagógicas eran en su mayoría tradicionales, las clases eran magistrales, preparábamos clases de forma lineal, sin tener en cuenta que cada estudiante tenía una forma particular de aprender, por lo general en nuestras practicas privilegiábamos más un estilo de aprendizaje que otro, lo hacíamos de manera inconsciente, esto de acuerdo a nuestro estilo de aprendizaje y a nuestro estilo de enseñanza, olvidando implementar estrategias de enseñanza que potenciaran los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Esto conllevaba a que, por ejemplo, privilegiábamos actividades enfocadas al estilo visual y auditivo generando conjeturas equivocadas acerca de aquellos niños que su estilo de aprendizaje era kinestésico y los estigmatizamos como hiperactivo ya que le permite al docente diseñar estrategias de enseñanza que conduzcan al desarrollo de habilidades que les faciliten el aprendizaje a sus estudiantes. Lo primero fue aplicar un instrumento que fuera eficaz para conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes.

Resultados del test CHAEA Junior del grado 6°01 AM.

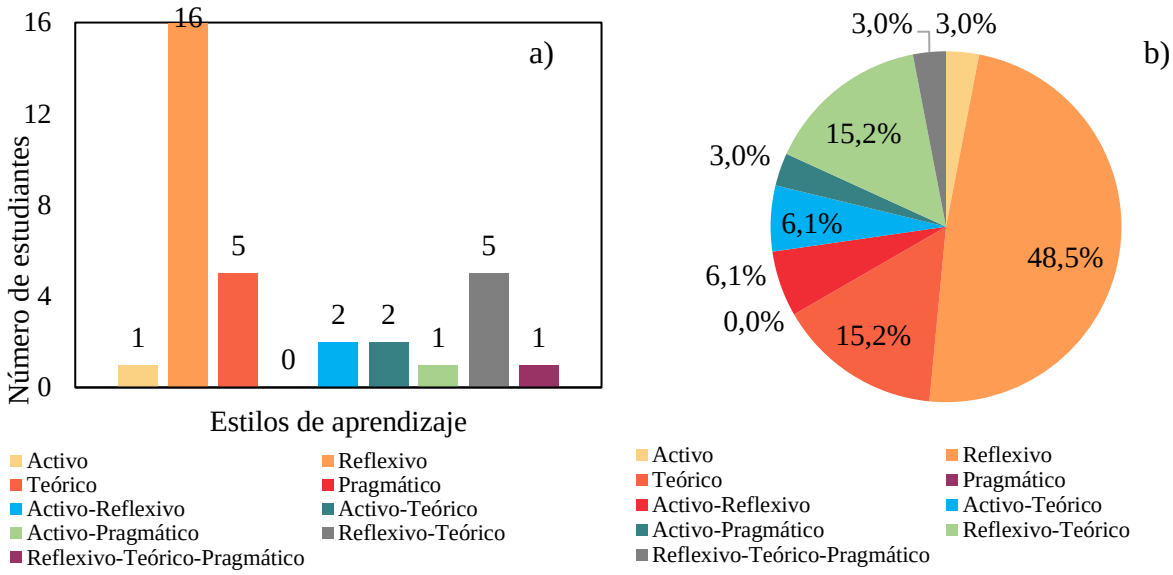


Figura 5. Resultados del test CHAEA Junior del grado 6°01 AM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes.

En las gráficas anteriores vemos la síntesis de los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a un total de 33 niños de 6°01 jornada AM. Podemos interpretar, de acuerdo a estos, que el mayor porcentaje de los estudiantes tienen como estilo preferido de aprender, el reflexivo y seguido el teórico.

Resultados del test CHAEA del grado 10°02 AM.

Atendiendo a esto se determinó la aplicación del test a los estudiantes y maestrantes dando como resultado el siguiente análisis:

El test aplicado al maestrante investigador (Lorcy Zamora Caro) determinó que su estilo de aprendizaje predominante es el reflexivo con una preferencia que se ubica el 14 % un índice alto para este estilo de aprender, esto hace que tenga las siguientes características:

- Tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas.
- Recogen datos detalladamente antes de llegar a una conclusión.
- Son precavidos y analizan todas las implicaciones de una acción antes de ponerse en movimiento.
- En las reuniones escuchan y observan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos.
- Se les facilita aprender cuando asumen la postura de observador o cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación; cuando pueden pensar antes de actuar.

Por otra parte el análisis de los estudiantes ubicados en el grado décimo, jóvenes que oscilan entre los 13 y 18 años , en total el test se le aplicó a 36 estudiantes de estos 18 hombres y 18 mujeres, la tabulación de los 80 ítems arrojó que el mayor porcentaje corresponde al estilo de aprender reflexivo con un número de 11 estudiantes y un porcentaje de preferencia entre el 13 % y 19 %, que según la tabla de puntuación propuesta por Alonso se traduciría en una preferencia alta y muy alta.

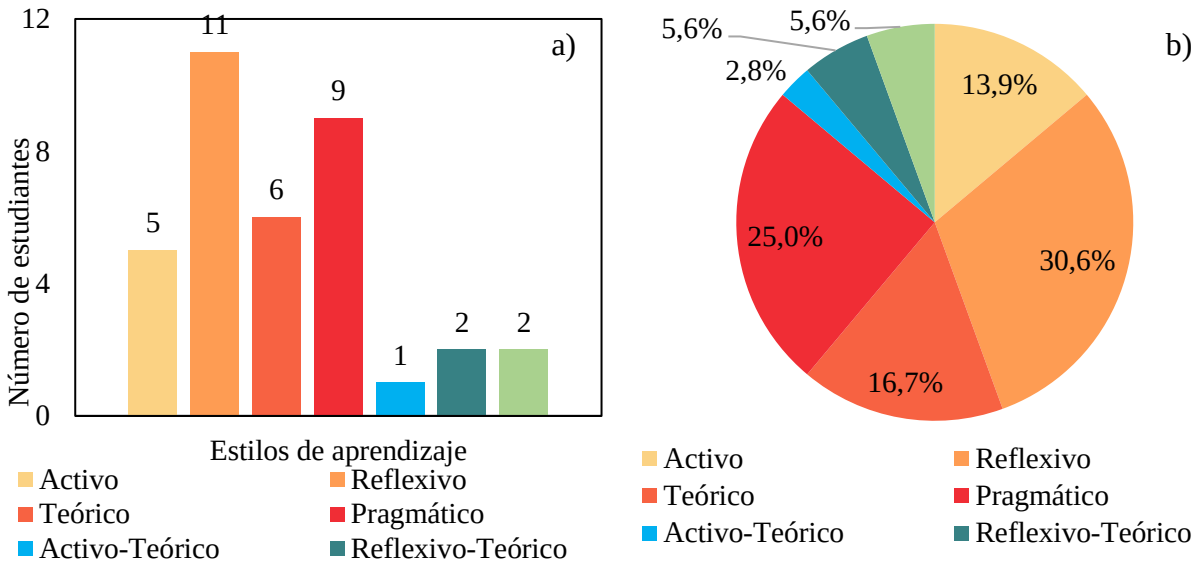


Figura 6. Resultados del test CHAEA del grado 10°02 AM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes.

Siguiendo con el análisis del resto de estudiantes con una puntuación igual (11 estudiantes) se ubicaron en el estilo activo y teórico con una preferencia entre el 12% y el 17 % y ubicados en una preferencia alta y muy alta, para finalizar con el estilo pragmático se ubicaron 9 estudiantes con una preferencia entre el 13% y 17 %.

Resultados del test CHAEA del grado 10°03 PM.

El cuestionario CHAEA, aplicado en la Institución Educativa John F. Kennedy, específicamente a estudiantes de grado décimo, tuvo como objetivo identificar los estilos de aprendizaje preferente en 37 estudiantes y un docente investigador, y generar así propuestas pedagógicas articuladas a los estilos particulares de aprender de los estudiantes. La muestra estuvo constituida por 18 hombres (48,6 %) y 19 mujeres (51,4 %). Las edades de los estudiantes se encuentran comprendidas en un 36,1 % entre los 14 y 15 años, un 61,1 % entre 16 y 17 años, y un 2,77 % de 18 años de edad.

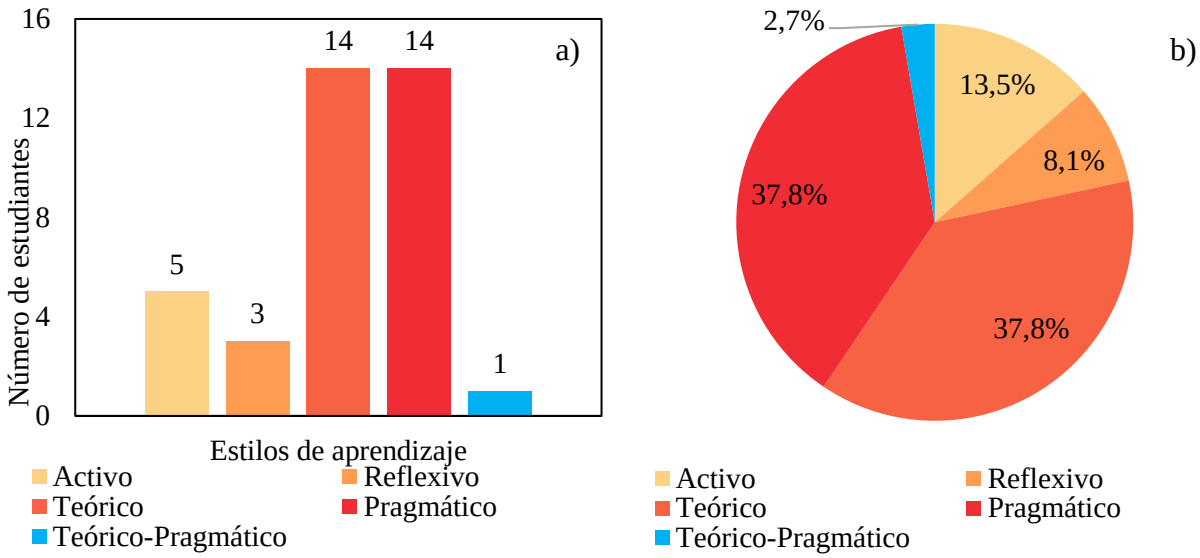


Figura 7. Resultados del test CHAEA del grado 10°03 PM: a) número de estudiantes y b) porcentaje de estudiantes.

El estilo de aprendizaje predominante en la muestra seleccionada para este estudio arrojó una preferencia moderada en el estilo teórico y pragmático, además, se evidencia frecuencias menores para los estilos activo, reflexivo y teórico-pragmático, lo cual hace pensar que los estudiantes de 10°03 pueden aprender en los cuatro estilos. A partir del análisis se evidencia que en el 37,8 % de los estudiantes predomina el estilo teórico y en un mismo porcentaje el estilo pragmático, en el 13,5 % el activo, en el 8,1 % el reflexivo y en el 2,7 % el teórico-pragmático.

De la aplicación del cuestionario también puede interpretarse, que los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sí guardan una relación con su desempeño académico en Ciencias Naturales, siendo destacables en este caso, los estilos teóricos y pragmático, como los indicadores de un mayor rendimiento en el área. Ver Tabla 9. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 10°03 PM. pag.68. Esto también puede representar una dificultad, en relación con el estilo de enseñanza del docente investigador(estructurado) de saber especifico en ciencias naturales, si este no presenta estilo de enseñanza acorde con los estilos de aprendizajes

teórico y pragmático de sus estudiantes y de otro lado si el maestro con frecuencia favorece a estos dos estilos de aprendizajes entonces los estudiantes con estilo de aprendizaje activo y reflexivo se verán en desventaja para aprender.

Es preciso aclarar que el ejercicio investigativo si bien se hizo en la misma institución, no todos los investigadores coincidían en los grupos focalizados, de allí lo complejo de la investigación porque cada uno de los investigadores tuvo la necesidad de trazar unas estrategias atendiendo al grupo de estudiantes en los cuales impartía sus clases, teniendo en cuenta el grado, la edad, los estilos, el contexto, etc.

Identificación de los estilos de enseñanza de los docentes investigadores.

Los estilos de enseñanza tienen que ver con la forma única y particular de como el docente actúa en el aula, unos comportamientos que lo definen independiente del enfoque de enseñanza en que se enmarque, que determinan sus Estilos de enseñar. Desde esa base comportamental y desde el reconocimiento a los múltiples significados existentes, los Estilos de Enseñanza se conceptualizan como “Categorías de comportamientos de enseñanza que el docente exhibe habitualmente en cada fase o momento de la actividad de enseñanza que se fundamentan en actitudes personales que le son inherentes, que han sido abstraídos de su experiencia académica y profesional, que no dependen de los contextos en los que se muestran y que pueden aumentar o aminorar los desajustes entre la enseñanza y el aprendizaje” (Martínez-Geijo, 2007:403).

Dicha categorización ha sido establecida en función del modelo de Estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994, 2012) y, en coherencia, se han diferenciado cuatro Estilos de Enseñanza (Martínez Geijo, 2007): Abierto, Formal, Estructurado y Funcional.

Dentro de este contexto se definen cada uno de los estilos de enseñanza.

Estilo de enseñanza abierto.

Dentro de este Estilo de Enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje ACTIVO.

- ✓ Los docentes de este Estilo de Enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación. Motivan a los estudiantes con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno, y los animan en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas.
- ✓ Promueven el trabajo en equipo y la generación de ideas por parte del estudiante sin ninguna limitación formal. Permiten que se debatan las cuestiones y argumentos que se plantean en el aula dejando que los alumnos actúen de forma espontánea.
- ✓ Suelen cambiar con frecuencia de metodología. Utilizan las simulaciones, dramatizaciones y otras estrategias metodológicas de carácter abierto para que en la clase se asuman roles y se realicen presentaciones, intervenciones no preparadas, debates y otras que hagan del aula un espacio dinámico.
- ✓ Procuran que los estudiantes no trabajen mucho tiempo sobre la misma actividad, para lo que plantean varias tareas a la vez y dejan libertad en la temporalización y el orden de realización.
- ✓ Anuncian las evaluaciones con poca anticipación, las cuales, por lo general, son de pocas preguntas y abiertas, no concediendo demasiada importancia a la presentación, los detalles y orden.

- ✓ Se inclinan por los estudiantes y colegas/compañeros con ideas originales, espontáneos, participativos e inquietos. Son partidarios de romper las rutinas, transmisores de su estado de ánimo y de trabajar en equipo con otros docentes. Suelen estar bien informados del hilo de la actualidad en casi todos los campos.
- ✓ Son activos, creativos, improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.

Estilo de enseñanza formal.

Dentro de este Estilo de Enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje REFLEXIVO.

- ✓ Los docentes de este Estilo de Enseñanza son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa.
- ✓ Tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas con detalle, profundidad analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin importarle el tiempo, aunque teniendo como referente su programación.
- ✓ Fomentan y valoran en los estudiantes la reflexión, el análisis y que sustenten sus ideas desde la racionalidad y dejan tiempo para las revisiones y repasos.
- ✓ Promueven el trabajo individual sobre el grupal con estrategias metodológicas donde las funciones y los roles vienen delimitados para que los estudiantes no actúen de forma improvisada y sepan en cada momento su quehacer. Anuncian las fechas de los exámenes o controles con suficiente anticipación. Suelen ser extensos de muchas preguntas y de respuesta cerrada. Otorgan importancia a la profundidad y exactitud de las

- ✓ Respuestas valorando, además de su realización, el orden y el detalle.
- ✓ Se inclinan por los estudiantes tranquilos, reflexivos, ordenados y metódicos.
- ✓ No son partidarios del trabajo en equipo con otros docentes y si lo hiciesen prefieren que se les asigne la parte de la tarea a desarrollar. Les afecta las opiniones que se tienen de ellos y el temor a quedar por debajo de las expectativas que despiertan.
- ✓ Son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y con mucha paciencia.

Estilo de enseñanza estructurado.

Dentro de este Estilo de Enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje TEÓRICO.

- ✓ Los docentes de este Estilo de Enseñanza otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartir los contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático.
- ✓ La dinámica de la clase suele desarrollarse bajo una cierta presión, evitando cambiar por frecuencia de metodología. Las actividades para trabajar son preferentemente complejas, de establecer relaciones y solicitar las demostraciones.
- ✓ Aunque no son partidarios del trabajo en equipo entre los estudiantes, cuando lo hacen favorecen que los agrupamientos sean homogéneos intelectualmente o por notas.
- ✓ Inciden en mantener un clima de aula ordenado y tranquilo. No dan opción a la espontaneidad, la ambigüedad ni a respuestas no razonadas.
- ✓ Rechazan las respuestas sin sentido y requieren objetividad en las respuestas.

- ✓ En las evaluaciones solicitan a los alumnos que los ejercicios/preguntas los resuelvan/contesten especificando y explicando cada paso. Valoran el proceso sobre la solución.
- ✓ Se inclinan por los estudiantes coherentes, lógicos, ordenados y detallistas.
- ✓ En la relación y trabajo con otros docentes, casi siempre cuestionan las temáticas que se tratan procurando ser los últimos en dar sus opiniones. Se levantan de las reuniones con cierto grado de desasosiego producido sobre como habrá quedado ante los demás. No consideran las opiniones de aquellos compañeros que por su trayectoria profesional o académica consideran inferiores. Admiran a los que considera superiores.
- ✓ Dentro de este estilo se encentran los docentes que se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.

Estilo de enseñanza funcional.

Dentro de este Estilo de Enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia ALTA o MUY ALTA al alumnado del Estilo de Aprendizaje PRAGMÁTICO.

- ✓ Los docentes de este Estilo de Enseñanza siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción. Su preocupación es como llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad.
- ✓ En la dinámica de la clase no emplean mucho tiempo en las exposiciones teóricas o magistrales, sustituyéndolas por experiencias y trabajos prácticos. Son favorables a llevar técnicos y expertos a clase para que explicar ante la clase como lo hacen.

- ✓ Con el alumnado son partidarios del trabajo en equipo, dándoles las instrucciones lo más claras y precisas posibles para el desarrollo de la tarea.
- ✓ Continuamente orientan a los estudiantes para evitar que caigan en el error. Si la tarea se realiza con éxito reconoce a menudo los méritos.
- ✓ En las evaluaciones tienden a poner más ejercicios prácticos que conceptos teóricos, valorando más el resultado final que los procedimientos y explicaciones. Aconseja que las respuestas sean breves, precisas y directas.
- ✓ Se inclinan por los estudiantes prácticos, realistas, curiosos, emprendedores y siempre amantes de las experiencias prácticas que tengan utilidad.
- ✓ En la relación y trabajo con otros docentes se implican en todo aquello que le sea útil tanto en lo personal como en lo profesional. En las reuniones de trabajo suelen insistir una y otra vez en que no se divague y se vaya a lo concreto. En caso contrario suelen abandonar la reunión o aislarse en su realidad.
- ✓ Dentro de este estilo se encuentran los docentes que se caracterizan por ser prácticos, realistas, concretos y con tendencia a rentabilizar su esfuerzo.
- ✓ Lo práctico y lo útil lo anteponen a lo emocional.

El instrumento utilizado para conocer el estilo de enseñanza de los docentes investigadores fue el planteado por Martínez-Geijo (2002-2007), consta de ochenta ítems sobre comportamientos de enseñanza que se agrupan en cuatro EdE, a los que hay que responder con (+) o (-) según el grado de acuerdo o desacuerdo con lo formulado para la obtención de cada estilo.

Aplicado el test para identificar los estilos de enseñanza a los docentes investigadores se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de los docentes maestrantes.

Docente	Estilo de aprendizaje	Abierto	Formal	Estructurado	Funcional	Estilo dominante	Preferencia
Germán G.	Reflexivo	15	9	9	13	Abierto	Muy alta
Irene G.	Reflexivo (Visual)	8	12	11	14	Funcional	Muy alta
Walter R.	Teórico-pragmático	10	13	15	9	Estructurado	Muy alta
Lorcy Z.	Reflexivo	6	12	14	6	Estructurado	Alto

Según los datos obtenidos se puede evidenciar que dos de los docentes investigadores tiene un estilo de enseñanza Estructurado, uno es Abierto y el otro es Funcional.

2.3. Los aprendizajes de los estudiantes en términos de rendimiento académico. Una mirada preliminar

Comprendemos la educación como un proceso de socialización y concienciación cultural intencionada, visionada en mejorar la calidad de vida. Razón por la cual todo proceso educativo se focaliza en la construcción del ser. En este sentido y sin desconocer la integralidad de la formación, al analizar el rendimiento académico de nuestros estudiantes percibimos que estos eran en su gran mayoría estudiantes con poco sentido de pertenencia, baja autoestima, sin un proyecto de vida definido, con poca participación en el desarrollo de las clases, poco sentido de responsabilidad en el cumplimiento de sus deberes académicos, primando el principio del mínimo esfuerzo. De tal forma que empleaban la excusa como estrategia para manipular al docente con el propósito de justificar su incumplimiento. Esta situación se pudo evidenciar en el área de Lengua Castellana cuando la docente al solicitar las obras literarias que hacían parte del

plan lector institucional, el cual comprendía una obra por periodo (cuatro periodos) los estudiantes en su gran mayoría no adquirían la obra aludiendo razones como las siguientes: “no compré la obra porque mis papás no están trabajando y no tienen plata”, “seño esa obra es muy cara” “seño, es que a mí no me gusta leer, eso es aburrido”, “seño ese libro tiene muchas páginas”. También se evidenció en las áreas de matemáticas y ciencias naturales cuando algunos estudiantes se negaban a expresar su reflexión en torno a la indagación, expresando: “no se” por temor a ser motivo de burla e incluso para proteger su imagen ante un eventual desacierto.

Cuando hablamos de rendimiento académico no pretendemos reducirlo a calificaciones cuantitativas, sino movilizar las relaciones en torno a la capacidad e interacciones tanto de los estudiantes como de los profesores para responder a los estímulos educativos.

Para Vygotsky, el rendimiento académico es la capacidad para internalizar el aprendizaje a partir de la actividad mediadora del sujeto sobre el objeto (realidad), pasando de una zona de desarrollo real a una zona de desarrollo próximo.

De acuerdo con el planteamiento dialéctico de Vygotsky, el rendimiento académico es producto de las interacciones que se establecen entre las personas que aprenden y los individuos mediadores del aprendizaje

Bruner sustenta un paradigma que mantiene preferencia por lo intelectual – cognitivo, sintetizado en la mente como el funcionamiento cualitativo del cerebro, la cual sirve de medio para la construcción de modelos mentales sobre la base de los datos que recibe del proceso de almacenamiento de los mismos y de las inferencias extraídas por parte de quien aprende. Desde esta perspectiva, para Bruner el rendimiento académico es la capacidad de asimilar o incorporar como propios, los acontecimientos de un sistema de almacenamiento que hace posible ir más allá

de la información que encuentra el sujeto en un momento determinado, explicarse y explicar a los demás, mediante palabras o símbolos, situaciones conceptuales complejas

De las posiciones analizadas se infiere que los sujetos son activos, que aprenden y que construyen su mundo a través de sus propias acciones de pensamiento y que las estructuras cognitivas y estrategias de procesamiento en cada una de las etapas del desarrollo, los conducen a seleccionar aquello que les es significativo y a transformarlo de acuerdo con sus estructuras cognitivas. Esta actividad de interrelación con el ambiente, hace que los estudiantes sean los constructores y conductores de su propio desarrollo, interpretación que ha conducido al desarrollo del concepto del constructivismo social, tendencia que está integrando todas estas teorías con la intención de darle un carácter más humanizado a la educación y así lograr el rendimiento académico esperado.

A partir del recorrido realizado en términos de transformación de las prácticas de aula también se generó un cambio en los estudiantes, en cuanto a que, estos ahora se sienten capaces de afrontar retos que antes eran impensables para ellos, hay más participación en eventos institucionales e interinstitucionales, como expo humanidades, expociencias, foro de filosofía, olimpiadas de Lenguaje y Matemáticas convocadas por la universidad de Cartagena y la universidad del Sinú, concurso de oratoria, supérate con el saber, etc. de igual manera existe una gran motivación con el plan lector institucional, la nueva mirada que el docente ha dado a la enseñanza de la literatura ha generado en los estudiantes un gusto por la lectura a tal nivel que hoy un gran número de estudiantes adquiere las obras por convicción, dejando de lado la presión y obligación de adquirir esta por una nota. Esta motivación se ha dado por la calidad y variedad de actividades con las que se aborda la literatura, ahora los estudiantes se expresan de otra manera, por ejemplo “El teatro me gustó mucho y me ayudó a perder la pena que tenía con el

público” “Me di cuenta que tengo talento para el teatro” “Siempre estuvimos allí regañándonos si hacíamos algo mal y nos felicitábamos si hacíamos algo bien, pero nunca había discordia” en las voces de los más pequeños decían “seño vamos a leer” “seño mi clase favorita es la de lengua castellana y matemáticas”. Es importante destacar como los niños proponían actividades en torno a la obra literaria que se estaba trabajando, es así como un estudiante propone escribir la parte dos, es decir otra versión de esta, en ese periodo se estaban leyendo “Arturo y el misterio de huevo” todo el curso estuvo de acuerdo en escribir su propia versión de la parte dos, fue muy gratificante ver como ellos fueron paso a paso construyendo a través de unos retos su propia historia la cual planearon, escribieron, reescribieron y editaron.

A partir de la reflexión crítica realizada abordamos el rendimiento académico como la expresión estimativa de lo aprendido a razón de un proceso de formación en virtud de las capacidades cognitivas, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Edel Navarro (2003)

Según Edel Navarro (2003), el rendimiento académico se puede abordar desde tres factores:

La motivación escolar: La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, auto concepto, etc.” (Alcalay y Antonijevic citado en Edel Navarro, 2003). Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

El autocontrol del alumno: existen autores como Goleman (1996), relacionan el rendimiento académico con la inteligencia emocional y destacan el papel del autocontrol como uno de los componentes a reeducar en los estudiantes: “La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como el control de impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental” por lo tanto el rendimiento escolar del estudiante depende del más fundamental de todos los conocimientos: aprender a aprender. Los objetivos a reeducar como clave fundamental son los siguientes: la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la relación, la capacidad de comunicar y la cooperación.

En virtud de lo anterior, la síntesis reflexiva gira en torno a educar en el autocontrol, ya que la capacidad de controlar los impulsos aprendida con naturalidad desde la primera infancia constituiría una facultad fundamental en el ser humano, lo que nos lleva a pensar que dicha habilidad debe potenciarse en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos, si el propósito es que lleguen a ser personas con una voluntad sólida y capaces de autogobernarse.

Las habilidades sociales: Al hacer mención al rendimiento, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como profesores, estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea.

Dicho brevemente, en el rendimiento académico, intervienen muchas variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, las actividades que realice el estudiante, la motivación, etc. El rendimiento académico parte del presupuesto de que el estudiante es responsable de su rendimiento. En tanto

que el aprovechamiento está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

Para materializar el enfoque pedagógico social cognitivo, transformar nuestras prácticas de aula y mejorar el rendimiento académico de nuestros interlocutores nos fundamentamos en la teoría sociohistórica de Lev Vigotsky y el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, dando lugar a las interacciones sociales y a la construcción del ser a partir de estrategias que provocaron desafíos y retos, suscitando que los estudiantes fueran protagonistas de su aprendizaje. Esto permitió repensar nuestra práctica de aula haciéndola más humanizante.

El rol del profesor en la aplicación de la teoría socio histórica. (sintetizarlo en los análisis)

La creación de ZDP se da dentro de un contexto interpersonal docente-alumno siendo el interés del facilitador trasladar al estudiante de los niveles inferiores a los superiores de la zona. Lo esencial es dar apoyo estratégico al sujeto para que logren solucionar un problema; este apoyo se puede inducir mediante el planteamiento de preguntas claves o llevando al estudiante al auto cuestionamiento. Matos (1996) afirma que la participación del docente en “el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimiento, habilidades, procesos) en un inicio debe ser un poco directivo mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado “andamiaje” por donde transitan los alumnos y posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o interiorización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de simple espectador empático”. En este contexto la enseñanza, debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje, pero sólo ayuda, ya que la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (Onrubia, 1999).

De este modo el docente asume un papel de mediadores, de guías para que los niños y las niñas aprendan activamente en contextos sociales significativos y reales. En este proceso el lenguaje es clave como "instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo" (Onrubia, 1999).

Los aportes teóricos de Vygotsky son propuestas pertinentes para repensar la educación y la práctica pedagógica. Estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requiere nuestra sociedad. Para ello es importante que, en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las docentes y los docentes tengamos en cuenta que es importante:

- Reflexionar sobre nuestras creencias y nuestra práctica pedagógica, estudiar diferente teoría educativa con el propósito de construir o crear nuevas situaciones y diferentes formas de acción.
- Partir de los contextos socioculturales de nuestros estudiantes para ofrecerles una educación con sentido y significado, por lo que es necesario analizar a profundidad los significados de cada cultura, tener en cuenta que en toda cultura hay elementos residuales (formaciones culturales del pasado), dominantes (los de los sectores hegemónicos que articulan todo el resto) y emergentes (innovadores) (Caruso & Dussel, 2001).
- Pensar la cultura, y sobre todo la cultura escolar cotidiana, como culturas plurales producto de la mezcla de muchos elementos heterogéneos, donde se enlaza lo objetivo y lo subjetivo, lo que llevaría a replantear las interacciones en el salón de clase, el papel de

estudiantes, educadoras y educadores, la pertinencia de los contenidos y la contribución de los padres y madres de familia, de otros profesionales y de las instituciones de la comunidad.

- Ofrecer a las estudiantes y los estudiantes experiencias de aprendizaje que partan del contexto sociocultural, de su nivel de desarrollo y de lo que tiene significado. Es importante tener presente que para que se produzca el aprendizaje es necesario provocar retos y desafíos a los educandos, que los hagan cuestionar los significados que poseen, para que los modifiquen y se desarrollen plenamente.
- Resaltar el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y en la acción emancipadora del ser humano, ya que el lenguaje es una manifestación cultural que transmite un significado que responde a determinados intereses, por lo tanto, es necesario estar consciente del papel que juega en la construcción del conocimiento y de la subjetividad. Es necesario tener presente que el lenguaje sirve para organizar, construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás. Desde esta perspectiva, el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear las condiciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo.
- Crear ambientes de aprendizaje, que provoquen la actividad mental y física de las alumnas y los alumnos, el diálogo, la reflexión, la crítica, la cooperación y participación, la toma de consciencia y la autorregulación; ambientes que contribuyan a clarificar, elaborar, reorganizar y reconceptualizar significa- dos que permitan interpretar el mundo.
- Concebir al estudiante como una ser activo, protagonista, reflexivo producto de variadas interrelaciones sociales que ocurren en un contexto histórico-cultural específico y que reconstruye el conocimiento con las otras y los otros.

El rol del maestro en el aprendizaje por descubrimiento.

De acuerdo con Bruner, los maestros deben proporcionar situaciones problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos, la estructura del material de la asignatura. Estructura se refiere a las ideas fundamentales, relaciones o patrones de las materias; esto es, a la información esencial. Los hechos específicos y los detalles no son parte de la estructura. Bruner cree que el aprendizaje en el salón de clases puede tener lugar *inductivamente*. El razonamiento inductivo significa pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general. En el aprendizaje por descubrimiento, el maestro presenta ejemplos específicos y los estudiantes trabajan así hasta que descubren las interacciones y la estructura del material.

Si el estudiante puede situar términos en un sistema de codificación tendrá una mejor comprensión de la estructura básica del tema de estudio. Un sistema de codificación es una jerarquía de ideas o conceptos relacionados. En lo más alto del sistema de codificación está el concepto más general. Los conceptos más específicos se ordenan bajo el concepto general. De acuerdo con Bruner, si se presenta a los estudiantes suficientes ejemplos, eventualmente descubrirán cuáles deben ser las propiedades básicas del fenómeno de estudio.

En el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, el maestro organiza la clase de manera que los estudiantes aprendan a través de su participación activa. Usualmente, se hace una distinción entre el aprendizaje por descubrimiento, donde los estudiantes trabajan en buena medida por su parte y el descubrimiento guiado en el que el maestro proporciona su dirección. En la mayoría de las situaciones, es preferible usar el descubrimiento guiado. Se les presenta a los estudiantes preguntas intrigantes, situaciones ambiguas o problemas interesantes. En lugar de explicar cómo resolver el problema, el maestro proporciona los materiales apropiados, alienta a los estudiantes para que hagan observaciones, elaboren hipótesis y comprueben los resultados.

Para resolver problemas, los estudiantes deben emplear tanto el pensamiento intuitivo como el analítico. El maestro *guía* el descubrimiento con preguntas dirigidas. También proporciona retroalimentación acerca de la dirección que toman las actividades. La retroalimentación debe ser dada en el momento óptimo, cuando los estudiantes pueden considerarla para revisar su abordaje o como un estímulo para continuar en la dirección que han escogido.

Análisis de desempeño académico de los estudiantes del grado 1°02 AM.

Tabla 3. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 1°02 AM.

N.º de estudiante	Estilo predominante	Rendimiento académico	
		Final 2018	2° periodo 2019
1	Visual	4,6	5,0
2	Visual	3,5	Cambio de colegio
3	Auditivo	3,5	2,7
4	Visual-Kinestésico	3,5	2,8
5	Auditivo	3,5	4,3
6	Visual	4,8	5,0
7	Auditivo	4,8	4,9
8	Visual	3,8	4,2
9	Kinestésico	3,5	3,7
10	Auditivo-Visual	4,2	5,0
11	Kinestésico	3,5	2,7
12	Visual-Kinestésico	3,6	3,9
13	Auditivo	3,1	Cambio de grupo
14	Auditivo-Visual	4,7	4,8
15	Auditivo-Visual	3,5	2,7
16	Auditivo-Kinestésico	4,4	Cambio de colegio
17	Auditivo	3,9	Cambio de colegio
18	Auditivo	3,5	2,8
19	Visual	4,5	5,0
20	Kinestésico	4,8	5,0
21	Visual	2,6	Cambio de colegio
22	Auditivo	4,8	4,9
23	Auditivo	4,8	5

24	Kinestésico	3,5	3,8
25	Kinestésico	4,8	5,0
26	Kinestésico	4,5	Cambio de colegio
27	Kinestésico	3,6	4
28	Visual	4,0	4,3
29	Visual	3,5	3,7
30	Auditivo	4,2	4,5
31	Visual-Kinestésico	3,5	4,0

Los estudiantes de grado 1°02 presentan un estilo de aprendizaje preferente Auditivo el cual no coincide con el estilo de aprendizaje de la docente que es visual. Se puede evidenciar que 5 de los 7 estudiantes visuales mostraron una mejoría en su desempeño académico en el área de Lengua Castellana, a ellos les favoreció el estilo de aprendizaje de su docente, los otros 2 cambiaron de domicilio este año, 5 de los 9 que son auditivos mostraron mejoría, 2 cambiaron de domicilio y los otros 2, uno cambió de grupo y el otro bajó su desempeño. De los 7 kinestésicos 5 mejoraron su desempeño, los otros 2, uno bajó su desempeño y el otro cambió de colegio (cambio de domicilio). Los 7 estudiantes restantes que tienen un estilo combinado,5 desmejoraron su rendimiento, los otros dos uno mejoró y el otro cambió de colegio este año.

Tabla 4. Desempeño académico según los canales de percepción del grado 1°02 AM.

Canal de percepción	Superior		Alto		Básico		Bajo	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Auditivo	3	3	1	2	4	0	1	2
Visual	2	3	2	1	3	2	1	0
Kinestésico	2	2	1	1	4	2	0	1
Auditivo-Visual	1	2	1	0	1	0	0	1
Auditivo-Kinestésico	0	0	1	0	0	0	0	0
Visual-Kinestésico	0	0	0	1	3	0	0	2

Nota: 6 estudiantes cambiaron de colegio por motivo de cambio de domicilio, y 1 cambió de grupo.

Análisis de desempeño académico de los estudiantes del grado 6°01 AM.

Tabla 5. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 6°01 AM.

N° de estudiante	Estilo predominante	Rendimiento académico	
		Final 2018	2° periodo 2019
1	Activo-Reflexivo	3,9	4,6
2	Teórico	3,5	1,0
3	Reflexivo	3,5	3,7
4	Reflexivo-Teórico	3,5	3,7
5	Reflexivo	3,5	2,6
6	Reflexivo-Teórico	4,1	4,2
7	Reflexivo	3,5	3,7
8	Teórico	3,5	3,6
9	Reflexivo	3,5	3,6
10	Reflexivo	3,5	3,1
11	Reflexivo-Teórico	3,5	2,5
12	Activo	3,6	3,0
13	Teórico	3,5	2,4
14	Reflexivo	3,6	3,6
15	Reflexivo-Teórico	4,0	4,2
16	Teórico	3,6	3,6
17	Reflexivo	3,8	3,8
18	Reflexivo	3,8	4,2
19	Activo-Reflexivo	4	3,8
20	Teórico	3,5	4,2
21	Activo-Teórico	4,1	3,7
22	Reflexivo	4,2	4,1
23	Reflexivo	3,5	Cambio de colegio
24	Activo-Teórico	4,4	4,2
25	Reflexivo	4,2	4,5
26	Reflexivo-Teórico	4,1	3,9
27	Reflexivo	3,5	2,8
28	Reflexivo	4,3	4,1
29	Activo-Pragmático	3,5	2,8
30	Reflexivo	3,5	4,5
31	Reflexivo-Teórico-Pragmático	4,3	3,8
32	Reflexivo	3,8	4,0
33	Reflexivo	3,5	1,6

Los estudiantes de grado 6°-01 presentan un estilo predominante de aprendizaje reflexivo, el cual coincide con el estilo de aprendizaje del docente. Se puede evidenciar que 7 de los 16 estudiantes reflexivos mostraron una mejoría en su desempeño académico en el área de Matemáticas, a ellos les favoreció el estilo de enseñanza de su docente, 1 cambió de domicilio este año, 2 mantuvieron el desempeño igual y de los 6 restantes solo uno desmejoró de manera alarmante. (Velásquez Antonio). 2 de los 5 que son teóricos mostraron mejoría, 1 se mantuvo en básico y de los 3 restantes un caso es verdaderamente preocupante (Juan Bello). Entre los que manejan más de un estilo de aprendizaje preferente, no hay casos de preocupación.

Tabla 6. Desempeño académico según los estilos de aprendizaje del grado 6°01 AM.

Estilo de aprendizaje	Superior		Alto		Básico		Bajo	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Activo	0	0	0	0	1	0	0	1
Reflexivo	0	0	3	6	13	5	0	4
Teórico	0	0	0	1	5	2	0	2
Pragmático	0	0	0	0	0	0	0	0
Activo-Reflexivo	0	1	1	0	1	1	0	0
Activo-Teórico	0	0	2	1	0	1	0	0
Activo-Pragmático	0	0	0	0	1	0	0	1
Reflexivo-Teórico	0	0	3	2	2	2	0	1
Reflexivo-Teórico-Pragmático	0	0	1	0	0	1	0	0

Análisis de desempeño académico de los estudiantes del grado 10°02 AM.

Tabla 7. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 10°02 AM.

N° de estudiante	Estilo predominante	Rendimiento académico	
		Final 2018	2° periodo 2019
1	Activo	3,7	3,7
2	Activo	3,5	2,8

3	Reflexivo	3,6	3,5
4	Reflexivo-Teórico	4,0	4,0
5	Pragmático	3,9	3,6
6	Teórico	3,6	4,1
7	Reflexivo	3,7	3,5
8	Teórico	2,8	RETIRADA
9	Teórico	3,8	3,8
10	Reflexivo-Pragmático	4,3	4,5
11	Teórico	4,1	4,0
12	Pragmático	2,6	RETIRADO
13	Pragmático	3,5	RETIRADO
14	Reflexivo	3,7	2,8
15	Reflexivo	3,7	3,5
16	Pragmático	3,5	2,8
17	Reflexivo	4,3	RETIRADO
18	Reflexivo	3,5	2,8
19	Pragmático	2,5	REPROBADO
20	Reflexivo-Pragmático	3,5	3,5
21	Pragmático	3,6	RETIRADO
22	Activo-Teórico	3,6	2,8
23	Reflexivo-Teórico	3,5	2,8
24	Activo	4,1	4,1
25	Pragmático	4,1	3,5
26	Pragmático	3,8	2,8
27	Reflexivo	4,4	4,5
28	Reflexivo	3,8	3,6
29	Reflexivo	3,8	3,9
30	Reflexivo	4,4	3,9
31	Pragmático	3,7	RETIRADA
32	Reflexivo	3,5	3,5
33	Activo	2,8	2,8
34	Teórico	4,3	2,8
35	Teórico	4,2	3,5
36	Activo	4,0	3,9

Los estudiantes de grado 11°2 presentan un estilo de aprendizaje preferente reflexivo, que coincide con el estilo de aprendizaje de la docente, sin embargo es importante hacer varias aclaraciones, que quizá incidieron en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes ,se notó una mejoría en 2 estudiantes que presentan el estilo de aprendizaje reflexivo al igual que

uno que presenta un estilo de aprendizaje combinado , cinco se mantuvieron con un desempeño igual y dieciséis mostraron un desmejoramiento, es importante anotar que en primer lugar la mejoría se puede notar al final del año lectivo 2018 , si se analiza los acumulados, ahora bien para el año 2019 hay dos factores que a mi parecer no favorecieron para que los estudiantes mantuvieran los buenos desempeños , se me fue cambiada la dirección de grupo de este curso , hecho que de cierta manera no me permitió seguir haciendo un seguimiento más acertado de todos los estudiantes y por otro lado este segundo periodo estuvo solo dedicado al ejercicio de trabajar pruebas tipo Icfes , lo que hace que las actividades sean más teóricas y con clases.

Tabla 8. Desempeño académico según los estilos de aprendizaje del grado 10°02 AM.

Estilo de aprendizaje	Superior		Alto		Básico		Bajo	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Activo	0	0	2	1	2	2	1	2
Reflexivo	0	0	3	1	8	7	0	2
Teórico	0	0	3	2	2	2	1	1
Pragmático	0	0	1	0	6	2	2	2
Activo-Teórico	0	0	0	0	1	0	0	1
Reflexivo-Teórico	0	0	1	1	1	0	0	1
Reflexivo-Pragmático	0	0	1	1	1	1	0	0

Análisis de desempeño académico de los estudiantes del grado 11°03 PM.

En el presente año (2019) el grado 11-03 está conformado por 34 estudiantes, de los cuales 11 han permanecido en el grupo desde el nivel preescolar, 5 desde grado sexto, 7 ingresaron en grado undécimo y los otros se fueron sumando al grupo como nuevos o repitentes. Cabe resaltar que en el año 2018 por reprobación del año escolar 5 estudiantes no continuaron en el grupo, 3 por razones asociadas a cambio de domicilio y 2 decidieron por mayoría de edad ingresar a la jornada nocturna y así tener posibilidad de trabajo remunerado en el día.

Todo lo anterior coloca de manifiesto que los estudiantes que acompañan esta investigación hacen parte de un grupo heterogéneo cambiante donde todos los años ingresan y salen estudiantes.

Este grupo de estudiante está conformado por personas que marcan características académicas muy diversas, a lo largo de los años que han compartido juntos, hay estudiantes que se mantienen con un rendimiento académico denominado alto dentro de la rúbrica establecida por la institución, siendo los jóvenes, que por lo general participan en las actividades que realiza la escuela. Son líderes, extrovertidos que cuentan con el reconocimiento de estudiantes, profesores y directivos. Existe un grupo mayoritario de jóvenes que son menos participativos pero que cumplen con los requerimientos básicos determinados por los docentes y la institución. Son estudiantes que en ocasiones se les dificulta una o dos materias y un tercer grupo de estudiantes que presenta un desempeño bajo en tres o más asignaturas, cuyo proceso educativo está marcado por una lucha constante para obtener mejores resultados en los procesos académicos, son chicos que comienzan con un primer periodo académico muy regular y se van recuperando en el transcurso del año.

A continuación, se relacionan los resultados académicos obtenidos en química de grado decimo del año lectivo 2018 y el segundo periodo de química de grado undécimo del año 2019.

Tabla 9. Rendimiento académico de los estudiantes del grado 10°03 PM.

N° de estudiante	Estilo predominante	Rendimiento académico	
		Final 2018	2° periodo 2019
1	Pragmático	3,5	3,9
2	Reflexivo	3,5	3,6
3	Pragmático	3,6	N. A

4	Pragmático	2,7	N. A
5	Activo	3,0	N. A
6	Pragmático	3,7	3,1
7	Teórico	3,5	3,5
8	Teórico	2,8	N. A
9	Pragmático	3,6	N. A
10	Teórico	3,5	3,6
11	Pragmático	3,6	N. A
12	Activo	3,6	3,6
13	Teórico	3,5	3,6
14	Activo	2,1	N. A
15	Teórico-Pragmático	3,6	3,6
16	Teórico	3,5	3,6
17	Pragmático	3,6	3,6
18	Teórico	3,6	3,6
19	Teórico	3,7	N. A
20	Reflexivo	3,6	3,8
21	Activo	3,5	3,7
22	Pragmático	3,5	N. A
23	Teórico	2,3	N. A
24	Pragmático	3,6	3,6
25	Teórico	3,5	2,8
26	Pragmático	3,5	3,6
27	Pragmático	3,6	3,6
28	Pragmático	3,7	3,8
29	Teórico	3,5	3,6
30	Activo	3,0	N. A
31	Teórico	3,6	3,6
32	Pragmático	2,6	N. A
33	Teórico	3,5	3,7
34	Teórico	3,0	N. A
35	Pragmático	3,5	3,6
36	Teórico	3,5	3,0
37	Reflexivo	3,5	4,0

La realidad descrita en el informe del primer y segundo periodo académico del año 2019 muestra un rendimiento académico básico. Durante el desarrollo de la comisión se manifestaron varias causas que pudieron motivar esta realidad. La principal causa según los profesores es que los estudiantes no tienen responsabilidad con su proceso académico, no han comprendido con

madurez y autonomía el grado undécimo, no tienen hábitos de estudio y presentan mucha desmotivación en clase, son poco participativos y apáticos. Ante esta panorámica se sugiere conversar con los estudiantes sobre lo dicho en la comisión, citar a los padres de familia o acudientes con la presencia de los estudiantes y todos los profesores que les orientan para conversar sobre el rendimiento académico de estos, así mismo se sugirieron algunas estrategias como trabajos grupales, acompañamiento de pares, utilizar las redes sociales como mecanismos para que la comunicación fluya de manera más rápida, seguir implementando las estrategias de los simulacros para fortalecer el resultados de las pruebas internas y externas. La lectura que se realizó de estos resultados recae en su totalidad en los estudiantes, no se realizó una mirada en las practicas pedagógica orientadas por los maestros, en el liderazgo desde las coordinaciones, en el manejo de las competencias, la didáctica o los procesos evaluativos, solo se miró a un agente del proceso y se le asumió como único responsable.

Por otra parte, al analizar los resultados del segundo simulacro, como estrategia de preparación hacia la prueba saber 11, se evidenciaron significativos avances en lectura crítica, matemáticas y ciencias naturales.

Tabla 10. Desempeño académico según los estilos de aprendizaje del grado 10°03 PM

Estilo de aprendizaje	Superior		Alto		Básico		Bajo	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Activo	0	0	0	0	2	2	3	0
Reflexivo	0	0	0	1	3	2	0	0
Teórico	0	0	0	0	11	8	3	2
Pragmático	0	0	0	0	12	7	2	1
Teórico-Pragmático	0	0	0	0	1	1	0	0

2.4. Los maestros y sus prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica es un elemento fundamental en el quehacer de todo maestro, es una acción que se planea y se materializa en un espacio definido, llámese escuela o institución educativa, donde se dan unas interrelaciones entre los diferentes actores que hacen realidad el acto educativo. Cada maestro concibe las practicas pedagógicas desde su saber disciplinar y su quehacer diario en el contexto escolar. A continuación de hace un contraste de cómo eran concebidas las practicas pedagógicas antes y después del ejercicio investigativo asumiendo que este conllevó a una transformación de dichas prácticas.

2.4.1. Cómo se conciben las prácticas pedagógicas.

Vygotsky analizó en particular el problema de la adquisición de conocimientos en los contextos de enseñanza, que tiene lugar en un "sistema social definido" en torno a las practicas pedagógicas como acciones promotoras de desarrollo a través del diseño de actividades conjuntas entre sujetos de competencias diferentes sobre dominios particulares, donde los instrumentos mediadores juegan un papel central para lo cual el mediador internaliza reflexiones sobre sus creencias y práctica pedagógica y estudia diferentes teoría educativas con el propósito de construir o crear nuevas situaciones y diferentes formas de acción.

En síntesis, se trata de pensar y repensar nuestra práctica pedagógica con el fin de ofrecer una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones, que resalte el papel del lenguaje en la construcción del significado y el conocimiento, que promueva el diálogo, la crítica, la participación y que ayude a formar personas críticas y creativas que contribuyan a construir una sociedad más democrática comprometida con el desarrollo humano y natural de nuestro mundo, implicando andamiajes diferentes, transformando nuestro rol como

maestros de tal forma que somos facilitadores, trasladando a los estudiantes de niveles inferiores a los niveles superiores de la zona.

Bruner concibe las prácticas pedagógicas como un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre y de la educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen profesor y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos etarios, socioeconómicos y culturales.

Desde los postulados de Paulo Freire se conciben las prácticas pedagógicas como un ejercicio liberador, donde se privilegian acciones problematizadoras, encaminadas a modelos de ruptura, de innovación, de transformación total. El docente se concibe como un guía, como un coordinador. En donde su intervención en el aula es mínima, este debe propiciar ciertas condiciones para que haya una dinámica favorable para el grupo.

Atendiendo a las anteriores consideraciones los maestros investigadores evidenciaron una transformación del ser, pero también de sus prácticas pedagógicas, entendiéndose estas como el ejercicio diario de la tarea docente que implica en muchas ocasiones ir en contra de lo institucional en aras de construir realidades acordes con el contexto social, cultural, económico, dinámicas familiares y los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

2.4.2. Las practicas pedagógicas iniciales de los maestros investigadores

Describir nuestras prácticas pedagógicas es algo que se puede hacer con propiedad, ya que es lo que hacemos a diario en el aula. Estas se caracterizaban por estar impregnadas de una

pedagogía tradicional, priorizándose el aprendizaje memorístico, donde el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal, la asimilación de contenidos se descomponía en actos aislados de instrucción. Lo más importante eran los resultados despreocupándonos de la actividad creativa y descubridora del estudiante. Era así como nuestras clases seguían este modelo, en donde el maestro era el agente principal del proceso enseñanza–aprendizaje, se premiaba la memoria, la relación maestro-alumno era sumamente pobre o escasa. Ser muy lineales, en el sentido de seguir de una manera muy estricta y rigurosa la planeación de contenidos, directrices estas que vienen desde el Ministerio de Educación, contempladas en los estándares , DBA y que al comenzar el año los directivos nos exigen que hagamos y entreguemos sin conocer los individuos con los cuales se van a trabajar , en este ejercicio pedagógico prima más la cantidad de contenidos que lograbas abarcar en los periodos estipulados que la calidad y aprehensión de los mismos por los estudiante y que finalmente nuestra mayor preocupación no estuviera centrada en los avances de los aprendizajes de los estudiantes sino determinada por la entrega de tantos formatos que debemos diligenciar los docentes.

Otro punto importante dentro de estas prácticas tradicionales es el concerniente a la disciplina dentro del salón de clases y el manejo, que, como docente debemos hacer del grupo, se debía de cierta manera mostrar quien era el que mandaba en el salón, éramos una figura de autoridad, en términos de Foucault, el plano del saber, del poder, era de uso exclusivo del docente. Para Foucault el poder no es algo que posee la clase dominante; no es una propiedad, sino que es una estrategia. “El poder no se posee, se ejerce. En tal sentido, sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente” (Ávila-Fuenmayor, 2006). Esa distancia que tanto se había aprendido en el colegio desde

nuestros inicios como estudiantes en las normales o en las universidades eran reproducidas en nuestras prácticas de aula autoritarias.

Así mismo, otro factor decisivo para la disciplina del curso era la organización del salón, este por lo regular estaba dispuesto con filas horizontales, esta disposición del espacio facilitaba que la atención estuviera centrada en el docente, el tablero era una herramienta esencial, la interacción de los estudiantes era poca y se privilegiaba el trabajo individual, esto ayudaba a tener la sensación de control–poder que nos lleva a determinar que se tenga a o no dominio de grupo, no verlas en orden, en filas, daba la sensación de indisciplina y ni que decir de las risas y la habladuría que en ocasiones se suscitaban cuando se rompía esa regla con el trabajo en parejas o en grupos.

Otro componente no menos importante está relacionado con el contexto institucional, poco o nada, los maestros conocíamos las características económicas, sociales, culturales o afectivas de nuestros estudiantes, factor este que nos catapultó en unas clases transmisioncita y totalmente descontextualizadas que desconocían las dinámicas sociales, las tragedias, las afectividades que rodeaban a los estudiantes, la forma en como aprenden y los ritmos de aprendizajes no eran preocupaciones que rondaran en nuestras cabeza, aunado a esto las prácticas de aula que debían estar fundamentadas desde el enfoque pedagógico tenían poca apropiación o desconocimiento por parte de los maestros investigadores, lo que daba como resultado prácticas de aula que atendían a la manera particular de cómo nosotros fuimos enseñados a ser maestros , todo esto estaba alejado de entender que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje y cada grupo maneja unas dinámicas diferentes, que responden a edades, contextos, entornos familiares, gustos, etc. Y que como docentes debemos tratar de buscar un equilibrio para lograr que cada uno, en sus múltiples diferencias fuera integrado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En lo concerniente a el sistema de evaluación, no era este otro componente que se alejara de la influencia de esa pedagogía tradicional que "parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, por lo tanto, todos reciben la misma información; y se evalúa generalmente de la misma manera, con los mismos instrumentos y pautas establecidas para calificarlos" (Blanco Gutiérrez, 2004). Esta definición encaja perfectamente con la manera en cómo eran evaluados nuestros estudiantes, no teníamos en cuenta sus individualidades y por tanto sus ritmos de aprendizajes era algo en lo que poco nos deteníamos, aun cuando nuestro sistema de evaluación institucional SIKEY contempla tres saberes (aprender a SER, aprender a EMPRENDER, aprender a CONVIVIR) que apuntan a evaluar a nuestros estudiantes de manera más integral, estos pilares en la escala de valoración no alcanzan promedios que superan un 15 %, dando como resultado que las escalas que más tienen porcentajes y que más son tenidas en cuenta son el aprender a SABER y aprender a HACER, que tenían para nuestras prácticas una mirada solo en los aspectos cognoscitivos y que eran traducidos de forma cuantitativa a través de evaluaciones escritas, exposiciones, trabajos escritos, etc. Actividades que eran aplicadas a todos de igual forma y que no tenían muchas veces en cuenta la manera en cómo aprendían, las fortalezas o debilidades de los chicos frente a estas pruebas estandarizadas.

2.5. Hacia otras prácticas pedagógicas y otros aprendizajes, un recorrido no transitado

El grupo de investigación está conformado por 4 docentes que orientan diferentes disciplinas, Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales. Conviene resaltar que todas las estrategias giraron en torno a la resignificación del enfoque pedagógico social cognitivo, y de cómo cada uno desde su saber disciplinar da cuenta y evidencia el avance de los estudiantes a partir de las estrategias implementadas que según Heyman y Dweck, 1992 tienen una alta influencia en el aprendizaje y rendimiento académico, dando lugar a unas prácticas pedagógicas

diferenciadas al vincular los estilos de aprendizaje como un elemento que permitió un mayor acercamiento a las formas de aprender de nuestros estudiantes, teniendo como premisa que esta investigación se fundamenta en un enfoque de acción-reflexión en, y con las prácticas apuntando a la trasformación tanto del sujeto investigador como de los estudiantes, generando otras miradas a aspectos poco abordados por nuestras anteriores prácticas de aula tradicionales que desconocían los escenarios de procedencia de los estudiantes, sus voces, sus estilos, las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes así como la humanización de las prácticas de aula.

Cabe decir que como el grupo investigador está conformado por docentes de distintas disciplinas del saber cada uno atendiendo a estas particularidades diseñó su estrategia que evidenciaban la apropiación del enfoque pedagógico social cognitivo y la humanización de las practicas pedagógicas, es así como se consolidaron las siguientes estrategias: construir un ambiente de aprendizaje emocionante a través de la transformación las practicas pedagógicas, Plan lector: una mirada diferente a la literatura, De lo cotidiano a lo laboral y Aprendizaje inductivo.

Es importante anotar que del área de Lenguaje hay dos maestrantes, una en el grado primero y la otra en grado decimo, por tal motivo las estrategias están diseñadas teniendo en cuenta las edades, la enseñabilidad, los intereses y los estilos de aprendizajes.

La enseñabilidad del lenguaje.

La ley 115 de 1994 les otorgó a las comunidades educativas la autonomía para que desde un ejercicio personal e institucional diseñaran su propio currículo en función de las áreas y su forma de enseñarlas teniendo en cuenta el contexto, sus prioridades y el momento histórico que se vive, dando paso así a un currículo descentralizado. De este modo se deja de lado el currículo

rígido para dar paso a uno donde el docente asume una posición crítica y analítica al momento de seleccionar conceptos claves, enfoque y orientaciones en cuanto a la enseñanza del lenguaje.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se nos dan unas orientaciones y unos lineamientos para la enseñanza del lenguaje. Es así como plantea una reorientación del enfoque semántico-comunicativo del área, complementándola con investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición. En efecto el lenguaje se plantea como una construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje (Ministerio Nacional de Educación, 1998).

De esta manera se pretende ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, la competencia lingüística referida a un hablante-oyente ideal, e incluso más allá de la competencia comunicativa, referida esta al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados (Dell Hymes, 1972 citado en Ministerio Nacional de Educación, 1998)

Con estos elementos se construye una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos: El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo si y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma, dando como resultado actos de habla enmarcados en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan trascendentes. Desde estos planteamientos se orienta la pedagogía del lenguaje hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. Cabe señalar que sumado a la competencia lingüística y a la competencia comunicativa está la

construcción de la significación a través de la cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo. Esta dimensión hace referencia a las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. Resulta relevante entonces el contexto en los procesos de aprendizajes de los estudiantes como punto de partida en la construcción de la significación del lenguaje no solo como un sistema de signos y reglas, sino como patrimonio cultural acercándonos a la concepción vygotskiana en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, dialogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura (Ministerio Nacional de Educación, 1998).

En la competencia comunicativa de desarrollan cuatro habilidades a saber: leer, escribir, hablar y escuchar.

Es por todo lo anterior que desde el ministerio se nos direcciona, a que, en cuanto a la enseñabilidad del lenguaje el docente debe orientar los siguientes campos:

Una pedagogía de la lengua castellana, que no solo implica el conocimiento de los elementos formales de lengua, tendencia tradicionalista que concebía el estudio del lenguaje desde una perspectiva más estructural , pero sin embargo necesaria para el conocimiento de la lengua, hoy se nos invita a que los estudiantes hagan un uso de su competencia comunicativa y que este proceso propicie la interacción social a partir del conocimiento de la lengua y desde lenguaje , buscando desarrollar en ellos sus discursos y la competencia comunicativa .

En el campo de la literatura, se espera que los estudiantes adquieran hábitos lectores producto del goce de este componente del lenguaje, la literatura, desde sus diferentes géneros, de diversos autores y de distintas épocas, pero, que además se conviertan en lectores activos,

capaces de interiorizar, interpretar las diferentes visiones de mundo, de realidades, inmersas en los diferentes textos y ser capaces de asumir una postura crítica frente aquello que lee.

> Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. (Ministerio de Educación Nacional & Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2006, p.25-26)

Por otro lado también es importante anotar que la enseñanza del lenguaje posibilita mirar más allá de lo meramente verbal, esto facilitó incluir otro elementos presentes en el lenguaje y la comunicación que bajo una perspectiva más tradicionalista y normativa eran dejados por fuera, a esto se le llamó sistemas simbólicos, incluye el cine, el grafiti, la gestualidad, la pintura, la escultura, el video, etc., que también hacen parte de procesos que generan comunicación entre los seres humanos .

Finalmente se podría decir que la enseñabilidad del lenguaje es un proceso complejo, que ha ido evolucionando y dando cada vez pautas más acertada de cómo debe ser la formación en esta área y que el desarrollo de las competencias del leguaje son parte inherente a la evolución del individuo y está condicionado a diversos factores. “El desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida” (Ministerio de Educación Nacional & Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2006, p.27).

Antes del comienzo del primer ciclo de Básica Primaria, los estudiantes ya han iniciado un proceso de acercamiento a la lectura, la escritura y la oralidad. Durante los primeros años, disfrutan hablar con otros y que les lean o les cuenten historias; a través de estas interacciones basadas en la oralidad, construyen su voz y comprenden que por medio del lenguaje pueden

expresar ideas y sentimientos sobre personas y situaciones que pueden estar o no presentes. Participar en diferentes escenarios discursivos les permite desarrollar habilidades cognitivas (por ejemplo, realizar inferencias, asociar elementos o comprender relaciones de causa y efecto), aprender nuevas palabras y usar diferentes elementos sintácticos (p. ej. conectores, adverbios y verbos).

En transición, los estudiantes desarrollan habilidades que les permiten prepararse para aprender a leer y a escribir. Reconocen que las palabras están formadas por sonidos (mediante canciones, juegos con el lenguaje y poemas), lo que les posibilitará más adelante encontrar la relación entre los mismos y las letras. Además, aprenden que la escritura tiene una dirección, interactúan con textos que se encuentran en su cotidianidad, hacen trazos sobre diferentes superficies (p. ej. hojas, arena), identifican que la escritura transmite una intención comunicativa en la que plasman sus interpretaciones de la realidad, y realizan sus propias producciones escritas (p. ej. cartas, cuentos, listas de mercado) usando grafías y dibujos propios.

En el grado primero, los estudiantes deben apropiar el código alfabético. Aprender a leer y a escribir es la base para que comuniquen ideas y emociones, desarrollen su pensamiento, adquieran nuevos aprendizajes y accedan a los diferentes campos del conocimiento; por esta razón, es fundamental que los docentes propicien el acceso a la cultura escrita reconociendo la importancia de leer y escribir en las interacciones sociales entre los individuos, y enfaticen en la adquisición del código escrito por medio del desarrollo de cuatro habilidades: la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos.

En este orden de ideas a continuación exponemos las estrategias del área de lenguaje.

Construir un ambiente de aprendizaje emocionante a través de la transformación de las practicas pedagógicas, estrategia implementada al grado primero.

Como se indicó al principio, los cuatro maestrantes orientan diferentes disciplinas del saber, es así como la docente Irene Guevara, de primer grado diseñó estrategias para dicho grado, con niños entre los cinco y seis años de edad.

Convencida de que es posible ofrecer a los niños nuevas experiencias en el aula y en el contexto escolar, que los hagan sentirse felices mientras aprenden en un ambiente que les brinde otras posibilidades, sabiendo que nuestros estudiantes vienen de hogares disfuncionales, con problemas económicos, que en muchas ocasiones no tienen ni para un desayuno, la baja motivación por el estudio, la falta de atención de algunos padres, dificultades de convivencia escolar, etc. propiciando experiencias que generen emociones que posibiliten un mejor aprendizaje, siempre me inquietó, el ejercicio investigativo me abrió muchas posibilidades de implementar estrategias y situaciones didácticas pensadas en lograrlo.

Transformar las practicas pedagógicas era el camino a seguir si quería propiciar un ambiente emocionante partiendo del conocimiento de sus estilos de aprendizaje para potenciarlos. Lo primero que tenía que hacer era conocerlos bien, esto implicaba conocer su procedencia, su contexto sociocultural, económico y familiar, conocer como aprenden cada uno para así conocer con más propiedad sus intereses y explorar sus conocimientos previos ya sea para activarlos (cuando existan evidencias) o para generarlos (cuando los estudiantes poseen pocos conocimientos previos acerca de determinado tema o situación, o simplemente no los tienen) y de esta manera enseñar desde el contexto y del cerebro del que aprende.

No fue fácil romper con paradigmas tradicionales, propios de mi practica pedagógica como las clases magistrales, e institucionales, en cuanto a la metodología, la planeación de

contenidos, formas de evaluar, organización del aula, etc. en primera instancia comprendí que no debía seguir haciendo clases donde no se tuviera en cuenta los estilos de aprendizaje y atiborrar de contenidos a los niños era un grave error que no quería seguir, de nada servía cumplir al pie de la letra los contenidos programados al comenzar el año escolar sin antes conocer a los estudiantes con los cuales iba a trabajar.

Para conocer la procedencia de los estudiantes fue aplicada una encuesta de caracterización sociocultural, en ella se evidenciaba muchos aspectos que permitieron conocerlos mejor. Posteriormente se aplicó un test para conocer los estilos de aprendizaje y de esta manera saber cómo se les facilita mejor el aprendizaje a los estudiantes y diseñar estrategias que favorezcan cada uno de sus estilos de aprendizaje.

Conocer las características, el contexto y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de grado 1°02 jornada AM permitió redefinir la estrategia de enseñanza de la lectura y la escritura. Sabiendo que se debe atender los tres estilos o canales de percepción de los estudiantes auditivos, visuales y kinestésicos se diseñaron una serie de actividades planificadas que ayudaron al estudiante a lograr mejores aprendizajes y que estos fueran a su vez significativos.

Desde esta perspectiva es pertinente definir la estrategia como:

> La estrategia se refiere al arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos. Así, las estrategias de aprendizaje hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos. (Campos Campos, 2000, p.1)

Teniendo en cuenta la definición anterior las estrategias que direccione el docente ya no se construirá solo desde el saber disciplinar del docente sino, que estas deben adaptarse al contexto sociocultural, a los intereses, a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, esto con el fin de que alcancen los aprendizajes propuestos, es así como la estrategia **"Veo, veo, escucho, me muevo y aprendo"** para la enseñanza de la lectura y la escritura atendió los tres estilos de aprendizaje al mismo tiempo que presentó situaciones de enseñanza que facilitaron la internalización de los contenidos a aprender brindando las herramientas necesarias. De esta forma los procesos de aprendizaje posibilitan los procesos de desarrollo a través de la zona de desarrollo próximo.

Como los niños en los primeros grados aprenden por descubrimiento (aprendizaje significativo) cada sesión de clases iniciaba con una situación que creaba expectativa y motivación en los estudiantes, una canción, un poema, una adivinanza, un juego, algo misterioso, una dinámica, un juego, etc. a partir de aquí se centraba la atención en una palabra o frase objeto de estudio. En otro momento se construyeron textos de manera colectiva, es decir se hacia una construcción social de texto partiendo de los saberes previos que tenían los niños, aquí se ponía en juego su lenguaje cotidiano, las experiencia vividas al interior de sus hogares, la familia, el barrio, de igual forma se trabajaba el vocabulario de palabras que contenían la consonante en estudio, en esto los niños manejan una amplia gama de palabras con las que en algún momento han tenido algún tipo de contacto, palabras de uso cotidiano, se hacía construcción de frases, dándole a cada niño la oportunidad de expresarse oralmente para luego transferirlo a lo escritural. También se maneja un cuaderno de Producción textual, donde los niños hacían una construcción social para producir un cuento sencillo y corto el cual la profesora iba escribiendo en el tablero en la medida que los niños iban expresando sus ideas, posteriormente los niños

transcribían en sus cuadernos el texto producido socialmente. Dentro de este contexto se trabajaba en grupos cooperativos donde a su vez también se trabajó la zona de desarrollo próximo teniendo en cuenta la zona de desarrollo real para que los estudiantes alcanzaran su zona de desarrollo potencial.

En lo que se refiere a la lectura, se hace un ejercicio de lectura rápida, la cual en primera instancia se hace utilizando diferentes matices de voz y emociones; riendo, llorando, alegres, enamorados, enojados, como ancianos, cantando, etc. Se hace lectura en parejas, lectura guiada, lectura en relevos, lectura en voz alta, lectura silenciosa, etc.

También se emplea la lúdica como estrategia de refuerzo, entre otras, la máquina de hacer palabras, tingo tango de palabras, el banco de las palabras, tira y escribe la palabra, etc.

Por otro lado, es importante destacar la motivación que mostraban los niños cuando resolvían crucigramas y sopas de letras, esto es una habilidad que cada día fueron perfeccionando, y a la vez los hacia ser solidarios con el compañero que mostraba dificultades en esta tarea y aquel niño que es más aventajado le orientaba a su compañero que tiene cierto grado de dificultad para la consecución de su tarea, en este sentido los niños en unos casos se convertían en andamiaje para sus compañeros logrando que estos alcanzaran su máximo potencial.

La utilización de material interactivo descargado de internet es una gran ayuda didáctica, son innumerables la cantidad de material que se puede tomar de la web, actividades que hacen divertido el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que de alguna manera hace que cada día se haga algo diferente en las clases, los niños muestran un gran interés a la hora de la clase de Lengua Castellana, es su favorita.

La adecuación del aula de clases también incide significativamente en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, es por ello que el aula ahora cuenta con recursos visuales que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura, entre ellos está “Mi rincón de lectura” pendones colgados en las paredes los cuales contienen textos trabajados en clase, recursos didácticos elaborados con material reciclable; “la máquina de hacer palabras” “El banco de las palabras”, “forma palabras” (recurso elaborado con tapas de gaseosa o refrescos).

Para dar continuidad al ejercicio investigativo se continuó el año siguiente con el grupo de estudiantes que para este año 2019 cursaría 2°. Dichos estudiantes ahora son niños entre los 6 y 7 años de edad, incluso al grado 1° llegaron muchos niños aún sin haber cumplido los 6 años. La vida de los niños en estas edades gira en torno al juego, es por esto que era importante implementar estrategias de aprendizaje que vincularan el juego como un mecanismo de enganche para generar en ellos goce y felicidad a la hora de adquirir ciertos aprendizajes, es así como dado que soy docente única en el aula, por consiguiente debo trabajar todas las áreas correspondientes al grado primero en el plan de estudio, de ahí que por ejemplo en matemáticas implemente una estrategia que se llama ***“La tienda feliz”*** a través de ella se trabajaron ejes transversales que abarcaron varias áreas del conocimiento como matemáticas, Lengua castellana, ética y valores y competencias ciudadanas.

Vemos como desde el Ministerio de Educación Nacional incitan al docente a crear situaciones de aprendizaje que desarrollen la autonomía frente al aprendizaje.

> El papel del docente desde la perspectiva descrita anteriormente, cambia de manera radical. No será desde luego ni un simple transmisor ni un simple “usuario” de los textos o de un currículo particular, sino más bien parte activa del desarrollo, implementación y evaluación del currículo. Fundamentalmente su papel será el de propiciar una atmósfera cooperativa que conduzca a una

> mayor autonomía de los alumnos frente al conocimiento. Es así, como enriqueciendo el contexto deberá crear situaciones problemáticas que permitan al alumno explorar problemas, construir estructuras, plantear preguntas y reflexionar sobre modelos; estimular representaciones informales y múltiples y, al mismo tiempo, propiciar gradualmente la adquisición de niveles superiores de formalización y abstracción; diseñar además situaciones que generen conflicto cognitivo teniendo en cuenta el diagnóstico de dificultades y los posibles errores.(Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.16)

Ahora se describirá la estrategia que se trabajó en el área de matemáticas.

"La tienda feliz" es una estrategia que surgió como un desafío ante la necesidad de trabajar de una manera lúdica, emocionante y practica el tema de las unidades, decenas, centenas y unidades de mil, afianzar adiciones y sustracciones, temas estos relacionados con el pensamiento numérico, a la vez que se conjugaban los estilos de aprendizaje. Lo primero fue preparar unas monedas que representaran cada una de las unidades de orden, fue así como se determinó un color para cada unidad, así: para las unidades las monedas son de color rojo, las decenas de color azul, las centenas de color verde y las unidades de mil de color amarillo. Dichas monedas fueron elaboradas con cartulina de colores y en ellas impresa una carita feliz.

Se compartió la idea con los padres de familia en una reunión, para que la conocieran y desde la casa motivaran a los niños, también para solicitarles su apoyo y colaboración para surtir la tienda. Los padres quedaron fascinados con la idea y se comprometieron en colaborar. El día que se solicitó la colaboración a los padres, me sorprendieron ya que dieron mucho más de lo que se esperaba, enviaron tantos productos que quedó para la siguiente apertura de la tienda.

Se socializó la estrategia con los niños, les presenté las monedas, les dije lo que cada una representaba, luego se les dijo que ellos tenían la posibilidad de ganar monedas rojas (de 1

unidad) cada día, una por buen comportamiento, una por terminar a tiempo las actividades y una por hacer aportes significativos durante las clases, es decir cada día podían ganar 3 monedas o más. Cuando tuvieran 10 monedas de las rojas la profesora se las cambiaba por una azul que equivale a una decena, cuando tuvieran 10 azules la cambiaban por una verde que equivale a una centena, de esta manera se afianzó las unidades de orden. *¿Qué iban hacer con estas monedas?* Pondríamos una tienda la cual se abriría cada 15 días y allí podían comprar con sus monedas. Esta tienda iba a tener productos reales: dulces, mecatos, galletas, chocolatinas, juguetes, útiles escolares, en fin, cosas muy divertidas y llamativas para los niños.

Para ganar monedas por terminar a tiempo estipulamos un tiempo para cada actividad, a los que terminaban a tiempo una actividad ganaba una moneda roja. Al final de cada jornada de clases, hacíamos una autoevaluación y coevaluación sobre el comportamiento y dependiendo del resultado de esta se decidía quienes ganaban monedas por buen comportamiento. Así mismo durante el desarrollo de las clases aquellos niños que hacían aportes significativos cuando la profesora explicaba un tema se le otorgaba una moneda al niño(a).

Día a día se les motivaba diciéndoles que entre más monedas tuvieran, más cosas podían comprar, esto hizo que los niños cada día se esforzaran por hacer las cosas bien, generando en ellos una gran motivación a tal punto que no querían faltar ni un día de clases, inclusive hasta enfermos querían ir al colegio, esto se pudo evidenciar cuando una mañana llega al salón de clases la niña Abril acompañada de su mamá y me dice: “seño Abril amaneció indispuesta con dolor de cabeza y ganas de vomitar, pero no se quiso quedar en la casa porque no quería faltar a clases porque dice que si falta pierde la oportunidad de ganar monedas”. Los niños tenían una gran expectativa y esperaban ansiosos el día de abrir la tienda.

El día que se socializó la estrategia se escogió el nombre de la tienda en forma democrática, los niños propusieron varios nombres, entre ellos: La cordialidad, Nuestra tienda, La tienda de la seño, La tienda del colegio, La tienda feliz, La tienda super asombrosa, La esquina, Tienda todo a mil y La tienda de los mecatos, la profesora los fue anotando en el tablero, luego se hizo una votación, para esto se utilizó una tabla de datos, finalmente el nombre que más voto obtuvo fue: *"La tienda feliz*".

Por fin llegó el día tan esperado, se organizó un estante, se hizo el nombre de la tienda que fuera colorido y llamativo. Se organizaron los productos, para esto los niños hicieron clasificación de los productos de acuerdo a criterios que ellos fueron determinando, de esta manera también se pudo trabajar algunas habilidades básicas del pensamiento como la observación, la clasificación, la comparación, la descripción y la relación, y antes de que empezaran a comprar se hizo una lista de precios, así como también entre todos se construyeron unas reglas para comprar, lo primero que debían hacer para comprar era hacer una fila, y respetar el turno. Cada niño contó la cantidad de monedas que tenía y la profesora lo fue anotando en el tablero, para determinar quién tenía más dinero ahorrado y este sería el primero en la fila para comprar, ya que se había esforzado en sus actividades, buen comportamiento y participación en clase, por lo tanto, se merecía ser el primero, así de esta manera consecutivamente se organizaron de acuerdo a su ahorro. Posteriormente cada niño hizo una lista de compras evidenciando así la escritura en contextos reales como lo sugiere el Ministerio Nacional de Educación (1998):

> En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen. Cuando Reyes dice que

> el educador tendría que enseñar las normas relativamente estables, es necesario preguntarse en qué momento el estudiante está ya dispuesto para tomar conciencia de las categorías que hacen funcionar el sistema. De cualquier modo, no es en la educación primaria donde debe insistirse en la gramática explícita de la lengua, porque allí se trata de aprender a pedalear sin que necesariamente el niño tenga qué saber por qué el pedal hace girar la rueda cada vez que se le aplica una fuerza; lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir. (p.8)

El primer día que se abrió la tienda la profesora se encargó de vender, la siguiente quincena fue un niño quien atendió la tienda y así sucesivamente se fueron turnando, todos se peleaban por atender la tienda.

La estrategia de la tienda produjo un impacto en los niños que nunca me imaginé, ver como se generaban tantas emociones en una actividad de aprendizaje me impresionó tanto que me hizo sentir que vale la pena jugársela todas en el aula, buscando la manera de llegar al corazón de los niños, tocar sus emociones, hacer del aprendizaje un momento de goce total.

Considerando también que una de las cosas que me preocupaba era la falta de concentración, las situaciones conflictivas; entre ellas la poca tolerancia y en algunos niños conductas agresivas producto del maltrato intrafamiliar, tal vez, esto me llevo a buscar la manera de mejorar esta situación para propiciar un ambiente amable en el aula, es así como se da inicio a la práctica del yoga en el aula como una estrategia que se denominó "*El Yoga me relaja y me divierte*" mirando como podía de alguna manera mejorar estas conductas en los estudiantes; de esta forma se introdujo de 10 a 15 minutos, dos o tres días en la semana, de yoga, los niños están fascinados con esta práctica, y si por algún motivo un día no se hace, ellos la reclaman.

"El yoga me relaja y me divierte" son muchos los beneficios que se obtienen con la práctica del yoga en clase, a nivel físico: a través del ejercicio, de estiramiento, respiración, posturas, etc. a nivel mental se trabaja la observación, la concentración y la atención durante las sesiones de yoga, y a nivel emocional le permite al niño estar en contacto consigo mismo, manejar el estrés, mejora la autoestima y las relaciones interpersonales, aprende a relajarse, etc. Son técnicas que estimulan las capacidades de aprendizaje y motivación:

> Se trata de un trabajo emocional que deja que cada uno crezca a su modo. Aquí no hay uno que lidera y otro que se aparta. Todos son capaces –el niño tímido o el violento– y eso aumenta su autoconocimiento, socialización y concentración. (Escur, 2011)

Las sesiones de yoga las practicamos en diferentes escenarios, en el salón de clases, en la sala de lectura de la biblioteca, en un pasillo del colegio. La sesión dura entre 15 y 20 minutos, uno o dos días a la semana durante todo el año escolar. Algunas veces lo hacemos al iniciar la jornada de clases, otras veces después del recreo. Al iniciar la profesora les pide a los niños que se quiten los zapatos y se queden en medias, para mayor comodidad, todas las sesiones tienen una posición en extensión hacia adelante, una posición de flexión hacia atrás, una de torción y flexión lateral, una posición de equilibrio y un ejercicio de relajación. Cabe resaltar que las sesiones siempre están acompañadas de música de relajación.

Con la práctica del Yoga se ha visto una mejoría en el manejo y control de conductas impulsivas de algunos niños, especialmente se ha visto un cambio en Juan Alexander, quien desde el año pasado venía mostrando conductas agresivas hacia sus compañeros y superiores (profesora y practicantes de la normal), él era un niño muy impulsivo, cierto día cuando estábamos hablando de las emociones y cómo controlarlas, cuando la profesora daba un ejemplo de un niño que actuaba de manera impulsiva y ver que él reconocía que actuaba como ese niño

del ejemplo, me hizo sentir una gran satisfacción, escucharlo decir: “seño yo era como ese niño, pero ya no soy así”. Ver como el curso asumió otra actitud cuando veía que entre sus compañeros había un conflicto que pudiera conllevar a una “pelea”, antes todos rodeaban a los implicados y los animaban a pelear gritando en coro: “pelea, pelea, pelea” hoy pude evidenciar un cambio cuando dos niños se estaban preparando para pelear y sus compañeros salieron a separarlos agarrándolos y haciendo que se calmaran. Definitivamente la práctica del yoga ha traído muchos beneficios en la convivencia y manejo de las emociones de los niños.

Dentro del marco del enfoque pedagógico social cognitivo cobra relevancia la propuesta del ***“El aprendizaje cooperativo”***, es significativa la importancia que tiene dicha estrategia en el marco del enfoque pedagógico y su abordaje en el aula ya que fue una de las situaciones detectadas cuando hicimos el diagnóstico de las problemáticas a nivel institucional; cómo evidenciar el enfoque pedagógico en las prácticas de aula, y fue uno de los propósitos del grupo investigador.

El aprendizaje cooperativo se materializó a través de los grupos cooperativos, los niños asumieron roles que los responsabilizaron de determinadas funciones dentro del grupo, esto ayudó a reforzar las habilidades sociales a la vez que se trabajaron los “*estilos de aprendizaje*” de tal manera que por ejemplo para favorecer aquellos niños que son visuales se utilizan formas interactivas de esquematizar la información para que sea breve y fácil de asimilar para los niños. La internet fue una herramienta fundamental, ya que ella permitió día a día encontrar material didáctico e interactivo para desarrollar los temas de diferentes áreas del conocimiento, en ese mismo sentido para favorecer a aquellos que son auditivos se presentaron actividades como canciones, audiocuentos, exposiciones; y para los kinestésicos, actividades donde se pudieron expresar con movimiento.

El trabajo de los grupos cooperativos se ha estructurado de tal manera que ya los niños asumen con total responsabilidad sus roles y cada inicio de semana ellos saben que se debe rotar la conformación de estos, es así como vemos que ellos mismos proponen maneras distintas de conformarlos, y ya conformados los grupos se asignan los roles y cumplen con las funciones de éstos.

Cabe resaltar que en el ejercicio investigativo se dio lugar al análisis de las realidades de la práctica docente en su contexto natural, es así como se observó, se registró, se tomó evidencias y testimonios alrededor de un hecho que estaba aconteciendo en el aula, en este sentido abordamos la siguiente experiencia.

El piso como escenario de aprendizaje y goce para los niños.

En mi rol de investigadora que asumo como producto de mi transformación observo como ciertos acontecimientos que ocurren en el aula se pueden convertir en tema de investigación, es así como me ha llamado poderosamente la atención el hecho de que a mis estudiantes les guste tanto trabajar en el piso.

Al comienzo observaba este acontecimiento como algo sin importancia y hasta llegó a provocar conflictos con los niños, era una lucha de poder; ellos a querer trabajar en el piso y yo a no dejarlos porque de cierta manera esto a mi parecer provocaba, por un lado, indisciplina en el aula; por otro, desdibujamiento de mi imagen como maestra, pues el hecho de que alguien entrara al salón y los encontrara a todos tirados en el piso me daba un poco de vergüenza de que pensaran que no tenía control de disciplina. Fue entonces cuando pensé en la sabia frase: “si no puedes con el enemigo únete a él”. Empecé a reconfigurar mi posición pasando de verlos como

enemigos a adversarios[1]. Entendí que el piso les daba a los niños un goce que solo ellos podían experimentar y defender, al punto de tener que persuadir de cierta manera a la profesora para que les permitiera trabajar en el piso, la relación de poder se transformó en una relación de acuerdos, de también permitirle a los niños expresar como les gustaba más trabajar en el aula sin que ello significara desorden. A partir de este momento me di a la tarea de observar y tomar evidencias ya de manera más consciente de cada momento que ellos disfrutaban trabajando en el piso.

El disfrute potencia su salud emocional en tanto, por ejemplo, el contacto de los niños con el barro y la tierra hace que su cerebro genere más serotonina, lo cual incrementa sus niveles de felicidad y la capacidad de concentración lo que a su vez hace aparecer más serotonina. Y es que hay que ver el rostro de cada niño cuando está en contacto con el piso del salón, y no solo del salón de clases porque aún en otros espacios como el pasillo, la cancha o el patio el goce que ellos experimentan es igual.

Varias son las razones que expresan los niños y niñas en relación a su interés y satisfacción de trabajar en el piso.

Algunas voces se orientan a destacar las características físicas del piso: “Me gusta trabajar en el piso del salón porque es relajado y es frío” (Crismar, 7 años), “porque el piso es muy relajante, esta suave y se siente frio” (Salomé, 7 años), “porque el piso es frío y a mí me gusta el frío” (Juan David, 6 años). Unas segundas por la comodidad que brinda: “es cómodo, es más grande y me puedo sentar bien” (Dayanis, 7 años), “porque se siente más cómodo” (Dylan 6 años), “porque es más cómodo y me puedo acostar” (Guisell, 6 años), “porque me siento en las

[1] Esta frase requiere ser matizada, en términos de comprender que no era que los chicos y chicas fuesen, en verdad mis enemigos, ni yo enemigos de ellos, sino que nos comportábamos como adversarios, es decir como sujetos que teníamos posturas diferentes alrededor de la significación del “juego en y con el suelo”. La diferencia entre enemigo y adversario es que en relación al primero tenemos la actitud de hacerlo desaparecer, mientras que con el segundo podemos poner en escena su versión con la mía y podemos llegar a acuerdos.

nubes" (María José, 6 años). Unas terceras por comodidad y cercanía al objeto de estudio: "porque veo más mejor [sic] en el tablero para hacer las tareas" (Kedwin, 6 años), "porque en el suelo se pueden arrecostar y pueden ver más cerquita" (Sugey, 7 años).

Y es que tenemos que pensar otra escuela, una escuela donde los niños tengan libertad de hacer las cosas que sean de su interés, que tengan significado para su vida, acabar esa escuela donde los niños sentados por horas en la misma postura, sin importar si se cansan, si se aburren recibiendo las clases de todas las asignaturas entre las mismas 4 paredes sin tener en cuenta que cada asignatura tiene unas particularidades que la hacen distinguirse de las otras porque no es lo mismo la clase de ciencias naturales que la clase de artística, y no es lo mismo dar la clase de artística en el salón de clases, que darla en un espacio al aire libre o tirados en el piso en el patio donde ellos se sientan en completa libertad de expresarse.

Para el niño es una necesidad el moverse de un lugar a otro, tomar posturas distintas dependiendo de cada actividad que realiza, ya que para ellos no es lo mismo por ejemplo escuchar la lectura de un cuento sentado en una silla cuadriculada donde sus pies ni siquiera alcanzan a tocar el piso, que escucharlo acostados en el piso con su cabeza acomodada sobre un cojín, y sintiendo el calor y el contacto de sus compañeros y amigos.

Procurando que la escuela sea un espacio donde los niños no solo vengan a aprender, sino que también sean felices, que expresen sus emociones, sentimientos, expectativas e intereses es una concepción humanista que la escuela debe procurar en todo momento para brindar una educación integral. A propósito de las emociones que suscita el docente en sus estudiantes quisiera señalar un episodio vivido en el aula durante una clase del área de Lengua castellana donde estábamos trabajando el género lirico, específicamente las canciones, le solicité a los niños cantar una canción que a ellos les gustara mucho y que cantaban con frecuencia, ellos

debían pasar al frente y subirse a una tarima improvisada, una silla y una regla que hacía de micrófono, muchos pasaron al frente a cantar su canción, entre ellos Juan Alexander, pasó al frente, se subió a la tarima, yo al lado lo sujetaba por la cintura para darle seguridad y que no se fuera a caer, empezó a cantar cuando de repente gritan todos en coro "seeeeeeño Juan Alexander está llorando" lo miro y evidentemente corrían lágrimas a cada lado de sus mejillas, en el acto él me abraza y yo le correspondo el abrazo, fue un abrazo como esos que le da una madre a un hijo, cuando miro al resto de estudiantes me doy cuenta que casi todo el curso estaba con lágrimas en sus mejillas, y pues inevitablemente por las mías también rodó una lágrima. Esta fue una experiencia jamás vivida en mis veintiséis años de vida docente, ver como se pueden suscitar este tipo de emociones en medio de una clase de Lengua castellana, esto me dejó una gran enseñanza, que cuando se hacen las cosas con amor y con pasión, cuando le pones el corazón y el alma a lo que haces como maestra cosas maravillosas se pueden lograr en la vida de nuestros estudiantes, esto que se vivió con este estudiante fue una muestra viva que aquellos estudiantes que son difíciles en cuanto a su comportamiento y convivencia conflictiva en el aula, también tienen cosas positivas que el buen maestro debe descubrir y potenciar, me di cuenta que a partir de ese momento Juan Alexander es otro, surgió en él una sensibilidad y una madurez que ahora lo hacen un niño más amigable, más tolerante, colaborador, en fin… cosas muy positivas que estaban escondidas en su ser salieron a la luz.

El niño en su tarea cotidiana de ir a la escuela a aprender busca de alguna manera que esta sea grata, placentera y divertida, es decir aprender por placer, el niño aprende aquello que le genere placer y curiosidad, que es significativo para él. "Aprendemos cuando hay emoción" aquí juega un papel importante el maestro que transmite esa pasión por aprender, que constantemente

se preocupa por implementar estrategias innovadoras, estimulando las emociones positivamente despierta el interés por aprender, por eso el niño debe disfrutar cuando aprende.

Caso de Josué

Josué es uno de mis estudiantes, tiene 6 años de edad, tiene muchas cualidades que resaltar, entre ellas; que es un niño muy tierno, es delicado, se expresa muy bien en forma oral, es muy educado, con una excelente presentación personal. Es muy atento con la profesora, siempre comparte con ella su merienda. Aunque es un niño que se aísla del resto de compañeros del curso, es poco sociable con sus pares, se distrae con mucha facilidad, es lento para trabajar, pero me he dado cuenta de que es lento porque es un niño muy perfeccionista, se preocupa demasiado por que las cosas le queden bien. Le llama la atención las cosas que tienen que ver con tecnología, por ejemplo, el otro día llevó a la clase unos recortes de cable, parecían de un radio, cuando le pregunte qué era eso y me respondió que iba hacer un invento con eso. En otra ocasión llevó un motorcito eléctrico era como de un juguete, esto lo mantuvo tan concentrado que no tenía ningún interés en realizar las actividades académicas de ese día.

Otro comportamiento que lo caracteriza es que por general después del descanso se queda en el patio observando o correteando las palomas (que por cierto hay muchas en el colegio), con frecuencia toca ir a buscarlo para que regrese al salón, en ocasiones cuando está trabajando abandona la tarea para salir al patio, juega un momento con las palomas, o aún dentro del salón se pone a caminar o juega un rato, en fin él no logra mantenerse por mucho tiempo sentado y de nuevo retorna a la tarea, todo esto hace que no termine a tiempo las actividades académicas.

Todos estos comportamientos de Josué empezaron a preocuparme, fue entonces cuando dialogué con la mamá y me contó que el niño es así también en la casa, es poco sociable aún con

los propios familiares, la madre es consciente de estos comportamientos del niño, por esto decide llevar a Josué a una cita con el psicólogo de su EPS, en el mes de agosto remito al niño al equipo sicosocial del colegio, ya que mi preocupación persiste al ver que el niño continuó con la misma conducta.

El equipo psicosocial le recomienda a la madre que busque un ambiente escolar donde la educación sea más personalizada, donde se manejen pocos estudiantes en el aula, ya la madre había pensado en esa posibilidad.

Después de conocer un poco más sobre los estilos de aprendizaje, y conocer cómo es el comportamiento de cada estudiante de acuerdo a su estilo, me di cuenta que Josué a pesar de que su estilo de aprendizaje es auditivo, necesita moverse cuando está trabajando, esto me permite inferir que aunque un niño sea de un estilo puede desarrollar actitudes de otro estilo, es decir el estilo no es algo fijo, este puede ser cambiante, he aprendido a conocerlo más, antes me preocupaba su comportamiento, pero no podía restarle valor al hecho de que es un niño muy inteligente, en el fondo me preocupaba que el próximo año continuara en la institución y no se le diera la atención adecuada de acuerdo a su estilo de aprendizaje (porque no todos los docentes están teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes) por esta razón lo remití. Puedo decir hoy que no quiero que Josué se vaya de la institución, he dialogado con la madre, y ésta ha decidido dejar que el niño continúe en la institución siempre y cuando sea yo su profesora el próximo año.

Plan lector: Una mirada diferente a la literatura, estrategia implementada al grado décimo.

Desde que inició la maestría, una de las grandes inquietudes era llegar a abordar los módulos que pertenecían a mi énfasis, es decir el *lenguaje*; en este, vislumbraba una manera de

conocer nuevas estrategias que me permitieran encontrar una de mis grandes preocupaciones: la enseñanza de la literatura. Había vivido casi como una experiencia frustrante la enseñanza de este componente en el área de Lengua Castellana. Veía como me ahogaba en intentos caóticos de tratar que mis estudiantes se enamoraran –como yo–, de este arte; que se enamoraran del gusto a la lectura. No puedo negar que uno que otro chico se interesara por lo que yo les llevaba al salón de clases, pero al final del año advertía tristemente que no era lo que realmente esperaba. Terminaba haciendo el balance insatisfecho que muy pocos si quiera compraban el libro, mucho menos, lo terminaban leyendo completo, y nada qué decir de la entrega de los trabajos, una mala copia de trabajos encontrados en la red. Hoy puedo decir sinceramente que nunca fue su culpa, fue mi responsabilidad no haber ideado estrategias que lograran realmente conectarlos con la fantástica experiencia de la literatura. Y es que desde el Ministerio de Educación Nacional las directrices que debía seguir un maestro de lenguaje están finalmente en lograr que los chicos pudieran leer por placer. Así como dicen:

> Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (Ministerio de Educación Nacional & Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2006, p.25)

Sin embargo, este panorama estaba lejos de lo que estaba logrando en mis clases. Se trataba de una situación nada alentadora, y que se fue convirtiendo, a medida que vinieron a mí los diferentes módulos de lenguaje, además del ejercicio de reflexionar sobre mis prácticas de

aula, en una necesidad de innovarlas, alejándome de patrones tradicionales, que nada tenían que ver con los aprendizajes con los gustos, intereses y procedencia de los estudiantes. Es a partir del texto de Fernando Vásquez Rodríguez, *El quijote pasa al tablero*, dónde encuentro ciertas respuestas a muchas desacertadas estrategias de enseñar literatura. Es una propuesta del autor que busca dar cuenta de algunas estrategias que podrían mejorar la manera de cómo podríamos aplicar una didáctica más acertada para la enseñanza de la literatura y lograr que esta didáctica sea más acertada, cualificada y diferenciada de la manera en cómo se enseñan otras disciplinas.

Desde este momento, busco dar una mirada fresca y didáctica a la lectura a través del "Plan Lector Institucional", mediante actividades innovadoras y variadas que produjeron una nueva experiencia de significación, desde el abordaje de diferentes textos literarios que finalmente es uno de los propósitos centrales de la enseñanza de lenguaje en nuestro país según los parámetros dados desde el ministerio de educación nacional , buscando que el estudiante se deleite en el ejercicio de leer textos literarios pero que también produzcan un ejercicio de transformación en la manera en cómo leen , se busca un lector más activo y capaz de tomar postura crítica frente a lo que lee.

> […] se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (Ministerio de Educación Nacional & Asociación Colombiana de Facultades de Educación, 2006, p.25)

El trabajo que se implementó, en torno a la reflexión de las prácticas de aula, tuvo como punto de partida los postulados Lev Vygotsky, que plantea que el aprendizaje es producto de la

construcción social y que el individuo posee una zona de desarrollo próximo, trabajar con su par, generar unas dinámicas diferentes a las trabajadas con su maestro o con un adulto:

> Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo". (Carrera & Mazzarella, 2001, p.43)

Es por esta razón que la estrategia que sirve como columna vertebral, es el trabajo cooperativo. Este se entiende como ejercicio del trabajo con pares, que implica el conocimiento de los roles y las dinámicas del trabajo en grupo; el ejercicio de llevar la lectura estuvo mediada con actividades trabajadas desde grupos cooperativos que desarrollaron en los estudiantes el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la construcción de conocimiento y el interés por textos que en otras ocasiones no lograban cautivar su atención. La premisa de los grupos era que nadie alcanza el éxito si los demás no lo logran, se reafirma la interdependencia positiva entre sus integrantes.

Para ejemplificar las diferentes actividades que se implementaron frente al abordaje de los textos, se puede mencionar la experiencia con la obra de Federico García Lorca, titulada *Bodas de sangre*; considerado un clásico de la literatura española. Fue un ejercicio que permitió leer por primera vez una obra dramaturga, y esto posibilitó a los estudiantes del grado décimo, tener un acercamiento con todo lo que rodea la problemática social en la que se produce dicha obra: el papel de la mujer, el honor, el matrimonio, la muerte, a través de actividades tales como exposiciones, elaboración de folletos, de stand literarios, ejercicio de dramatizaciones y lecturas individuales y grupales. Este ejercicio desemboca en una apuesta interdisciplinaria de las áreas (Lengua Castellana, Artística y Ciencias Sociales), que denominamos EXPOHUMANIDADES.

Un proyecto pedagógico enfocado en fomentar procesos para el desarrollo de habilidades comunicativas y de relación social a través de escenarios que permitan la difusión y socialización de experiencias que visualicen el potencial creativo de los estudiantes de la institución ayudando al fortalecimiento de competencias para la vida, es como a través de este proyecto que los estudiantes se motivan a hacer teatro a partir de la obra ya mencionada, ejercicio con el que manifestaron tener una experiencia totalmente nueva, y que a muchos los sacó de una zona de anonimato y timidez del que no habían salido a través de ninguna otra actividad.

> El uso del teatro como herramienta para la enseñanza no es una idea nueva. Históricamente el teatro ha sido reconocido como un medio educativo. Si estudiáramos la historia, siglo por siglo, nación tras nación, cultura tras cultura, encontraríamos ejemplos de las distintas maneras en las que el teatro ha sido utilizado para educar, informar, inspirar, y entretener. Sin embargo, la diferencia es que hoy día se han encontrado otras aplicaciones que satisfacen la búsqueda de alternativas para formar integralmente al ser humano. (Carbajal Zucchetti, 2010)

Sin embargo, hacer teatro en la escuela fue algo novedoso y desconocido tanto para los chicos como para mí como docente, fue necesario estudiar la historia del teatro y como era "hacer teatro ",y nos encontramos, que al hacer teatro poníamos en práctica el trabajo cooperativo, estrategia ya trabajada desde el área con otras temáticas , lo que significó un espacio de encuentro que se alejaba de las tan cuadriculadas clases que antes se daban, pero además fue un espacio en donde los afectos, las emocionalidades y las habilidades de algunos chicos fueron aflorando.

Estudiantes como Brayan que nunca habían ganado el área de castellano ,finalmente era producto de la aprobación del área a través de las llamadas recuperaciones, esta figura que termina

siendo para ellos una imposición y no un ejercicio que representa un gusto por las diferentes actividades que ahí se contemplan, fueron dando cuenta de la transformación de mis clases a través de una forma diferente de asumir y vivir por ejemplo la literatura, él fue de los más vivos ejemplos del ejercicio transformador que resultó ser el teatro para todos, paso de ser un estudiante que poco participaba en las clases, que raramente se preocupaba por terminar las actividades o el poco interés de leer las obras que se asignaban para los diferentes periodos a ser un estudiante entusiasta, casi que un líder ,que amó y disfrutó cada actividad encaminada a el montaje de la obra teatral y me ayudo a entender que cada día es un espacio para entender que debo preocuparme por buscar e idear actividades que realmente cobran sentido para los chicos .

> Desde 1965, los expertos ingleses, pioneros del teatro como medio educativo, han desarrollado técnicas muy efectivas. Se ha demostrado que, además de estimular el desarrollo del intelecto, también se cultiva la inteligencia emocional y la creatividad. Además, las técnicas dramáticas provocan la participación activa del niño de tal manera que el aprendizaje se vuelve más encantador y divertido. (Carbajal Zucchetti, 2010)

Este camino no fue nada fácil, empezando porque de algún modo se tuvo que hacer un espacio extracurricular para los ensayos, el espacio de las clases de castellano no eran suficientes, ya que por un lado no todos los estudiantes hacían parte del proyecto de teatro, debiendo así avanzar en los aprendizajes de los estudiantes que no hacían parte de este grupo, pero además no se podía afectar las clases de otras áreas, siendo así necesario la reunión de los chicos en contra jornada y los días sábados, esto sin embargo aunque fue concertado con los padres de familia y los mismos estudiantes, en muchísimas ocasiones no se cumplía, los estudiantes faltaban, haciendo que los ensayos no fueran del todo exitosos y generando incluso tensiones entre ellos, también recurrimos a estar acompañados de una profesora de teatro, que

nos ayudó a organizar todo lo concerniente al libreto y a mejorar las expresiones corporales de los estudiantes para tratar de caracterizar los personajes que a cada uno se le había asignado.

Siguiendo con este ejercicio de incorporar el teatro a las clases de castellano para poder vivenciar de una forma diferente las obras clásicas, se fueron dando cambios en nuestras percepciones de lo que era ir a una clase de lenguaje y que iba más allá del simple montaje, nos estaba sucediendo algo, tanto a los estudiantes como a mí, nos entusiasmaba de una manera diferente ir a los ensayos de la obra, para muchos era un espacio que los hacía sentir en familia, según sus voces, había una relación más estrecha entre algunos, que incluso, a pesar de tener varios años juntos como compañeros, nunca habían hecho siquiera un trabajo juntos, este proyecto los hizo sentir miembros de una familia ,"una de las mejores experiencias para mí, fue el teatro , aprendí a tratar en familia…" y es que escuchar a los chicos expresar esas sensaciones me demostraba que estaba logrando más que un simple montaje de una obra literaria.

> En este sentido, Needlands (2008a) defiende que la importancia real del teatro con jóvenes y adolescentes reside en los procesos de implicación (participación) social y artística y en la experimentación de una serie de situaciones y vivencias más que en los resultados o productos artísticos que puedan ser elaborados. Aprender a actuar como un grupo, como un conjunto social y artístico, y experimentar cómo trabajar y vivir juntos es la gran aportación del modelo de teatro basado en el grupo. Si hay alguna característica esencial del teatro realizado por jóvenes es el compromiso de hacer teatro con un enfoque colectivo (Needlands, 2008b). (Motos, 2009, p.9)

Y es que esta experiencia también se alejó del temor que muchos manifestaron ya no tener al hacer el ejercicio de los ensayos, de alguna manera una de las cosas que les proporcionó el teatro fue el perder el miedo a hablar en público, a desinhibirse y no tener la mirada

inquisidora de sus compañeros o incluso del docente, en los ensayos el ambiente según ellos era más “relajao”, tenían más confianza en sí mismos y menos miedo a equivocarse.

En más de una ocasión el proyecto estuvo a punto de darse por terminado, pero gracias a la perseverancia y el entusiasmo de los chicos se pudo montar la obra para mostrarla en la plataforma que llamamos Expohumanidades.

A continuación, la estrategia del área de matemáticas la cual fue aplicada a los estudiantes de grado 6°-01 de la jornada am.

Enseñabilidad de las matemáticas

Es en el año 2000, gracias a las comunidades académicas principalmente a los grupos de expertos en didáctica de las matemáticas y en teorías sobre el aprendizaje humano, cuando se ve enriquecida la educación matemática, pero también se toma como un problema abierto con múltiples interrogantes. Es en los niveles de básica secundaria y media donde se da autonomía a la construcción de conocimiento, bajo la responsabilidad de pequeñas comunidades o de individuos, según Steiner, la educación matemática, además de ser una disciplina científica, también es un sistema social interactivo que comprende teoría, desarrollo y práctica. Esta disciplina encierra “el complejo fenómeno de la matemática en su desarrollo histórico y actual y su interrelación con otras ciencias, áreas prácticas, tecnología y cultura; la estructura compleja de la enseñanza y la escolaridad dentro de nuestra sociedad, y las condiciones y factores altamente diferenciados en el desarrollo cognitivo y social” (Steiner, 1984 citado en Godino, s/f).

En la actualidad tuvimos la fortuna de contar en nuestra formación con el docente de la Universidad del Cauca Francisco Escobar Delgado, quien se ha recorrido gran parte del territorio colombiano enseñando a los docentes nuevos y no tan nuevos a enseñar las matemáticas de una

forma distinta, dice él, sin errores. El profesor Francisco, como le gusta que le llamen, ya que demuestra ser una persona muy humilde, es Licenciado en Educación con Especialización en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, también cuenta con el título de Master of Arts (Mathematics) de la Universidad de Rice, en Houston, Texas. La propuesta del profesor Francisco se encuentra plasmada en una serie de libros que él ha llamado Matemática Articulada y va desde los niveles de preescolar hasta la media, la matemática articulada permite "pegar" de manera apropiada, y de acuerdo a la historia; la Teoría de Conjuntos con la Aritmética, y la Geometría de Euclides en la recta con la aritmética de los números enteros y con el Álgebra de los números racionales, como describe en su libro de cuarto de primaria, pero que en los colegios oficiales de Colombia, fácilmente con previa capacitación del docente en el manejo del mismo, se puede utilizar, aún sin haber trabajado con estos textos en los grados anteriores, en grado sexto o séptimo. La metodología que utiliza en los libros permite que los estudiantes jueguen a diario para reconstruir de manera agradable y significativa los conceptos, para que así, posteriormente puedan ser aplicados en el mundo real y en la construcción de tecnología.

Dando una mirada al pasado, es en la década de los años cuarenta y cincuenta cuando se inicia una sistematización de las matemáticas a través del lenguaje de la teoría de conjunto y de la lógica matemática. El lanzamiento por los rusos del primer satélite "El Sputnik1" hace que los norteamericanos consideren cambios importantes en la enseñanza de las ciencias y de las matemáticas en la educación secundaria y media. Alcanzar en la carrera espacial a los soviéticos, requería formar estudiantes con fácil acceso a las matemáticas más avanzadas para preparar los futuros científicos que alcanzaran a los soviéticos en la carrera espacial. Numerosos programas experimentales de matemáticas fueron desarrollados por grupos de expertos, quienes

creyeron encontrar en la teoría de conjuntos y la lógica matemática los medios más aptos para lograr que todos los niños tuvieran fácil acceso a las matemáticas más avanzadas.

La considerada “New Math” o “Matemática moderna” se origina en la década de los 60 y 70 con lo que se produce una transformación de la enseñanza de las matemáticas haciendo énfasis en las estructuras abstractas; alcanzándose fácilmente un rigor lógico a través de la teoría de conjunto y el álgebra; contrario a lo que sucede con la geometría elemental y el pensamiento espacial donde se resuelven ejercicios que llevan más a mecanizar y a memorizar que a realizar actividades y a resolver problemas que resulten interesantes para los estudiantes.

En Colombia los cambios que traía la nueva matemática no habían resultado, las supuestas ventajas que debía dar el rigor en la fundamentación, la comprensión de las estructuras matemáticas, la modernidad y el acercamiento a la matemática contemporánea, eran superadas por las problemáticas propias de nuestro contexto. Esto hace que se genere un debate entre los que defendían la “nueva matemática” y los que preferían volver a la enseñanza sólo de lo básico: las cuatro operaciones con enteros, fraccionarios y decimales, pues estos últimos entre ellos padres de familia decían que los niños aprendían muchas palabras raras, aprendían operaciones entre conjuntos y símbolos lógicos y no podían hacer operaciones entre naturales ni fraccionarios. En 1975, bajo el mandato del presidente López Michelsen, se buscan estrategias para mejorar la calidad de la educación, como la renovación de programas, la capacitación del magisterio y la disponibilidad de medios educativos. En 1978, es nombrado al doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe, como asesor del Ministerio para la reestructuración de las matemáticas escolares, siendo necesaria la elaboración de un marco teórico global que permitiera establecer criterios para hacer la revisión y diseño de programas hasta grado noveno.

Se propone a los docentes en la planeación de sus clases de matemáticas considerar el "Enfoque de Sistemas", lo que quiere decir que los diversos aspectos de las matemáticas ya no son considerados como conjuntos sino como totalidades estructuradas, que cuentan con elementos, operaciones y relaciones, permitiendo así el acercamiento de las llamadas distintas regiones de las matemáticas como lo son; los números, la geometría, las medidas, los datos estadísticos, la misma lógica y los conjuntos. Se sugiere entonces que se tenga en cuenta en la clase una etapa de indagación o exploración de los sistemas concretos que ya utilizan los niños y que a partir de ellos se dé la construcción y elaboración mental de nuevos conceptos, utilizando el lenguaje matemático apropiado, que le permita expresarse con propiedad e ir avanzando en los aprendizajes.

Son objetivos generales de la educación básica, en Colombia, según la Ley General de Educación (1994):

- Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.

Son objetivos específicos de la Educación Básica en el ciclo de primaria:

- El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos.

- La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.

Son objetivos específicos de la Educación Básica en el ciclo de secundaria:

- El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana.
- El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental.

Es la capacidad de conceptualizar de los estudiantes, uno de los aspectos a los que se le debe dar mucha importancia a la hora de renovar el currículo en matemáticas, además el desarrollo de competencias para afrontar retos actuales como son la complejidad de la vida y el trabajo, así como el conocimiento de sus posibilidades para el manejo de conflictos, de la incertidumbre y el fortalecimiento de la cultura para conseguir “una vida sana”.

Según Jaime Niño Díez Exministro de Educación, en el prólogo del libro “La calidad de la educación bajo la lupa” señala que el profesor Julián de Zubiría sugiere no dejar de lado la reflexión y revisión curricular, esto con el fin de avanzar en la calidad de la educación en Colombia. Además, también Niño Díez, dice que el profesor De Zubiría se pregunta ¿Por qué son tan bajos los resultados (de nuestros estudiantes) en todas estas pruebas (Timss y PISA) y en nuestras propias evaluaciones internas hoy conocidas como Saber (antes ICFES)?

¿Es el análisis de los resultados de dichas pruebas, el suministro adecuado, para mejorar la calidad de la educación en Colombia? ¿Son los docentes y directores, los culpables de los

bajos rendimientos de los estudiantes? ¿Qué tan prudente sería pensar en inyectarle más presupuesto a la educación, que permita además de la actualización permanente en la formación docente, la creación, dotación y mantenimiento de las instituciones y los recursos necesarios para mantener siempre motivados a toda la comunidad educativa?, mientras perseguimos el sueño de ser algún día la más educada de Latinoamérica.

De lo cotidiano a lo laboral.

En Colombia históricamente las matemáticas se han utilizado como un filtro para que las personas generalmente de bajos recursos no puedan acceder con facilidad a ciertos lugares de privilegio. En la primera mitad del siglo XX dicho filtro limitaba el número de estudiantes que debían pasar a la educación secundaria. A pesar de que para la segunda mitad esto cambió debido a que se consideró prioritario la necesidad de una educación básica de calidad para todos los ciudadanos, el valor social ampliado de la formación matemática y el papel de las matemáticas en la consolidación de los valores. Actualmente el filtro se continúa dando para el ingreso a los estudios superiores y a la carrera docente.

Por todo lo anterior hay una memoria del miedo, del terror, de susto, de fobia, muchas veces infundada por los propios docentes, quienes han sufrido también de sus docentes de matemáticas, bien sea en secundaria o ya en la carrera universitaria, sumándose a esta cultura del miedo la problemática de que muchos de estos docentes en la actualidad no son licenciados sino ingenieros, arquitectos, economistas y la didáctica con la que dan sus clases es la que utilizaron sus profesores en el pregrado y/o el bachillerato, agudizándose aún más la problemática.

Aún con mis estudios de normalista y luego de licenciatura en matemáticas y física, siento la necesidad de estar en constante actualización, y a estar alerta a los nuevos retos, desafíos, y metas que exige la modernidad; interés que se me ha despertado aún más con la

maestría, pero soy consciente de que esta actualización es permanente y dependerá de los avances tecnológicos que a diario se seguirán dando.

Tratando de que mis estudiantes se comporten de manera muy parecida a como afronto los retos en la actualidad, he decidido desaprender algunos comportamientos que muchas veces de manera inconsciente y otras veces muy consciente he tomado a la hora de orientar mi trabajo en el aula. Una de ellas es la de tener casi todo el tiempo a los estudiantes alineados en hileras y casi que no permitirles hablar, mucho menos dejarlos levantarse del puesto, aunque no estemos en una explicación que requiera concentración. Esto porque mi paso como docente de matemáticas de secundaria por algunas instituciones privadas en donde era fatal, pensando en la continuidad para el año siguiente, que los estudiantes estuvieran en "desorden" o sea no alineados o "gritando" formados en grupos realizando un trabajo, esto había dejado en mi cierto trauma que en la actualidad debía superar, entonces mis clases ahora podrían ser al aire libre, "parecida a una clase de educación física" formado grupos en los que cada estudiante toma un rol diferente, repartiéndose entre ellos responsabilidades, algunas veces mis clases inician con un juego o una carrera de encostalados por ejemplo, en la que uno de los integrantes del grupo debía llevar el cronómetro, otro indicar la salida, otro debía filmar, uno de ellos debía ir anotando en un cuaderno los datos relevantes, para más adelante ya preparar el informe a presentar al docente, primero uno en borrador el mismo día y luego uno ya incluyendo mayor información y mejor presentado. Una de las temáticas trabajadas en grado undécimo está relacionadas con la elaboración de tablas para registrar los tiempos utilizados en recorrer distancias iguales, esto les permitiría ir de una forma indirecta encontrando el concepto de velocidad, pero eran los mismos estudiantes quienes debían descubrirlo y además concluirlo mediante la descripción de lo sucedido. El docente solo iba guiando u orientando, por ningún motivo daba conceptos. Al

finalizar la actividad en el patio deberían tener información valiosa para modelar gráficamente en hojas milimetradas. (Aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner)

Una de las ventajas de trabajar de esta forma es que tienes a los estudiantes casi todo el tiempo motivados, y desarrollando las habilidades básicas del pensamiento, como son la comparación, la relación, la clasificación, la descripción, y también permite abarcar muchas temáticas al mismo tiempo de tal forma que serviría para trabajar el pensamiento lógico matemático y la resolución de problemas, además que todo esto requiere de un trabajo cooperativo y por ende una asignación de roles que conlleva a fortalecer la formación en valores, debido que entre ellos debe imperar el respeto, la solidaridad, la honestidad entre otros. Otras de las ventajas de abarcar varias temáticas al tiempo, es que no se tiene que mantener la rigidez con la que están plasmadas en el papel, llámese "DBA, Matriz de aprendizaje, planes de clases, etc." pero si con la rigurosidad pertinente y la oportunidad de que, a la hora de preparar los informes, este tenga la autonomía para profundizar en sus aprendizajes y favorecer todos los estilos con los que estos aprenden.

Entre otras actividades cabe resaltar la desarrollada con los estudiantes de grado décimo a comienzos del año 2019, en la que los estudiantes podrían salir al patio del colegio o si gustaban quedarse dentro del salón y con objetos, simular un triángulo que contara con un ángulo recto, para luego identificar sus catetos y sacar conclusiones sobre las relaciones o particularidades que daba dicha construcción, (aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner) ellos debían elaborar un escrito donde contaban el paso a paso y luego de obtener algunas medidas formular un problema con sus conocimientos previos sobre triángulos. Todo esto permitiría hacer un repaso de los aprendizajes relacionados con la clasificación de triángulos y también ir introduciéndolos en las razones trigonométricas poco a poco. (Ver en anexos, figura B5 y B5.1)

Otra estrategia con los estudiantes de grado undécimo a mediados del año 2019, me permitió con material reciclable, encontrado en el patio; como son pitillos, tapitas de refrescos, piedras, etc. Elaborar rectas numéricas que permitieran estudiar preguntas (tipo prueba saber) relacionadas con la ubicación de números racionales e irracionales en la recta Real, así como establecer la diferencia entre los racionales y los irracionales y también resolver operaciones entre ellos y poder comprender la densidad del conjunto de los reales. (Ver en anexos Figura B5)

Tomar medidas con un metro a objetos del salón o a las canchas o a ciertos lugares del patio, llenar botellas con jeringas o con otras botellas más pequeñas, son acciones que permitirán iniciar temáticas importantes de una forma diferente a como las venía enseñando en otrora. La didáctica utilizada en algunas clases, le daba cierto parecido a las clases desarrolladas en artística, ya que los niños trabajaban con plastilina, colores, marcadores, fomi, cartón paja, colbón, papel periódico, hojas milimetradas, etc., además los estudiantes debía ir anotando en sus cuadernos comentarios de lo que iban haciendo de tal forma que más adelante con la ayudad del docente, podrían establecer esos cometarios o producción textual, como: propiedades, conceptos, definiciones, procedimientos, argumentos, teoremas, etc., y así ir construyendo la matemática con sus propias palabras lo que debía redundar en la motivación permanente de mis estudiantes.

El proyecto al final debe contar con un espacio de socialización de lo aprendido, ya con estudiantes de otros grados, ya sean superiores o inferiores, a los cuales les intentarán enseñar sus experiencias y conclusiones de lo aprendido, teniendo en cuenta que según la pirámide de Coddy Blair, es de esta manera que las personas logran retener en un mayor porcentaje los aprendizajes. (Ver siguiente imagen y también ver en anexos la figura B6 donde una niña de sexto (6°01) les enseña a los de grado 11, su experiencia de cómo fue que aprendió las

operaciones con números enteros, utilizando los vectores, estrategia que utiliza el Profesor Francisco Escobar en su libro No. 4 de Matemática Articulada)

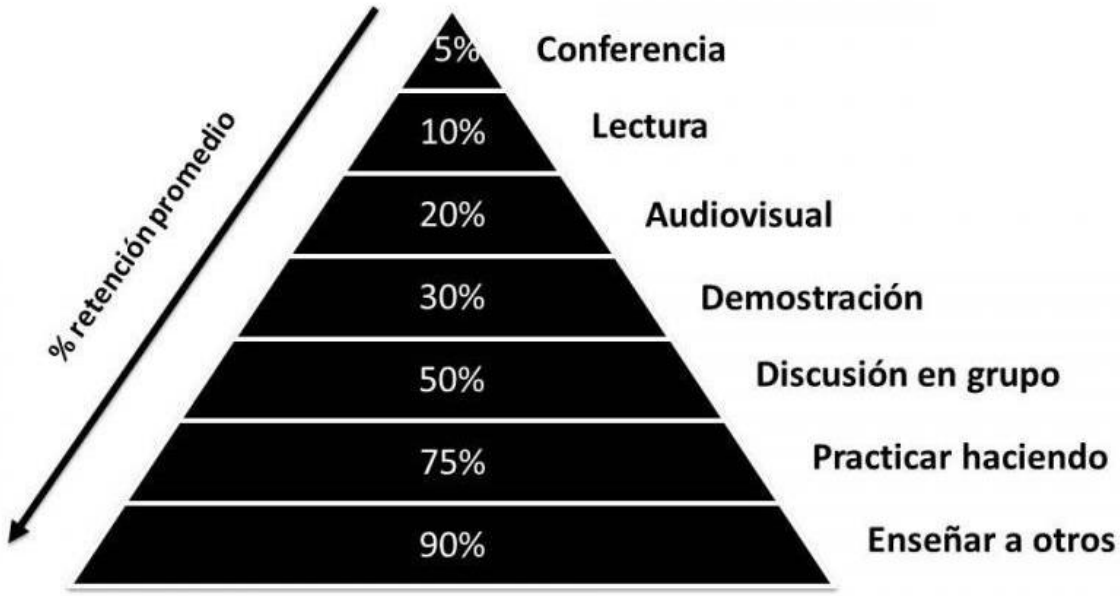


Figura 8. Pirámide del aprendizaje (Álvaro, 2014).

Con la implementación de nuevas prácticas en la enseñanza de las matemáticas mis estudiantes se volvieron más seguros y confiados, sin temor a pasar al tablero a desarrollar un problema o un ejercicio. Se atrevieron a expresar sus ideas utilizando un lenguaje matemático cada vez más amplio, en un gran porcentaje evitaron la copia de tareas y trabajos, ya se atrevieron a tener autonomía en la realización de estos. Como evidencia de todo lo expresado está el mínimo o nulo porcentaje de reprobación de los estudiantes en matemáticas al finalizar el año escolar de la asignatura de matemáticas en los grados que me asignan y el deseo manifiesto de la mayoría pidiéndome que les continúe dando clases el siguiente año. A lo que siempre les respondo que siempre me acojo a lo que dispongan los directivos. Nunca exijo que se me ubique en x o y grado, como muestra de lo anterior, cuando inicié la maestría estaba con los grados sextos, séptimos y undécimos en la jornada de la tarde, y actualmente me encuentro en la jornada de la

mañana con las matemáticas de los grados décimos y undécimos y la física de uno de los undécimos. A inicios del año 2019, el rector y el coordinador académico confiando en mi motivación por estar cursando la maestría me encomendaron, realizar una prueba de diagnóstico que arrojó los aprendizajes que debíamos incluir en la planeación anual de grado undécimo, para repasar, fortalecer y profundizar. Trabajo que considero dio sus frutos, pues matemáticas ocupó el segundo puesto en la calificación promedio en ambos undécimos, después de lectura crítica.

La enseñabilidad de las Ciencias Naturales.

La enseñanza de las ciencias naturales, desde los lineamientos curriculares, el saber disciplinar y el saber especifico suscita un importante debate educativo debido a la perspectiva desde la cual se exponga un marco referencial de enseñanza en este campo, esto es el enfoque emergente, que según Rodríguez & Flores-Camacho (2010) podemos encontrar el del contenido pedagógico de los profesores, el de las representaciones sobre la naturaleza de la ciencia, el de los procesos didácticos, el del uso de la historia en la enseñanza, aquellos que estudian la enseñanza de las ciencias y los que estudian los procesos cognoscitivos básicos como el cambio conceptual y representacional. Pero, de este texto, haremos eco del enfoque de la enseñabilidad de las ciencias.

Respecto de poner la mirada en la evaluación como mediador de la enseñanza de las ciencias, conviene recordar que históricamente, desde donde se le mire (en la mayoría de los casos) habitualmente la evaluación ha sido considerada como un instrumento de medición y de control de parte de quien la aplica, la cual se efectúa al término del proceso programado (Cerda Gutiérrez, 2011). Pero, en el nuevo debate didáctico, quienes ven con ojos distintos resaltan que la evaluación puede trascender los dominios de lo sumativo, la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje

(Rodríguez & Flores-Camacho, 2010). Esta manera de concebir la evaluación indudablemente hace que el docente conciba la enseñanza de las ciencias para el aprendizaje y no para dar relevancia extrema a unos objetivos, a un programa o a unos contenidos, porque al convertir la evaluación en una herramienta para el aprendizaje se privilegia la construcción del saber y las forma de ver la ciencia en los estudiantes, quienes transformar su acción y práctica de aprendizaje en un cambio de pensamiento, para conocer, para mejorar sus habilidades y desarrollar sus competencias. Este tipo de evaluación se transforma con el devenir de la práctica docente porque ya no está desprendida de la práctica de enseñanza del maestro (quien también aprenderá con este tipo de evaluación) y del proceso de aprendizaje del estudiante. Por lo pronto, digno de traer al debate las pruebas estandarizadas (pruebas saber) que lejos de todo contexto, no son construidas por el docente y mucho menos sin la participación del estudiante. Enfoque este que evalúa competencias, pero que las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican (Salé & Coll, 1999). Para esgrimir un poco respecto de la evaluación a los docentes antes de seguir con el lineamiento de este texto, es fundamental exponer que uno de los temores de la mayoría de los docentes en Colombia es el relacionado con la medición indirecta que realiza el Ministerio de Educación de a los profesores a través de las mencionadas pruebas saber. Esto ha llevado a extremos como evaluar solo con modelos de pruebas tipo saber o realizar la clase con cuestionarios de este tipo e inclusive a las instituciones a programar pre Icfes o exámenes de período con los que se busca simplemente subir un puntaje en la escala de clasificación nacional dejando de lado los procesos en virtud de los cuales se construye el saber científico y la historicidad de la construcción de los conceptos en el proceso de aprendizaje, en ultimas, la evaluación para aprender pierde su enfoque y no da cabida al surgimiento de la curiosidad, a preguntas problemas que planteen dudas que motiven conflictos

en el estudiante a fin de que estos promuevan la concreción conceptual producto de la confrontación de saberes previos y conceptos novedosos por aprender. Cuando se da el conflicto los conceptos existentes se afinan, los estudiantes abordan nociones complementarias, con el fin de ampliar lo que ya han descubierto (Giordan & De Vecchi, 1999).

Entonces, la enseñanza de las ciencias cobra mucho más sentido en la práctica enseñante misma con este tipo de evaluación, porque esta última mediará hacia el aprendizaje. Del mismo modo, la evaluación así enfocada enmarca los procesos históricos de construcción de conceptos en las ciencias mucho más allá de un cúmulo de datos, cifras, conocimientos, nombre de personajes y fechas, porque reconoce que el saber científico no se integra de golpe, no es un recuento (Giordan & De Vecchi, 1999),no es ordenado como los programas de estudio por orden de unidades que pierde validez si se atenta contra la cronología de los descubrimientos científicos o contra la secuencia de conceptos que se percibe en el desarrollo de los temas en la clase tradicional. El estudio histórico de la forma en que se llegó a la construcción y consolidación de las conceptualizaciones en las ciencias a su vez realimentará la enseñanza y la evaluación del proceso educativo, porque la historia de las concepciones científicas proporciona algunos elementos que nos permiten comprender mejor la complejidad de los fenómenos; señalándonos también una serie de parámetros pertinentes de la elaboración de los conocimientos (Giordan & De Vecchi, 1999). Esta comprensión, causará un reflujo de matices que harán de la enseñanza de las ciencias naturales y un entramado que en últimas se revierte en los aprendizajes de los estudiantes. Esencialmente porque el docente vislumbrará la clase de ciencias no como un espacio para transmitir conocimiento, sino que concebirá su práctica pedagógica y la clase de ciencias como escenario para que los estudiantes interroguen, se interroguen ellos mismos e interroguen los procesos de hacer ciencia. El estudiante comprenderá que los conocimientos y

saber de las ciencias no se pasan del docente al estudiante, sino que ellos son parte activa de una nueva modalidad de aprendizaje donde formularán sus propias hipótesis y las comprobarán sin tener que esperar que el docente les diga lo que deben hacer. Así, el docente se percibe como un creativo pedagógico, que más que preparar temas y/o contenidos prepara escenarios para construir conocimientos, interactuar, debatir, compartir e implementará diversas estrategias. Por lo cual es mucho más conveniente para los estudiantes estrategias de enseñanza que les ayude a determinar que saben, que deben aprender, que recursos, materiales, o actividades necesitan hacer para aprender, dónde conseguir ayuda, etc. Con esta idea, el docente considerará que la evaluación en ciencias no se realiza simplemente con un examen, sino que establecerá criterios y estrategias de evaluación para cada caso, porque cada situación de clase de ciencias es particular y diferente de otra. Esto conllevará a una evaluación y enseñanza pertinente que tendrán en cuanta a quien aprende, lo que la hace democrática y diferenciada porque cada estudiante tiene sus propios estilos y maneras de aprender, porque no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (De Camilloni, Celman, Litwin, & Palou de Maté, 1998).

Finalmente, cuando se intenta mediar la enseñanza de las ciencias por la historicidad de la construcción de los conceptos científicos, aparecerán en la clase las llamadas ideas o concepciones falsas, que a juicio de los docentes investigadores, deben considerarse las ideas “falsas” de los estudiantes como oportunidad de mejoramiento si se les mira como ideas previas, teniendo en cuenta que desde una perspectiva constructivista, las percepciones de los estudiantes existen y que Bruner consideraba que el factor más influyente en el aprendizaje era lo que el estudiante ya sabía (Novak & Gowin, 1988). Así, las concepciones falsas pueden ser el origen

de una clase de ciencias donde se haga ver al estudiante como individuo capaz de superar sus obstáculos, de autoevaluarse a partir de lo que ya sabe, porque los conocimientos previos son la variable más importante a la hora de determinar la capacidad de aprendizaje y de acumulación de nuevos conocimientos (Moreira, 2017) que en lugar de una clase de ciencias donde el docente rivalice con el estudiante para ver quien tiene la razón, o para intentar borrarle la idea falsa dándole las respuestas correctas en la clase, como en general sucede. Recordemos que, en una clase tradicional, a menudo se omiten las concepciones previas de los estudiantes (Giordan & De Vecchi, 1999). En este caso, conviene que el docente en su práctica de enseñanza de las ciencias, en lugar de dar las respuestas correctas o "exactas" a los estudiantes, puede utilizar una estrategia como el aprendizaje inductivo que lleve a los estudiantes a verse frente a un problema que era necesario resolver. Pero, es importantísimo tener en cuenta que en un aula de clases no hay solo una concepción previa falsa respecto de un tema en específico, lo cual hace de la clase un espacio de aprendizaje en el marco de la pedagogía diferencial. En todo caso, es relevante que el docente que enseñe ciencias naturales tenga presente que las concepciones de los estudiantes no son un simple error, sino que subyacen seguramente por una vivencia o creencia.

La perspectiva que tenga el docente de las ciencias determinará su estilo de enseñanza. Pero, para la enseñanza de las ciencias mediada por el saber específico y el saber disciplinar en beneficio de la relación enseñanza-aprendizaje , es definitivo que el docente construya una práctica pedagógica donde adopte una posición de relevancia al qué y cómo están aprendiendo los estudiantes en lugar de concentrarse en los contenidos, de lo contrario, considerará la clase como un espacio para transmitir conceptos e información unidireccionalmente y los estudiantes verán las ciencias como algo lejano a sus procesos de pensamiento y construcción de conocimientos.

Aprendizaje inductivo: Estrategia del área de Ciencias Naturales y Química.

El enfoque social cognitivo referenciado desde la teoría socio histórica del aprendizaje de Vygotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Brunner y algunos elementos de la pedagogía diferencial de Kolb, Honey y Mumford permitieron la realización de la estrategia inductiva en la asignatura química. Dicha estrategia busca lograr que el estudiante sea creador de su propio conocimiento teniendo en cuenta sus ideas previas y estilo de aprendizaje, siendo capaz de discutir y proponer nuevas ideas, fortaleciendo así el proceso de estructura de pensamiento, apoyándose en actividades grupales e individuales y potenciando el trabajo cooperativo, para así apuntar al mejoramiento en el desarrollo de las habilidades Cognitivas, sociales y axiológicas.

Para materializar el aprendizaje inductivo como estrategia a partir del aporte de los referentes teóricos antes mencionados se desarrollaron las clases a partir de un proyecto de aula titulado **tertulia química** que son encuentros entre docente y estudiantes para dialogar, movilizando la construcción colectiva de saberes en torno a la aplicabilidad de la química en la vida cotidiana, aproximando al estudiante al conocimiento científico básico, favoreciendo el intercambio directo entre todos los estudiantes del grupo sin distinción de malo, bueno o excelente . Estas relaciones igualitarias han desarrollado la solidaridad, el respeto, la confianza y el apoyo en vez de la imposición.

La tertulia química se ha desarrollado como una forma de entender el conocimiento científico básico a partir del dialogo, interpretación y reflexión entre todos los actores de la clase. Las experiencias, emociones o sentimientos generados por el saber científico pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta, con un enfoque que va más allá del significado textual de la información. La experiencia individual de expresar sus opiniones y proponer hipótesis, se torna en el momento de la tertulia en una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las distintas

voces, experiencias y cotidianidad genera una comprensión que sobrepasa a la que se puede llegar individualmente. En este sentido, las prácticas de dialogo reflexivo en torno a la química movilizaron el vocabulario técnico del área, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación de todos los participantes, produciendo importantes transformaciones en la motivación y en el aprendizaje de los estudiantes y por consiguiente en el desempeño académico.

A partir de la tertulia en las clases de química se vivencia la interacción, que es una de las fuerzas de enculturación propuestas por Perkins para la cultura de pensamiento. Los estudiantes de 11- 3 están organizados por grupos de aprendizaje cooperativo, integrados por 4 estudiantes donde cada uno tiene la responsabilidad de cumplir un rol, entre los que se encuentra el rol de dinamizador que es el encargado de motivar a sus compañeros a realizar eficiente y eficazmente las actividades, el líder que es el encargado de organizar el equipo de trabajo y velar por su buen funcionamiento, el crono que es el que controla el tiempo de la actividad y el interlocutor que es el encargado de socializar las reflexiones realizadas en su grupo entorno a la situación polémica analizada, en muchas ocasiones se escoge como interlocutor al estudiante de mejor oralidad, sin embargo cualquiera de los integrantes puede intervenir o participar en los debates dando su punto de vista. El objetivo de estos grupos cooperativos de aprendizaje es que los estudiantes aprendan los valores de la solidaridad, el compartir, la tolerancia, el respeto por el pensamiento del otro, que aprendan a pensar con otros integrantes de una comunidad; por ejemplo, resolver problemas cooperativamente y a participar en discusiones orientadas a la solución de problemas.

De igual forma, para apuntar a fortalecer el lenguaje técnico de las ciencias naturales, se inició con el reto de desafiar a los estudiantes a relacionar la terminología científica básica con la terminología cotidiana, para así estructurar el pensamiento científico, sin tener temor a utilizarlo en diferentes contextos.

Para tal fin se diseñaron carteles y fichas en los cuales se escriben palabras que evoquen pensamiento científico usado como lenguaje técnico en las clases de química, en las conversaciones con los compañeros, en el hogar, en los trabajos escritos y exposiciones orales. La idea es ir alimentando el cartel cada vez con más de estas palabras que los estudiantes van descubriendo en la tertulia química, lecturas, videos y libros.

Al emplear el aprendizaje inductivo como estrategia de aprendizaje **Guillermo Montes**, estudiante de grado 11°03, identificado con estilo de aprendizaje teórico reflexivo, expresó "*desde noveno pensaba que yo era bruto para la química, por eso en alguna ocasión le pregunté a mi mamá, si a ella también le iba mal en su época de estudiante, para lo cual me respondió – más que mal, haciéndome pensar que era algo hereditario, hoy cuando en este tema siento ser el mejor pienso que soy inteligente"*, lo cual da muestra de las emocionalidades.

Se ha demostrado que el trabajo cooperativo favorece la adquisición de aprendizajes mediante la construcción social del conocimiento por cuanto involucra a una comunidad de estudiantes en la que se comparten saberes previos y se adquieren otros nuevos.

Esta forma de trabajar resultó interesante, dado que estimula la reflexión, la creatividad y el juicio crítico ya que para tomar decisiones y justificarlas es preciso conocer muy bien el objeto de estudio. Interrelacionar contenidos con el problema implica el desarrollo de diversas operaciones comprensivas. Es llamativo observar el interés que vuelcan al momento de la discusión final. Con el fervor de defender su "saber", sin darse cuenta movilizan un vasto caudal de conocimiento haciendo del aprendizaje grupal una actividad social.

Se puede concluir que la experiencia ha sido exitosa basándonos en los resultados de la evaluación escrita, en los testimonios de los estudiantes que destacaron con emoción las riquezas de la modalidad. Las calificaciones numéricas fueron notoriamente superiores comparadas con el

otro curso (11°04). Otra herramienta de análisis fue la auto evaluación, donde la mayoría de los estudiantes rescató como positivo su implementación.

Aunque esta estrategia se describe como una estrategia educativa en la que los estudiantes deben afrontar el problema e identificar las cuestiones clave y, además, son animados a tomar responsabilidades para su propio aprendizaje, se trata claramente de un descubrimiento personal con diversas formas de ayuda social que fortalecen la autonomía. Consideramos que el aprendizaje inductivo implica el desarrollo de distintas operaciones comprensivas y estimula algunas habilidades cognitivas que no son inducidas por métodos tradicionales, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones, las habilidades comunicativas y la confianza, entre otras.

2.5.1. Los estilos de aprendizaje y prácticas pedagógicas diferenciadas. El problema de la aprendibilidad.

Concepto de estilo de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se pueden definir como las distintas formas como un individuo aprende. Haciendo un breve recorrido por los distintos conceptos de estilos de aprendizaje podemos destacar los siguientes:

Para Schmeck (1982, citado en Alonso et al., 1997, p.47) un estilo de aprendizaje es “simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”.

Smith (1988, citado en Alonso et al., 1997, p.47) define los estilos de aprendizaje como “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”.

Ahora veamos lo que anota Kolb (1984, citado en Alonso et al., 1997, p.47) sobre los estilos de aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por la experiencia “algunas capacidades de aprender se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”.

> Llegamos a resolver de manera característica, los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares en teorías coherentes, y, sin embargo, estas mismas personas son incapaces de deducir hipótesis a partir de su teoría, o no se interesan por hacerlo; otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella. (Kolb, 1984, citado en Alonso et al., 1997, p.47)

Mas adelante Smith (1988, citado en Alonso et al., 1997, p.8) sustenta que los estilos de aprendizaje son “los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”.

El enfoque pedagógico social cognitivo exige un nuevo paradigma en los procesos de enseñanza aprendizaje, es imprescindible pasar de un modelo de educación tradicional transmicionista, donde el eje central gira en torno a los contenidos, el cual primaba en nuestras practicas pedagógicas, a un modelo de educación centrado en la construcción del conocimiento, hacia donde debíamos direccionar nuestras nuevas prácticas pedagógicas. Este proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante demanda un minucioso análisis por parte del docente en torno al currículo, las dinámicas institucionales, las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, su contexto socio cultural, sus motivaciones, sus estilos de aprendizaje, etc.

De lo anteriormente expuesto podemos evidenciar que en nuestras aulas, donde manejamos grupos de 35 o 40 estudiantes, encontramos estudiantes con distintos estilos de aprendizaje y que es responsabilidad del docente diseñar estrategias donde proporcione en una clase una combinación de actividades para los estudiantes con estilo activo, otra actividad para los que son reflexivos, otra para los teóricos y otra para los pragmáticos en el caso de los estudiantes de secundaria, y para el caso de primaria sería una combinación de actividades visuales, auditivas y kinestésicas.

Como afirma Gravini Donado (2006):

> A partir de los análisis anteriores y de la observación e interacción pedagógica, se evidencia que la construcción del conocimiento no sucede por igual en todos los estudiantes. La experiencia en el aula de clases permite observar las diferencias individuales en el aprendizaje. Cada estudiante, de acuerdo con diferentes factores, ya sean estos biológicos, psicológicos o culturales, interactúa de manera distinta con la información que se le presenta, optando así por diferentes estrategias que, en ocasiones, no son coherentes con las que el docente privilegia en clases o con las exigencias del currículo. (p.36)

Es por esto que no basta solo con la observación del docente para conocer el estilo de aprendizaje de sus estudiantes, de ahí que se recurrió a la aplicación de un test que permitiera determinarlos de una manera más efectiva.

A partir del conocimiento y análisis del estilo de aprendizaje de cada estudiante se hizo un replanteamiento de las estrategias de enseñanza buscando favorecer los diversos estilos, con esto no se pretendió etiquetar al estudiante con “x” o “y” estilo y que con esto cada niño quedara atrapado en su estilo, sino más bien impartir el conocimiento de tal manera que se logre una

interacción entre su estilo de aprendizaje y otros estilos de tal manera que le brinde otras posibilidades de aprender.

Es tarea del docente brindar herramientas que fortalezcan las habilidades que le permitan al niño lograr unos mejores aprendizajes. Es así como se favorecieron actividades para aquellos estudiantes que su estilo de aprendizaje es auditivo, por ejemplo, aquí el niño aprendería mejor escuchando y aprendiendo canciones; sonidos, escuchando al compañero o al docente. A los visuales observando imágenes, escribiendo y leyendo palabras, y a los kinestésicos con actividades que implicaran movimiento con su propio cuerpo. En este mismo sentido se diseñaron estrategias para los estilos teóricos, pragmáticos, reflexivos y activos.

El problema de la aprendibilidad.

La aprendibilidad es una capacidad que incursiona en el plano pedagógico y que cada vez cobra más importancia no solo en el contexto pedagógico sino también en el campo empresarial.

El informe de la OCDE *Future Directions for Learning Environments in the 21st Century* (citado en Semana Educación, 2017) sostiene que “el aprendizaje no se da solo “al interior de los individuos”, de forma introspectiva, sino que es el producto de la interacción con el entorno, de ahí la importancia de evaluar estos contextos para estimular la adquisición de conocimientos”.

Este punto se puede relacionar con la teoría socio cultural que sustenta nuestro enfoque pedagógico el cual plantea que el conocimiento lo construyen las personas a medida que interactúan.

Como explica la experta española Pilar Llacer, acerca de la aprendibilidad, se trata de la capacidad de aprender de forma efectiva y a lo largo de toda la vida. “Estar al día de todo, estar constantemente aprendiendo, reciclándose, al margen de la edad” (Semana Educación, 2017) en

este sentido el individuo está en permanente disposición de aprender sin importar la edad, para ser relegado por la sociedad del conocimiento.

Algo más hay que añadir; para el vicepresidente de talento de Bancompartir, David Cuervo (Semana Educación, 2017), la aprendibilidad debe ser vista como la capacidad de adaptarse a nuevos requerimientos en todos los ámbitos de la vida. Señala también que "ya no es tan importante saber los aspectos técnicos de un área sino saber liderar, y para ello se necesita entender el contexto en el que se encuentra…] y es que la escuela no puede ser ajena a los nuevos requerimientos de la sociedad en la que nos desenvolvemos, por esta razón se requieren cambios en el currículo que respondan a formar ciudadanos competentes que contribuyan desde su saber y de su capacidad de aprendibilidad, a construir un mejor tejido social que nos ayude a crecer como país.

En el contexto pedagógico dicen Gallego Badillo & Pérez Miranda (1998): Desde las concepciones deductivistas-constructivistas del aprendizaje muestra otra mirada para analizar el problema de la aprendibilidad: "De entrada, habría que reiterar que quien aprende reconstruye y construye nuevos significados, formas de significar y de actuar intencionadamente…" es decir que el sujeto que aprende le da sentido a lo que aprende en la medida que sea significativo para su vida.

Miremos cómo en los conceptos constructivistas de aprendizaje, hay una preocupación teórica por establecer una mirada humanística y compleja sobre el sujeto que aprende, buscando incorporarlo en toda su multidiversa dimensionalidad; dado que ese aprendizaje incide también sobre lo actitudinal, es de esperarse que modifiquen sus actitudes en relación con su condición de aprendices sobre aquello que han decidido aprender y de la manera como quieren aprenderlo. Entonces la aprendibilidad es la cualidad que le otorga cada estudiante a un saber para hacerlo

objeto de aprendizaje. Dado que tal aprendizaje es intencional y está mediado por una actitud positiva, así el individuo aprende lo que desea aprender le da su propio significado y en dicho proceso reconstruye y construye haciendo sus propias lecturas. Conste pues que es el aprendiz quien, desde sí, decide aprender, conviene subrayar que el docente debe tener claro que los estudiantes vienen con unos saberes previos, que ellos no llegan al aula con la mente vacía. Por lo anterior es tarea del docente incitar a sus estudiantes a que se planteen interrogantes, que asuman una actitud crítica frente a lo que aprenden, que los haga sujetos activos de su propio aprendizaje reconociendo lo que es importante para su "respectivo proyecto ético de vida" (Gallego Badillo & Pérez Miranda, 1998). En este sentido el docente que sabe cómo funcionan los distintos estilos de aprendizaje ajusta sus estrategias para lograr que sus estudiantes aprendan de la manera que a ellos se les facilita más acceder a estos aprendizajes.

2.5.2. La trayectancia de nuestras prácticas pedagógicas y de los aprendizajes de los estudiantes.

La experiencia de cursar esta maestría produjo un cambio en nuestras vidas tanto a nivel académico, respecto a todo lo que equivale adentrarse en este camino de afinar nuevos conocimientos para el desarrollo de nuestra carrera como docentes, como también nos abrió el panorama para mirar más allá de lo que comúnmente creemos necesitar para hacer que nuestras prácticas en el aula sean de verdad únicas y significativas.

Sabíamos que el camino era diferente y desconocido, sabíamos que habíamos iniciado un trayecto que tenía un inicio, pero no la certeza de cómo debía culminar.

Como maestros en condición de investigadores , nuevo rol este , que asumimos y que nos ponía en una posición diferente a la que asumiríamos si estuviésemos cursando otra maestría, nos planteó más que un simple reto académico; descubrimos, que había la necesidad de empezar

por dejar de mirar al otro, como objeto de estudio e investigación o como el problema , y empezó un verdadero trabajo de interiorización que dio como resultado el mirar lo que hacíamos en nuestras clases, reflexionar en torno a nuestras prácticas de aula , iniciando un recorrido nunca antes transitado , generando sentimientos de incertidumbre, angustia y desavenencias al darnos cuenta que muchas de las cosas que por años creímos hacer bien para lograr clases exitosas se convirtieron en la repetición de modelos que ya nada respondían a las verdaderas necesidades del contexto y de los estudiantes, era entender que debíamos salir de nuestra zona de confort , de lo que conocíamos, de nuestra cotidianidad, para aventurarnos en una experiencia que no sabíamos a donde nos llevaría, pero que de alguna manera ayudaría a iniciar el recorrido y a transformar no solo nuestras vidas sino la de la de nuestros estudiantes.

> De esta manera, la formación ya no puede ser vista como simple práctica cotidiana del enseñante, sino que ha de ser llevada como la praxis que se va trocando en proyecto creador, como – una determinación fundamental de la existencia-, desde Heidegger o, como lo dijera Honoré: -la obra por realizarse es una formación para la formación, en la que se trata de trazar un camino propio, de producir una trayectancia propia. (Bernard, 2006)

De aquí debimos trazar nuestro propio camino a través de unas tareas que nos permitieron planear, ejecutar y al mismo tiempo ir reflexionando en torno a lo que hacíamos para ir corrigiendo aquello, que no ayudaba con la nueva visión que estábamos aprendiendo con respecto a la transformación de las prácticas de aula, inicio un ejercicio de acción–reflexión-acción , que también empezó a permitirnos escuchar las otras voces, que de alguna manera estaban vinculadas a todo este proceso de formación, y es que, escuchar las voces de nuestros estudiantes , que sin pensarlo empezaron a escucharse; en ellos la afectividad cobró mucha importancia en el aula , no solo se le daba prioridad a los procesos cognitivos, que si bien es

cierto no dejan de ser importantes, cobran a través de este nuevo proceso otra significación , que esta anudada a preocuparse y crear en el aula un ambiente de confianza, de alegría , de cooperación, que los hacia ganar seguridad y sentir emoción con las diversas actividades que ahora eran traídas al salón de clases trayendo más expectativas positivas y mejorando de cierta forma los aprendizajes.

Vimos como los estudiantes al sentirse en un ambiente propicio para el aprendizaje expresaban su alegría a través de expresiones como “esta clase si me gustó”, “me siento en confianza”, “me siento en familia”, “ahora las clases son más divertidas”, expresiones estas que daban cuenta que la transformación no solo nos estaba beneficiando a nosotros como maestros, sino que estaba incidiendo de manera positiva en las emocionalidades de nuestros estudiantes. Podemos destacar el testimonio de la estudiante Leidys Torres de grado décimo, en su apreciación sobre la experiencia del teatro, ella manifiesta lo siguiente: “Entre nosotros nos sentíamos muy queridos, en confianza y apoyados, fuéramos pocos o muchos, siempre estuvimos allí, regañándonos si hacíamos algo mal y nos felicitábamos si hacíamos algo bien, pero nunca había discordia”. Otro testimonio fue el de la estudiante Tatiana Chico quien dice: “la experiencia que tuve de participar en teatro me ayudó mucho y me enseñó a creer en mis capacidades, que no imaginé tener, me ayudó a expresarme más en público, me ayudó a que, cosas que no sé (aparentemente) lo puedo hacer si está en mi disposición y en las ganas” en el caso de Brayan Córdoba quien manifiesta lo siguiente: “El teatro me gustó mucho y me ayudó a perder la pena que tenía con el público, también sirvió para conocernos más los unos con los otros, fueron muchos los momentos de alegría y euforia…. Nos hizo experimentar cosas nuevas y me di cuenta que tengo talento para el teatro”. Ver Anexo C. evidencias de testimonio**.**

Analizando las voces de los estudiantes nos pudimos dar cuenta que son chicos con muchos talentos y capacidades, que necesitan de alguien que los ayude a descubrirlos y a empoderarse de ellos, situaciones que le permiten mejorar su autoestima y un autoreconocimiento positivo dándoles herramientas para tener una mejor proyección en la vida y asumir diferentes retos, desafíos, proyectos y que cobre sentido todo lo que como docentes estamos haciendo porque los estamos educando para la vida.

Prosiguiendo con los testimonios de los estudiantes cabe anotar que, al finalizar el primer periodo académico comprendido entre el 29 de enero y el 21 de marzo de 2019 los estudiantes expresaron en la auto evaluación reflexiones pedagógicas sobre el trabajo realizado en el área de ciencias naturales, donde contaron su experiencia en relación al ejercicio de investigación, visionado en la transformación de las prácticas de aula, la humanización de las mismas y la movilización de los aprendizajes a través de estrategias que materializan el enfoque social cognitivo. A continuación, resaltamos algunas de estas reflexiones:

Estudiante Aylin Casarubia expresa: “Gracias a las nuevas formas de dar las clases de química, durante todo el periodo pude participar activamente, sobre todo en resolución de problemas a través de la tertulia, ejercicios y problemas planteados en clase, a partir de la planificación y selección de información. También desarrollé algunas habilidades de razonamiento como la inducción teniendo en cuenta una información dada realizando algunas actividades asignadas por el profesor. A través de la resolución de preguntas polémicas de química también desarrolle algunas actividades organizando la información en respuestas que me ayuden a conocer más los procesos químicos en la vida cotidiana”. Ver anexo Figura D 1.

De igual manera las voces de nuestros colegas , las de los directivos, incluso la de los padres de familia, ampliaba la mirada con respecto a todo lo que queríamos transformar en

nosotros , y poder cumplir con uno de los primeros principios aprendidos con la maestría “transformarnos para transformar” porque queríamos alejarnos de todo aquello que sentimos hacíamos en el pasado con nuestras prácticas tradicionales, que nada estaban logrando para mejorar no solo los aprendizajes de los estudiantes sino que además dejaban por fuera sus emocionalidades, sus condiciones culturales y sociales, que hacían que los viéramos como un todo, como una colectividad, como una vasija que solo venía a ser llenada de contenidos académicos , prevalece la noción de que las viejas generaciones deben educar a las nuevas, pero esta noción está cargada a veces de un sentido que mira –al otro– (si es que lo mira) como si fuese una vasija en la que hay que depositar la información , en la que únicamente hay que enseñar al individuo y pedirle que repita o memorice lo que revisa en cada uno de los niveles de la educación formal. Tomando como referente el pensamiento de Paulo Freire lo anteriormente dicho obedece a la educación bancaria contemplada en la Pedagogía del oprimido:

> En la educación bancaria la contradicción es mantenida y estimulada ya que no existe liberación superadora posible. El educando, sólo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador. En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber. El educador no se comunica, sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos. El saber, es entonces una donación. Los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. La ignorancia es absolutizada como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia. De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. De este modo,

> la educación bancaria es un instrumento de la opresión porque pretende transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran. (Caldeiro, s. f.)

Estas prácticas se alejaban de conocer sus individualidades y finalmente solo daba como resultado la estandarización de los aprendizajes , al igual que la de nuestros estudiantes, este ejercicio de desaprender la noción de enseñanza , de formación, nos fue transformando no solo como maestros si no como seres humanos, nos hizo entender que el camino era humanizar nuestras prácticas y es que, entendimos que somos sujetos de gran importancia en el proceso de educación de los individuos, esta ejerce una función social vital para el desarrollo de la humanidad y que todo este proceso de formación nos estaba transformando como maestros, pero no se dejaba de lado al otro, que también se estaba transformando, por tanto nuestras prácticas pedagógicas empezaron a orientarse más a la formación que al aprendizaje en sí. El aprender le apunta a una acción cognitiva, la formación le apunta a la vida, haciendo emerger múltiples acciones cognitivas y emotivas en ese acto de aprender. Es así como nuestro actuar ya no podía seguir siendo el mismo, había una necesidad de trascender aún más del área de enseñabilidad, emergió un nuevo tipo de relación con el estudiante, una más cercana, llena de emotividad, la motivación del docente producía en los estudiantes el deseo de aprender, tal es el caso del estudiante Juan A. del grado segundo quien en una clase de lengua castellana sobre el género lirico, la profesora le solicita a los estudiantes que canten su canción favorita ante sus compañeros, voluntariamente los niños pasaban al frente y la cantaban, uno de los estudiantes que pasó al frente a cantar fue el estudiante en mención, él empezó a cantar y en medio de su presentación empezaron a rodar lagrimas por sus mejillas, esto fue algo maravilloso e inesperado, algo que antes no había sucedido aun cuando es una clase que año tras año se da, los niños a partir de esta experiencia fueron capaces de construir un conocimiento desde el hacer,

concluyeron que el género lirico produce emociones a través de las palabras, esto demuestra que cuando hay un vínculo emocional entre el estudiante y el docente afloran este tipo de emociones haciendo que el aprendizaje sea significativo en el sentido de que es un aprendizaje que es para la vida, el estudiante nunca lo olvidará.

Hoy cuando finalmente estamos por finalizar un ciclo, podemos decir que el camino que se ha recorrido nos ha dejado muchas enseñanzas, hemos aprendido y entendido que somos nosotros, los maestros, los que mejor podemos hacer investigación en el aula, pues es desde la practica en donde se legitima nuestro ejercicio, y que esta debe estar acompañada de una postura crítica–reflexiva de la sistematización, que la transformación no emerge de la acción de juzgar al otro, sino de mirar nuestras debilidades, y aún más importante estar dispuesto a mejorarlas, que el otro (estudiante, colega, directivo, padre de familia, etc.) es nuestro aliado en este proceso de trasformación, ya que ellos son ayuda idónea para ejecutar y poner a funcionar el proceso que conlleva la transformación de las prácticas , que nuestro afán no debe solo centrarse en cumplir de manera maratónica la enseñanza de unos contenidos concernientes a nuestro saber disciplinar, sino que debemos humanizar nuestras prácticas a través del conocimiento de las emocionalidades de nuestros estudiantes, de sus realidades, de sus formas aprender y lograr que todos nuestros esfuerzos ayuden a mejorar sus aprendizajes formando en ellos seres humanos más estables emocionalmente, seguros de sus habilidades y como seres sentipensante preparados para transformar la realidad en la cual están inmersos.

> El concepto sentipensante nace de aquellas sabias palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”, un concepto que ha inspirado a poetas, tal fue el caso de Eduardo Galeano quien le definió como “aquel lenguaje que dice la verdad”.

> En el campo educativo, significa “aprender a sentir y pensar al otro” (Espinosa, 2014), ser sujetos de praxis (Ghiso, 2013). (Espinosa Gómez, 2018)

En este sentido con la transformación de nuestras practicas reconocemos la escuela como un espacio emocional, donde el sujeto se siente libre de expresar sus emociones sin miedo, respetando la diferencia, donde el fin de la educación es la dignidad humana y no el mundo competitivo. Estamos llamados a repensar la escuela propiciando unas prácticas que le devuelvan a la educación su función social dejando de lado la visión de empresa que le ha dado la economía neoliberal, esto implica un proceso de emancipación.

3. La experiencia investigativa como transformación del ser y de las prácticas pedagógicas: construcción de saberes y experiencias

El mejoramiento económico es una de las motivaciones que pueden llevar a una persona a realizar estudios de maestría, tener la oportunidad de dar clases en una universidad podría ser otra; en fin, los estudios de postgrado te dan cierto poder, ya que tus relaciones con los demás se ven afectadas aun sin proponértelo. Quizás esto se deba a que en Colombia igual que en casi todo el mundo llegar a altos niveles de educación es sumamente costoso ya que aun recibiendo el beneficio del Estado con una beca para cursar dicha maestría, los sacrificios que debemos hacer los profesores son múltiples, más cuando tienes una familia por quien responder y debes distribuir el tiempo para cumplir con tus responsabilidades sin afectar sus emocionalidades pero también la economía familiar, debido a que la rigurosidad que exigen estos estudios, requieren de mucho tiempo, más cuando de investigador es tu papel. La experiencia investigativa permite reflexionar constantemente y son estas reflexiones las que permiten ir evaluando nuestras acciones y las de los demás, lo que implica un proceso de formación, abriendo la posibilidad de potenciar la formación del estudiante, establecer otros vínculos con nuestros colegas docentes, con los directivos y con los padres de familia.

Conocer más a fondo las características sociales, económicas y culturales de nuestros estudiantes, a partir de la ficha de caracterización nos permitió otro tipo de relaciones con sus padres, involucrándolos en la búsqueda de soluciones a las dificultades académicas o no académicas relacionadas con su formación integral. En los estudiantes hemos percibido un cambio de actitud en cuanto a la forma como vivencian los retos académicos, se han vuelto más críticos y como se dice vulgarmente “no tragan entero”, tienen más capacidad de discernimiento y de análisis, por ende se atreven a participar más en las clases, un alto porcentaje de estudiantes

han dejado de hacer las actividades escolares pensando en una calificación, estos están más preocupados por aprender e incluso por que sus compañeros también lo hagan, sirviendo muchas veces de tutores de sus compañeros con dificultades.

El ejercicio investigativo que se dio en el curso de la maestría produjo una transformación en nosotros a nivel profesional, personal, emocional y familiar. Se puede afirmar que la mayoría de las investigaciones desarrolladas, positivistas o no, muestran que se pueden cambiar las practicas pedagógicas sin transformar al sujeto, cuando dichas prácticas se conciben como un hacer que le apunta al desarrollo de estrategias, procedimientos, técnicas didácticas y pedagógicas solo se le está apuntando al cambio del sujeto en su quehacer pedagógico. Contrario a ello, como es el caso de la nuestra, cuando las practicas pedagógicas no solo se conciben, sino que concretan en planos relacionales entre los sujetos del acto educativo, entre estos y el saber y en relación consigo mismo, la transformación del sujeto implica la transformación de las practicas pedagógicas.

La transformación del ser, el sujeto, el maestro, no es una transformación en orden a los espacios del aula donde se movilizan, sino en todos los espacios: familia, escuela (directivos, docentes, administrativos), padres de familia. Dicha transformación movilizó la construcción de conocimientos y saber pedagógico en tanto que el ejercicio investigativo posibilitó concluir que la teoría socio histórica que soporta nuestro enfoque pedagógico tenía una limitante porque no contempla la diversidad en términos de la aprendibilidad de nuestros estudiantes, entendida esta como las formas de movilización especifica de los sujetos en el ejercicio de aprender. Cabe entonces señalar que era una necesidad la articulación de la teoría de los estilos de aprendizaje de Honney Alonso, la teoría sociohistórica de Lev Vigotsky y la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, es así como el docente empieza a implementar el trabajo en

grupos cooperativos como estrategia, haciendo la diferencia, que no todo trabajo en grupo es cooperativo. Al trabajar en grupos cooperativos atendiendo a los estilos de aprendizaje de estos, se asignaban los roles teniendo en cuenta la zona de desarrollo real de los estudiantes, el estudiante con zona de desarrollo real más avanzada, en términos de Vigotsky era quien asumía el rol de asesor, este, servía de cierta manera de andamiaje, en términos de Jerome Bruner como apoyo en el aprendizaje de aquel compañero que tenía dificultades en la construcción de su propio conocimiento.

En el caso de Lorcy Zamora la maestría le permitió sentir más el apoyo de su familia en cuanto a las ausencias que esporádicamente el ejercicio académico conllevaba, en su relación con sus hijos pasó de ser muy rígida, autoritaria y exigente con los logros académicos de éstos a entender y aceptar que ellos aprenden de diferentes maneras y reconocer y respetar la individualidad de cada uno, esto la llevó a tomar decisiones como cambiarlos del colegio privado a público, donde de alguna manera ellos se sentían relegados por no cumplir con unos estándares exigidos por la institución y también fue una apuesta personal hacia la educación pública y los proceso que se están dando en esta, esto trajo como consecuencia que sus hijos hoy se sienten con una mayo autoestima, hay una relación más cordial y cercana, y de más afectividad. El cambio en las practicas pedagógicas se evidenció más en las relaciones del plano del poder, se dio una humanización de las practicas, las clases que antes eran muy verticales donde no se daba ningún tipo de conexión emocional con los estudiantes primando una distancia en la relación maestro-estudiante, era una práctica impositiva, hoy se pueden evidenciar unas relaciones más cercanas, las relaciones de poder han cambiado, ahora se convoca, se pregunta, se concerta, hay un ambiente más democrático, esto se puede ver hasta en la organización del salón, “el aula se desordenó”

De igual modo en la docente Irene Guevara se dieron transformaciones muy significativas, además de ser madre cabeza de hogar y maestra, ahora debía asumir otro rol, el de maestrante, las responsabilidades ahora eran mayores, los hijos menores, pequeños aún, fueron quizá los más afectados porque el tiempo dedicado a la universidad impedía en muchos casos dedicarles tiempo para compartir con ellos la etapa más importante en la vida de una persona; la infancia. Por esta razón tuvo que hacer un alto en el camino y hacer un balance entre calidad y cantidad de tiempo que le dedicaba a los hijos, esto hizo que se fortalecieran aún más los vínculos afectivos en el entorno familiar. La dinámica al interior de la familia cambió en cierta medida, la hija mayor debía compartir responsabilidades con la madre, inclusive fue un apoyo trascendental en el proceso académico de esta. A nivel profesional se dieron transformaciones en el Ser, en la manera como afrontaba situaciones en el plano institucional con las cuales no estaba de acuerdo, ahora era más arriesgada, más atrevida, ahora tenía argumentos para defender su postura y proponer acciones que favorecieran la formación del sujeto desde el Ser, donde era más importante las emocionalidades de los niños que cumplir con unos lineamientos, estándares, indicadores y contenidos, conceptos estos del mundo empresarial y que son impuestos por el gobierno nacional a través del Ministerio De Educación Nacional y que los directivos de la institución cumplían al pie de la letra dejando de lado el verdadero fin de la educación. En la relación con los estudiantes estas ahora son más cercanas, de confianza, de amor maternal, los niños sienten más confianza de expresar sus emociones, escuchar por ejemplo a Cristian, uno de los más desordenados del grupo, decir: “seño te amo” o ver cuando llegan a la escuela muchos de ellos con un dulce o una flor en la mano que han cogido en el camino para dársela a su maestra, o estar sentada en tu escritorio y sentir de repente el abrazo sorpresivo de Norlyn y escucharla decir: “seño te quiero” en fin son muchas las expresiones afectivas que los estudiantes

demuestran, eso no tiene precio, eso dice mucho de los lazos afectivos que se han construido y fortalecido entre la maestra y sus estudiantes, quienes después de estar conviviendo por dos años consecutivos en un aula de clases durante cinco horas y media, cinco días a la semana le solicitan que continúe siendo su maestra en grado tercero, algo difícil por aquello de lo instituido que tiene mucho peso a nivel de las directivas de las institución educativa.

En términos de transformación del ser y de las practicas pedagógicas el docente Walter Reyes Hernández manifiesta que el ejercicio de investigación le permitió fortalecer las relaciones interpersonales como profesional, amigo, padre, hermano y esposo de tal forma que el dialogo es más formal, permitiendo acercamientos que movilizaron tanto la dinámica escolar como la familiar en el escenario de acuerdos y no juicios de carácter imperativo.

En el ámbito familiar la transformación se evidencia en el dialogo reflexivo con sus dos hermosas hijas a las cuales les exigía ocupar el primer puesto en todos los periodos, bajo la expresión que al llevar la inteligencia en los genes nadie podía ser mejor que ellas. Cabe destacar que de no lograr el objetivo antes mencionado había castigo e incluso el domingo las colocaba a "estudiar" todo el día la asignatura en la que no habían logrado el máximo desempeño. Hoy cuando toma distancia del manejo discursivo del saber les explica la importancia del aprendizaje visionado en el ser y no en los contenidos, obteniendo como resultado relaciones circulares mediadas por el saber, la ética y el poder, fortaleciendo así el amor filial.

En el ámbito profesional siente que al revisar críticamente su quehacer pedagógico y las relaciones subyacentes en las interacciones con los estudiantes en función de la planificación, el conocimiento, la autonomía, los intereses, la disposición y el comportamiento moral como elementos esenciales del ejercicio de investigación acción, visionó las prácticas de aula en el sujeto y no en los contenidos, realizando las mejores clases de su vida , a partir de la exploración

de prenociones o preconceptos, reconocimiento de las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes y ambientes didácticos para que éstos propongan hipótesis, donde los estudiantes pueden expresar libremente sus opiniones, obteniendo como resultado mejor desempeño académico y acercamientos respetuosos por parte de los estudiantes para conversar situaciones académicas, culturales, deportivas, personales y familiares e incluso los estudiantes del grupo en el cual es director de grupo cambiaron el calificativo profesor por papá, fortaleciendo así el amor ágape.

A Germán Guette, la maestría lo hizo una persona más reflexiva a la hora de tomar sus decisiones personales, entendió que los cambios igual que en el ámbito educativo pueden ser muy dolorosos pero necesarios, como sucedió con la decisión que tuvo que tomar de separarse de su hogar para tomar distancia y poder comprender lo mal que estaba dicha relación en cuanto al trato con su pareja, quizás por la falta de afectividad entre estos, lo cual también afectaba emocionalmente a sus dos hijas, quienes muchas veces sufrían sin saber los motivos de las discusiones, que aparentemente eran producto de la situación económica que padecían, ya que debió renunciar a horas extras de trabajo para poder dedicarle más tiempo a la maestría, con lo que su esposa nunca estuvo de acuerdo, porque esta, temía que la carga económica podía recaer sobre ella y esta no se sentía capaz de asumirla. Todo esto le sirvió para comprender más a sus estudiantes, pues estos también podrían estar vivenciando situaciones parecidas a las de sus dos hijas, quienes experimentaron la sensación del abandono de su padre, creyendo seguramente lo que su madre les aseguraba, de que éste, había tomado el camino más fácil, pero sin ahondar en detalles, pues no le convenía que estas analizarán la situación, mirando a su padre como la persona que lo había dado todo, hasta el punto de enfermarse por tanto estrés trabajando como docente en las tres jornadas dictando matemáticas, haciendo mucho esfuerzo para que sus

estudiantes aprendieran, y endeudándose hasta no poder más, para darle los gustos de tenerlas en colegio y universidad privada, pagando un arriendo en un conjunto residencial nada económico y otros gastos que exigía el vivir cerca de un centro comercial que solían frecuentar personas que tienen un nivel de vida alto. Entonces darles "buena educación" a los hijos requiere de mucho dinero, pero también darse algunos gustos, como comprando en almacenes de cadena o sentir el cariño de sus abuelos en vacaciones, era costoso, pero muy necesario. Entonces, quien se había preocupado porque sus hijas lo tuvieran todo, ahora era un mal padre (según la versión de la madre), libre, viviendo en una habitación, negándoles el dinero y amor a sus hijas. Dinero que tomaba según ella para divertirse y dárselo a sus otras mujeres quienes también le proporcionaban amor. Era eso lo que repetía injustamente, su madre cuando le amenazaba con ir a la comisaria de familia a demandarlo por inasistencia alimentaria.

Todo lo anterior le sirve para reflexionar sobre la incidencia que tienen las dinámicas familiares en el estudio, pues experimentó la desconcentración en las clases de maestría, pensando en las soluciones a dichas problemáticas. Cuando niño, nunca experimentó lo que era ir al colegio con hambre, en la maestría lo hizo, nunca experimentó el abandono de su padre, sus hijas lo hicieron, el rendimiento académico de la hija que estudia en primaria en esos días fue muy bajo. Había entonces entendido lo que padecían algunos de sus estudiantes. Cuando los veía deprimidos, pensaba entonces en su hija pequeña y lo mal que la debía estar pasando, sentía unas ganas inmensas de ayudarles, escucharlos para que se desahogaran y al menos contaran sus problemas como lo está haciendo en la actualidad con sus hijas. Dios mediante, todo tendrá buen fin.

En lo que se refiere a la relación con la escuela, los maestrantes han logrado un reconocimiento del colectivo de docentes así como también de los directivos y administrativos a

partir de las socializaciones que se dieron en la institución en los espacios que los directivos nos concedieron para compartir los avances de nuestro ejercicio investigativo el cual estuvo direccionado a la resignificación del soporte teórico del enfoque pedagógico de la institución dándose una transformación de nuestras prácticas de aula.

En cuanto a la relaciones con los padres de familia estas de cierta manera se tornaron más cercanas, en tanto que tuvimos la oportunidad de conocer el contexto familiar a través de los instrumentos aplicados como la ficha de caracterización entre otros, esto posibilitó conocer algunas problemáticas de nuestros estudiantes y sus dinámicas familiares que incidían en su desempeño académico.

La presentación de nuestra propuesta a nuestros compañeros docentes y directivos de la institución nos permitió ganar apoyo, reconocimiento y respeto de parte de ellos, tanto así que algunos colegas se nos acercaban a preguntarnos que debían hacer para que sus clases atendieran al enfoque pedagógico social cognitivo(colocar las voces de los docentes en cuanto a la contextualización y enfoque) que aparece registrado en el proyecto educativo institucional, esto con el fin de poder cumplir con la rúbrica que evalúa el ministerio de educación nacional en su evaluación de carácter diagnóstico formativo aplicada a los docentes del decreto 1278 que cumplen con los requisitos para esta, ejercicio este de poder más que una motivación se convierte en una penalización al ejercicio docente por lo que solo el 20 por ciento de los docentes que se presentan a dicha evaluación tienen el privilegio de reubicarse o ascender en el escalafón. También en las capacitaciones recibidas de parte de la Universidad de Cartagena y de la Secretaria de Educación, somos postulados por nuestros propios compañeros a liderar el trabajo de los talleres, ya que por lo general la temática del diplomado estaba relacionado con la experiencia que veníamos desarrollando en nuestra maestría, con la aplicación de los test

CHAEA para identificar los estilos de aprendizajes predominantes en un grupo de estudiantes, así como la caracterización sociocultural y económica de estos o las estrategias de trabajo cooperativo al interior de las aulas.

Lo anteriormente expuesto nos deja la necesidad de diseñar estrategias que apunten a una propuesta pedagógica a nivel institucional, que atienda a los diferentes estilos de aprendizaje como un elemento integrador y que racionalice el enfoque pedagógico social cognitivo, rediseñando una metodología bien fundamentada en los principios de dicho enfoque.

A partir de la anterior premisa se hace imprescindible una reflexión con el colectivo docente de la institución educativa John F. Kennedy sobre los procesos de enseñanza aprendizaje promoviendo en toda la institución la necesidad de realizar un diagnóstico tanto de los estilos de enseñanza docente como de los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de asumir la atención a la diversidad de la población estudiantil en términos de estilos de aprendizaje, la cultura, el contexto, las situaciones cotidianas, etc. todo esto conduce a que el docente conozca a sus estudiantes y promueva en ellos aprendizajes de calidad y para la vida, que el estudiante conozca la forma como aprende y optimice su propio proceso de aprendizaje desde los primeros años de escolaridad, que el docente reconozca su propia forma de enseñar y la potencie teniendo un abanico de posibilidades que le permita adaptar las particularidades de sus estudiantes al proceso de enseñanza y aprendizaje aunque esto implique un esfuerzo adicional para lograr un equilibrio entre las formas de enseñar y las formas de aprender.

4. Conclusiones

La educación actual exige procesos de investigación. El mayor logro de nuestra experiencia consistió en garantizar el desarrollo de un proyecto de investigación-acción al

interior de la práctica pedagógica, ya que esta cualificó la puesta en práctica de las acciones pedagógicas de los maestros investigadores quienes aprendieron a investigar mientras se consolidaba la relación enseñanza-aprendizaje.

La investigación acción reflexión permitió conocer los distintos procesos de las practicas pedagógicas en función de acciones investigativas, a partir de la aplicación de estrategias que evidenciaron la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores, permitiendo potenciar los aprendizajes de los estudiantes de los grado 1° y 6° de la básica y 10° de la media académica de la Institución Educativa John F. Kennedy a la luz del enfoque pedagógico social cognitivo, entre los años 2018 y 2019 lo cual movilizó la transformación de la propia práctica estrechando la coherencia entre el pensamiento y la acción de nosotros como docentes investigadores. La investigación y la práctica pedagógica se enriquecieron mutuamente mediante la producción de saberes registrados y sistematizados a partir del ciclo espiral: planificación, acción, reflexión y evaluación de resultados de la acción. La transformación se evidencia en el dominio epistemológico de los fundamentos conceptuales de la pedagogía, el conocimiento del contexto, de las dinámicas que se viven al interior de las familias, del barrio, las dinámicas del aula, en las acciones de actualización y formación permanente, en el compromiso de realizar procesos de autoformación, en las interacciones con el colectivo docente de la institución quienes a través de sus voces aportaron saberes y experiencias que nutrieron el proceso de investigación, durante las socializaciones se evidenció una relación más humanizante, en términos de reconocimiento del saber pedagógico validando nuestro quehacer investigativo a través de expresiones como "*si esto le ha funcionado a los maestrantes, también debe funcionarnos a nosotros*", en el manejo de problemas propios del aula, en la forma de promover

los aprendizajes, cambio significativo en el desarrollo curricular y en la concepción de maestro reflexivo-transformador.

Al aplicar el ciclo de la investigación acción en la práctica pedagógica, se aprendió a dinamizar la evaluación a través de los pilares aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser y no en los contenidos, a reflexionar, a tomar notas, a formularse preguntas, a inferir y proponerse metas para hacerlo mejor. Al apuntar a la pedagogía instituyente y no institucional dejamos una memoria de saber, en este caso, de saber pedagógico porque dan cuenta de los procesos de enseñanza, aprendizaje y transformación de prácticas pedagógicas, dando lugar a la enseñanza visionada en el sujeto y no en lo que nosotros enseñamos.

Durante la experiencia vivida en este recorrido investigativo se compartieron temores, afectos, logros y dudas que nos permitieron crecer a nivel del plano del saber, plano del poder, y el plano ético, evidenciando que la acción del maestro va más allá de planear una clase, desarrollarla frente a un tablero, evaluar y comunicar resultados. El maestro aprende a investigar pensando en el sujeto no solo como ser racional sino como sujeto de emociones.

Mientras se realizó la investigación se experimentaron problemas en el aula y se buscaron formas de resolverlos, se documentaron los referentes teóricos, se investigaron los procesos pedagógicos mediante la observación, la descripción y la interpretación. Las decisiones se tomaron reflexivamente y se propusieron cambios y mejoras. Al tener el problema identificado, este se convirtió en punto de intervención y se ensayaron alternativas de solución a través de estrategias que materializan el enfoque pedagógico social cognitivo.

En el día a día de la institución educativa John F. Kennedy se presentan problemas. Se aprendió a "comprender el colegio" con la intención de incorporar algunos elementos del

paradigma interpretativo: conocer el contexto, descifrar simbologías, escribir anécdotas, narrar situaciones como, por ejemplo, un conflicto entre estudiantes, los estilos de aprendizaje, una celebración cultural, una reunión de padres, actitudes de los colegas, una jornada pedagógica, en fin, comprender y atreverse a transformar las prácticas pedagógicas al interior del aula.

Con esta conclusión hemos dibujado un recorrido de la manera como en calidad de docentes maestrantes aprendimos a investigar, orientados por un proceso de asesoría con el modelo de la investigación acción crítica.

Bibliografía

Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. *Annals of Physics* (Séptima, Vol. 54). Bilbao: Ediciones Mensajero.

Alva, Y. (2016). Test de estilos de aprendizaje para los primeros años escolares. Recuperado 28 de julio de 2019, de http://proyectosyrecursoseducativos.blogspot.com/2016/08/test-de-estilos-de-aprendizaje-para-los.html

Álvaro, L. (2014). La Pirámide del Aprendizaje. Recuperado 3 de agosto de 2019, de https://www.desdesoria.es/alapizarra/la-piramide-del-aprendizaje/

Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucalt. *Telos*, *8*(2), 215-234. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/993/99318557005.pdf

Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología* (Primera). UAEM.

Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9). Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf

Caldeiro, G. P. (s. f.). Educación bancaria. Recuperado de https://freire.idoneos.com/319077/

Campos Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza - aprendizaje. Recuperado 30 de julio de 2019, de http://www.camposc.net

Carbajal Zucchetti, F. (2010). El teatro como medio educativo | LAS VIRTUDES DEL TEATRO (una mirada educativa). Recuperado 30 de julio de 2019, de https://olavecabracobra.wordpress.com/2010/06/05/el-teatro-como-medio-educativo/#more-

143

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vigotsky: enfoque sociocultural. *Educere - La Revista Venezolana de Educación*, *5*(13), 41-44. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309

Caruso, M., & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a Los Simpsons: Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* (Primera). Kapeluz.

Cerda Gutiérrez, H. (2011). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Magisterio.

De Camilloni, A. R. W., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (Primera). Barcelona: Paidós. Recuperado de http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/10_-_LITWIN y CELMAN la evaluacion en el debate didactico contemporáneo.pdf

Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación*, (N° 8). Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2). Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf

Escur, N. (2011, mayo 2). Yoga en las aulas para mejores concentración y conducta. *La Vanguardia*. Recuperado de https://www.lavanguardia.com/salud/20110502/54148578583/yoga-en-las-aulas-para-mejores-concentration-y-conducta.html

Espinosa Gómez, D. R. (2018). Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente. *Grupo Geard*. Recuperado de https://grupogeard.com/co/blog/educacion-sentipensante-escuela/

Gallego Badillo, R., & Pérez Miranda, R. (1998). Aprendibilidad-Enseñabilidad- Educabilidad: una discusión. *Revista Colombiana de Educación*, (36-37). https://doi.org/10.17227/01203916.5873

Giordan, A., & De Vecchi, G. (1999). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos* (Cuarta). Sevilla: Díada.

Godino, J. D. (s. f.). Paradigmas, problemas y metodologías en Didáctica de la Matemática.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós. Recuperado de http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia Emocional Daniel Goleman.pdf

Google Maps. (2019a). Institución Educativa John F. Kennedy, Cartagena de Indias, Bolívar. Recuperado 28 de julio de 2019, de https://goo.gl/maps/zgiy6zaJFSNS4RdF9

Google Maps. (2019b). Mapa de Blas de Lezo, Cartagena de Indias, Bolívar. Recuperado 28 de julio de 2019, de https://goo.gl/maps/fyMQpZ6zEu6UDnVV7

Gravini Donado, M. L. (2006). Estilos de aprendizaje: Una propuesta de investigación. *Psicogente*, *9*(16), 35-41. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/4975/497552138003.pdf

Institución Educativa John F. Kennedy. (2018). Galería fotográfica de John F. Kennedy. Recuperado 28 de julio de 2019, de http://www.iejfk.edu.co/multimedia

Ley General de Educación, Pub. L. No. Ley 115, El Congreso de la República de Colombia

(1994). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Matos, A. J. (1996). *El paradigma sociocultural de Vigotsky y su aplicación en la educación*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Matemáticas*. Bogotá, D. C. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

Ministerio de Educación Nacional, & Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio Nacional de Educación. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, D.C. Recuperado de http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-339975_recurso_6.pdf?binary_rand=4400

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *11*(12), 29. https://doi.org/10.24215/23468866e029

Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos. *Revista Creatividad y Sociedad*, (14). Recuperado de www.creatividadysociedad.net

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En Novena

(Ed.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.

Pérez V., G. J., & Salazar Mejía, I. (2007). *La pobreza en Cartagena: Un análisis por barrios*. Cartagena de Indias. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm

Rodríguez, M. E. A., & Flores-Camacho, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia: Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles Educativos*, *32*(128), 10-26.

Salé, I., & Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula* (Novena). Barcelona: Editorial Graó.

Semana Educación. (2017, junio 6). Qué es 'learnability', la nueva palabra de moda. *Revista Semana*. Recuperado de https://www.semana.com/Item/ArticleAsync/528354?nextId=528562&nextId=528564

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubermna, Eds.) (Tercera). Barcelona: Biblioteca de Bolsillo. Recuperado de https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (Primera). Barcelona: Paidós. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Wertsch_Unidad_2.pdf

Anexos

Anexo A: Cuestionarios aplicados

Cuestionario HONEY-ALONSO de ESTILOS DE APRENDIZAJE

Instrucciones para responder al cuestionario:

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprender. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar el cuestionario.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con la sentencia pon un signo más (+). Si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pon un signo menos (-).
- Por favor, contesta a todas las sentencias.

( ) 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.

( ) 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.

( ) 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.

( ) 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.

( ) 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.

( ) 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.

( ) 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.

( ) 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.

( ) 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.

( ) 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.

( ) 11. Estoy a gusto siguiendo un orden en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.

( ) 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.

( ) 13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.

( ) 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.

( ) 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.

( ) 16. Escucho con más frecuencia que hablo.

( ) 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.

( ) 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.

( ) 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.

( ) 20. Me entusiasmo con el reto de hacer algo nuevo y diferente.

( ) 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.

( ) 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.

( ) 23. Me disgusta implicarme afectivamente en el ambiente de la escuela. Prefiero mantener relaciones distantes.

( ) 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.

( ) 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.

( ) 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.

( ) 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.

( ) 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.

( ) 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.

( ) 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.

( ) 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.

( ) 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.

( ) 33. Tiendo a ser perfeccionista.

( ) 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.

( ) 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.

( ) 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.

( ) 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.

( ) 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.

( ) 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.

( ) 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.

( ) 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.

( ) 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.

( ) 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.

( ) 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.

( ) 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.

( ) 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.

( ) 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.

( ) 48. En conjunto hablo más que escucho.

( ) 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.

( ) 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.

( ) 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.

( ) 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.

( ) 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.

( ) 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.

( ) 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con pláticas superficiales.

( ) 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.

( ) 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.

( ) 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.

( ) 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.

( ) 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.

( ) 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.

( ) 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.

( ) 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.

( ) 64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.

( ) 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.

( ) 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.

( ) 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.

( ) 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.

( ) 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.

( ) 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.

( ) 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.

( ) 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.

( ) 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.

( ) 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.

( ) 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.

( ) 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.

( ) 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.

( ) 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.

( ) 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.

( ) 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodea con un círculo cada uno de los números que has señalado con un signo más (+).

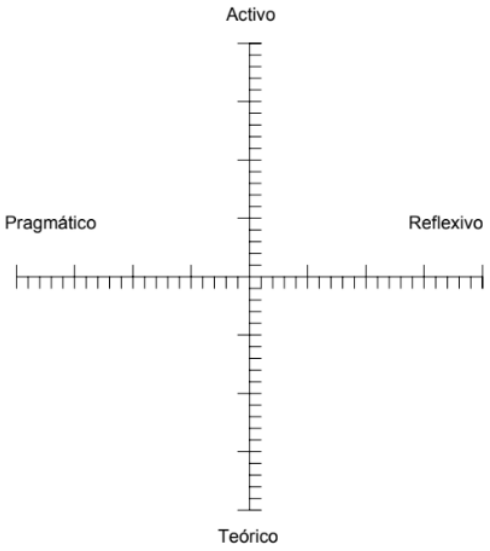
2. Suma el número de círculos que hay en cada columna.

3. Coloca estos totales en la gráfica. Une los cuatro para formar una figura. Así comprobarás cuál es tu estilo o estilos de aprendizaje preferentes.

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12

9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

GRÁFICA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE



Cuestionario CHAEA-Junior de Estilos de Aprendizaje

Instrucciones para responder al cuestionario:

- Este cuestionario permite identificar tu Estilo preferente de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- No hay límite de tiempo para contestar.
- No hay respuestas correctas o erróneas, pero debe responder con sinceridad.
- Si está totalmente de acuerdo o muy de acuerdo seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está poco o nada de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.

() 1. La gente que me conoce opina de mí que digo las cosas tal y como las pienso.

() 2. Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal.

() 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.

() 4. Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué motivos actúan.

() 5. Valoro mucho cuando me hacen un regalo que sea de gran utilidad.

() 6. Procuro enterarme de lo que ocurre en donde estoy.

() 7. Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.

() 8. Me gusta seguir un orden, en las comidas, en los estudios y hacer ejercicio físico con regularidad.

() 9. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean muy prácticas.

() 10. Acepto y me ajusto a las normas sólo si sirven para lograr lo que me gusta.

() 11. Escucho más que hablo.

() 12. En mi cuarto tengo generalmente las cosas ordenadas, pues no soporto el desorden.

() 13. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.

() 14. En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente.

() 15. En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.

() 16. Si juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego es importante ganar.

() 17. Me siento a gusto con las personas espontáneas y divertidas, aunque a veces me den problemas.

() 18. Expreso abiertamente cómo me siento.

() 19. En las reuniones y fiestas suelo ser el más divertido.

() 20. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas para lograr su solución.

() 21. Prefiero las ideas que sirven para algo y que se puedan realizar a soñar o fantasear.

() 22. Tengo cuidado y pienso las cosas antes de sacar conclusiones.

() 23. Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.

() 24. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.

() 25. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.

() 26. Me disgusta estar con personas calladas y que piensan mucho todas las cosas.

() 27. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.

() 28. Doy ideas nuevas y espontáneas en los trabajos en grupo.

() 29. La mayoría de las veces creo que es preciso saltarse las normas más que cumplirlas.

() 30. Cuando estoy con mis amigos hablo más que escucho.

() 31. Creo que, siempre, deben hacerse las cosas con lógica y de forma razonada.

() 32. Me ponen nervioso/a aquellos que dicen cosas poco importantes o sin sentido.

() 33. Me gusta comprobar que las cosas funcionan realmente.

() 34. Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que no sirven para algo práctico.

() 35. Con frecuencia pienso en las consecuencias de mis actos para prever el futuro.

() 36. En muchas ocasiones, si se desea algo, no importa lo que se haga para conseguirlo.

() 37. Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.

() 38. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.

() 39. Con frecuencia soy una de las personas que más animan las fiestas.

() 40. Los que me conocen suelen pensar que soy poco sensible a sus sentimientos.

() 41. Me cuesta mucho planificar mis tareas y preparar con tiempo mis exámenes.

() 42. Cuando trabajo en grupo me interesa saber lo que opinan los demás.

() 43. Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio.

() 44. A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.

PERFIL DE APRENDIZAJE

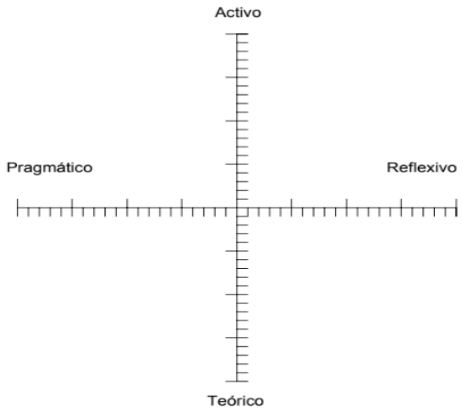
1. En la siguiente tabla rodea con un círculo cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).

2. Suma el número de círculos que hay en cada columna

3. Coloca estos totales en la gráfica. Une los cuatro para formar una figura. Así comprobarás cuál es tu estilo o estilos preferentes de aprendizaje

ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	5	2	1
6	7	4	10
9	11	8	15
16	13	12	18
17	20	14	19
26	22	23	21
27	24	31	25
29	28	32	33
30	38	35	34
39	42	37	36
41	44	43	40

GRÁFICA ESTILOS DE APRENDIZAJE



Test de estilos de aprendizajes

Nombre: _____ Grado y grupo: _____
Fecha: _____

Determinación de los canales de percepción
(Estilos de Aprendizaje)

Instrucciones: Elije al menos 7 imágenes de la siguiente lista que por alguna razón llamen tu atención:

V	**A**	**K**	**V**	**A**
A	**K**	**V**	**K**	**V**
K	**V**	**A**	**K**	**A**
A	**K**	**V**	**K**	**A**

V	**K**	**A**	**V**	

Total, de A: _____ V: _____ K: _____

Canal de entrada predominante: _____

Modelo VAK

El modelo VAK nos indica que tenemos tres grandes canales de percepción de la información:

Visual.- Utilizamos este sistema de representación siempre que recordamos imágenes abstractas (como letras y números) y concretas.

Los alumnos y alumnas visuales aprenden preferentemente a través del contacto visual con el material educativo.

Piensan en imágenes, siendo capaces de traer a la mente mucha información a la vez, por ello tienen más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez.

La costumbre de visualizar les ayuda a establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos, por lo cual desarrollan una mayor capacidad de abstracción.

Las representaciones visuales del material, como gráficos, cuadros, láminas, carteles y diagramas mejoran su aprendizaje.

Videos, películas o programas de computación también mejoran su aprendizaje.

Recuerdan mejor lo que leen que lo que escuchan.

Su manera más eficiente de almacenar información es visual (en una clase con retroproyector, por ejemplo, preferirán leer las fotocopias o transparencias a seguir la explicación oral, o tomarán notas para tener después algo que ver).

Auditiva.- Es el que nos permite oír en nuestra mente voces, sonidos, música. Cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono estamos utilizando el sistema de representación auditivo.

Los alumnos y alumnas auditivos/as aprenden preferentemente escuchando el material educativo.

Piensan y recuerdan de manera secuencial y ordenada, por lo cual prefieren los contenidos orales y los asimilan mejor cuando pueden explicárselos a otra persona.

Responden con éxito al estilo de enseñanza más frecuente en el sistema escolar, ya que se adaptan con facilidad al formato de la clase expositiva.

Tienen una gran capacidad para aprender idiomas y/o música.

Los discos, las discusiones en público y las lecturas en voz alta, mejoran su aprendizaje.

Recuerdan mejor lo que escuchan que lo que leen.

Su manera de almacenar información es transfiriendo lo auditivo a un medio visual (el almacenamiento auditivo suele ser menos eficiente).

Kinestésica.- Cuando recordamos el sabor de nuestra comida favorita, o lo que sentimos al escuchar una canción estamos utilizando el sistema de representación kinestésico.

Los alumnos y alumnas kinestésicos/as aprenden preferentemente al interactuar físicamente con el material educativo.

Para aprender necesitan asociar los contenidos con movimientos o sensaciones corporales. De este modo, en una clase expositiva, se balancearán en su silla, intentarán levantarse, la pasarán haciendo dibujitos, etc.

Sus aprendizajes son más lentos, y se desempeñan mejor en tareas de tiempo limitado y con descansos frecuentes.

Las actividades físicas, el dibujo y la pintura, los experimentos de laboratorio, los juegos de rol, mejoran su aprendizaje.

Pueden recordar mejor lo que hacen en lugar de lo que ven o escuchan.

Poseen la manera menos eficiente para almacenar información académica y la mejor para almacenar información que tenga que ver con lo deportivo y artístico.

Cuestionario de Estilos de Enseñanza

Instrucciones:

- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo de más (+)
- Si por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-)
- Por favor conteste a todos los ítems. Muchas gracias.

( ) 1. La programación me limita a la hora de enseñar.

( ) 2. Durante el curso prefiero desarrollar pocos temas, pero con profundidad.

( ) 3. Cuando propongo ejercicios dejo tiempo suficiente para resolverlos.

( ) 4. Las actividades de clase implican, en la mayoría de las veces, aprendizaje de técnicas para ser aplicadas.

( ) 5. Siempre acompaño las explicaciones de ejemplos prácticos y útiles.

( ) 6. Las actividades que propongo a los estudiantes están siempre muy estructuradas y con propósitos claros y entendibles.

( ) 7. Las cuestiones espontáneas o de actualidad que surgen en la dinámica de la clase, las priorizo sobre lo que estoy haciendo.

( ) 8. En las reuniones de trabajo con los colegas asumo una actitud de escucha.

( ) 9. Con frecuencia reconozco el mérito de los estudiantes cuando han realizado un buen trabajo.

( ) 10. Con frecuencia la dinámica de la clase es en base a debates.

( ) 11. Cumpliendo la planificación cambio de temas, aunque los aborde superficialmente.

( ) 12. Fomento continuamente que los estudiantes piensen bien lo que van a decir antes de expresarlo.

( ) 13. Con frecuencia llevo a clase expertos en diferentes temas ya que considero que de esta manera se aprende mejor.

( ) 14. La mayoría de los ejercicios que planteo se caracterizan por relacionar, analizar o generalizar.

( ) 15. Frecuentemente trabajo y hago trabajar bajo presión.

( ) 16. En clase solamente se trabaja sobre lo planificado no atendiendo otras cuestiones que surjan.

( ) 17. Doy prioridad a lo práctico y lo útil por encima de los sentimientos y las emociones.

( ) 18. Me agradan las clases con estudiantes espontáneos, dinámicos e inquietos.

( ) 19. Durante la clase no puedo evitar reflejar mi estado de ánimo.

( ) 20. Evito que los estudiantes den explicaciones ante el conjunto de la clase.

( ) 21. Tengo dificultad para romper rutinas metodológicas.

( ) 22. Entre los estudiantes y entre mis colegas tengo fama de decir lo que pienso sin consideraciones.

( ) 23. En los exámenes predominan las cuestiones prácticas sobre las teóricas.

( ) 24. Sin haber avisado, no pregunto sobre los temas tratados.

( ) 25. En clase fomento que las intervenciones de los estudiantes se razonen con coherencia.

( ) 26. Generalmente propongo a los estudiantes actividades que no sean repetitivas.

( ) 27. Permito que los estudiantes se agrupen por niveles intelectuales y/o académicos semejantes.

( ) 28. En los exámenes valoro y califico la presentación y el orden.

( ) 29. En clase la mayoría de las actividades suelen estar relacionadas con la realidad y ser prácticas.

( ) 30. Prefiero trabajar con colegas que considero de un nivel intelectual igual o superior al mío.

( ) 31. Muy a menudo propongo a los estudiantes que se inventen problemas, preguntas y temas para tratar y/o resolver.

( ) 32. Me disgusta mostrar una imagen de falta de conocimiento en la temática que estoy impartiendo.

( ) 33. No suelo proponer actividades y dinámicas que desarrollen la creatividad y originalidad.

( ) 34. Empleo más tiempo en las aplicaciones y/o prácticas que en las teorías o lecciones magistrales.

( ) 35. Valoro los ejercicios y las actividades que llevan sus desarrollos teóricos.

( ) 36. Al iniciar el curso tengo planificado, casi al detalle, lo que voy a desarrollar.

( ) 37. A los estudiantes les oriento continuamente en la realización de las actividades para evitar que caigan en el error.

( ) 38. En las reuniones de Departamento/Facultad, Claustros, Equipos de Trabajo y otras, habitualmente hablo más que escucho, aporto ideas y soy bastante participativo.

( ) 39. La mayoría de las veces, en las explicaciones, aporto varios puntos de vista sin importarme el tiempo empleado.

( ) 40. Valoro que las respuestas en los exámenes sean lógicas y coherentes.

( ) 41. Prefiero estudiantes reflexivos y con cierto método de trabajo.

( ) 42. Potencio la búsqueda de lo práctico para llegar a la solución.

( ) 43. Si en clase alguna situación o actividad no sale bien, no me agobio y, sin reparos, la replanteo de otra forma.

( ) 44. Prefiero y procuro que en durante la clase no haya intervenciones espontáneas.

( ) 45. Con frecuencia planteo actividades que fomenten en los estudiantes la búsqueda de información para analizarla y establecer conclusiones.

( ) 46. Si la dinámica de la clase funciona bien, no me planteo otras consideraciones y/o subjetividades.

( ) 47. Al principio del curso no comunico a los estudiantes la planificación de lo que tengo previsto desarrollar.

( ) 48. Con frecuencia suelo pedir voluntarios/as entre los estudiantes para que expliquen actividades a los demás.

( ) 49. Los ejercicios que planteo suelen ser complejos, aunque bien estructurados en los pasos a seguir para su realización.

( ) 50. Siento cierta preferencia por los estudiantes prácticos y realistas sobre los teóricos e idealistas.

( ) 51. En los primeros días de curso presento y, en algunos casos, acuerdo con los estudiantes la planificación a seguir.

( ) 52. Soy más abierto a relaciones profesionales que a relaciones afectivas.

( ) 53. Generalmente cuestiono casi todo lo que se expone o se dice.

( ) 54. Entre mis colegas y en clase ánimo y procuro que no caigamos en comportamientos o dinámicas rutinarias.

( ) 55. Reflexiono sin tener en cuenta el tiempo y analizo los hechos desde muchos puntos de vista antes de tomar decisiones.

( ) 56. El trabajo metódico y detallista me produce desasosiego y me cansa.

( ) 57. Prefiero y aconsejo a los estudiantes que respondan a las preguntas de forma breve y concreta.

( ) 58. Siempre procuro impartir los contenidos integrados en un marco de perspectiva más amplio.

( ) 59. No es frecuente que proponga a los estudiantes el trabajar en equipo.

( ) 60. En clase, favorezco intencionadamente el aporte de ideas sin ninguna limitación formal.

( ) 61. En la planificación, los procedimientos y experiencias prácticas tienen más peso que los contenidos teóricos.

( ) 62. Las fechas de los exámenes las anuncio con suficiente antelación.

( ) 63. Me siento bien entre colegas y estudiantes que tienen ideas capaces de ponerse en práctica.

( ) 64. Explico bastante y con detalle pues considero que así favorezco el aprendizaje.

( ) 65. Las explicaciones las hago lo más breves posibles y si puedo dentro de alguna situación real y actual.

( ) 66. Los contenidos teóricos los imparto dentro de experiencias y trabajos prácticos.

( ) 67. Ante cualquier hecho favorezco que se razonen las causas.

( ) 68. En los exámenes las preguntas suelen ser lo más abiertas posibles.

( ) 69. En la planificación trato fundamentalmente de que todo esté organizado y cohesionado desde la lógica de la disciplina.

( ) 70. Con frecuencia modifico los métodos de enseñanza.

( ) 71. Prefiero trabajar individualmente ya que me permite avanzar a mi ritmo y no sentir agobios ni estrés.

( ) 72. En las reuniones con mis colegas trato de analizar los planteamientos y problemas con objetividad.

( ) 73. Antes que entreguen cualquier actividad, aconsejo que se revise y se compruebe su solución y la valoro sobre el proceso.

( ) 74. Mantengo cierta actitud favorable hacia los estudiantes que razonan y actúan en coherencia.

( ) 75. Dejo trabajar en equipo siempre que la tarea lo permita.

( ) 76. En los exámenes, exijo que los estudiantes escriban/muestren las explicaciones sobre los pasos/procedimientos en la resolución de los problemas y/o ejercicios.

( ) 77. No me gusta que se divague, enseguida pido que se vaya a lo concreto.

( ) 78. Suelo preguntar en clase, incluso sin haberlo anunciado.

( ) 79. En ejercicios y trabajos de los estudiantes no valoro ni califico ni doy importancia a la presentación, el orden y los detalles.

( ) 80. De una planificación me interesa como se va a llevar a la práctica y si es viable.

Anexo B: Tablas de resultados los tests aplicados

Tabla B 1. Test de canales de percepción del grado 1°02 AM.

N° de estudiante	Auditivo	Visual	Kinestésico	Estilo predominante
1	3	4	0	Visual
2	2	4	1	Visual
3	4	1	2	Auditivo
4	1	3	3	Visual-Kinestésico
5	4	3	0	Auditivo
6	3	4	0	Visual
7	3	2	2	Auditivo
8	2	3	2	Visual
9	2	2	3	Kinestésico
10	3	3	1	Auditivo-Visual
11	2	2	3	Kinestésico
12	1	3	3	Visual-Kinestésico
13	3	2	2	Auditivo
14	3	3	1	Auditivo-Visual
15	3	3	1	Auditivo-Visual
16	3	1	3	Auditivo-Kinestésico
17	3	2	2	Auditivo
18	3	2	2	Auditivo
19	2	3	2	Visual
20	2	2	3	Kinestésico
21	1	4	2	Visual
22	5	1	1	Auditivo
23	3	2	2	Auditivo
24	2	2	3	Kinestésico
25	2	2	3	Kinestésico
26	2	2	3	Kinestésico
27	2	2	3	Kinestésico
28	2	3	2	Visual
29	2	4	1	Visual
30	3	2	2	Auditivo
31	1	3	3	Visual-Kinestésico

Tabla B 2. Test CHAEA Junior del grado 6°01 AM.

N° de estudiante	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Estilo predominante
1	14	14	9	7	Activo-Reflexivo
2	10	13	14	7	Teórico
3	9	15	13	7	Reflexivo
4	8	14	14	8	Reflexivo-Teórico
5	10	16	11	7	Reflexivo
6	6	13	13	12	Reflexivo-Teórico
7	8	18	12	6	Reflexivo
8	14	6	17	7	Teórico
9	11	17	10	6	Reflexivo
10	7	17	8	12	Reflexivo
11	10	12	12	10	Reflexivo-Teórico
12	18	10	6	10	Activo
13	10	13	17	4	Teórico
14	8	16	11	9	Reflexivo
15	10	13	13	8	Reflexivo-Teórico
16	9	7	16	12	Teórico
17	16	17	6	5	Reflexivo
18	8	15	12	9	Reflexivo
19	13	13	10	8	Activo-Reflexivo
20	12	10	18	4	Teórico
21	12	11	12	9	Activo-Teórico
22	10	17	8	9	Reflexivo
23	6	15	12	11	Reflexivo
24	14	5	14	11	Activo-Teórico
25	10	19	8	7	Reflexivo
26	9	14	14	7	Reflexivo-Teórico
27	14	16	11	3	Reflexivo
28	14	16	6	8	Reflexivo
29	15	12	2	15	Activo-Pragmático
30	6	18	9	11	Reflexivo
31	8	12	12	12	Reflexivo-Teórico-Pragmático
32	15	17	4	8	Reflexivo
33	7	19	13	5	Reflexivo

Tabla B 3. Test CHAEA del grado 10°02 AM.

N° de estudiante	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Estilo predominante
1	17	14	8	11	Activo
2	16	13	14	14	Activo
3	9	15	13	9	Reflexivo
4	8	14	14	13	Reflexivo-Teórico
5	16	16	11	17	Pragmático
6	11	11	13	12	Teórico
7	12	18	13	14	Reflexivo
8	14	13	16	15	Teórico
9	11	11	12	11	Teórico
10	8	17	16	17	Reflexivo-Pragmático
11	13	6	14	12	Teórico
12	13	11	11	15	Pragmático
13	12	13	11	14	Pragmático
14	10	16	11	12	Reflexivo
15	10	15	11	10	Reflexivo
16	9	14	16	17	Pragmático
17	16	17	16	15	Reflexivo
18	8	15	12	6	Reflexivo
19	10	12	10	14	Pragmático
20	11	13	8	13	Reflexivo-Pragmático
21	12	11	11	14	Pragmático
22	16	14	16	15	Activo-Teórico
23	11	15	15	11	Reflexivo-Teórico
24	14	7	9	11	Activo
25	15	14	12	17	Pragmático
26	14	14	14	15	Pragmático
27	14	16	11	13	Reflexivo
28	12	16	11	10	Reflexivo
29	11	14	10	13	Reflexivo
30	6	18	17	11	Reflexivo
31	15	15	6	16	Pragmático
32	15	16	11	11	Reflexivo
33	15	11	13	9	Activo
34	11	13	17	14	Teórico
35	12	11	14	11	Teórico
36	16	6	9	15	Activo

Tabla B 4. Test CHAEA del grado 10°03 PM.

N° de estudian	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Estilo predominante
1	13	16	15	17	Pragmático
2	14	15	9	11	Reflexivo
3	7	9	15	16	Pragmático
4	12	9	13	14	Pragmático
5	16	14	15	15	Activo
6	10	9	17	18	Pragmático
7	13	11	15	14	Teórico
8	15	11	16	15	Teórico
9	13	14	15	17	Pragmático
10	8	6	12	10	Teórico
11	13	15	16	17	Pragmático
12	15	14	11	14	Activo
13	11	12	13	11	Teórico
14	14	13	9	12	Activo
15	12	16	17	17	Teórico-Pragmático
16	3	13	16	7	Teórico
17	15	15	17	18	Pragmático
18	11	10	15	11	Teórico
19	10	14	16	12	Teórico
20	12	17	13	11	Reflexivo
21	17	10	10	11	Activo
22	13	13	9	14	Pragmático
23	12	11	13	11	Teórico
24	14	15	15	16	Pragmático
25	16	14	17	14	Teórico
26	10	14	15	16	Pragmático
27	10	14	15	16	Pragmático
28	9	8	14	17	Pragmático
29	10	10	19	18	Teórico
30	15	13	12	13	Activo
31	15	15	20	16	Teórico
32	16	15	14	17	Pragmático
33	10	11	16	11	Teórico
34	15	15	18	14	Teórico
35	12	14	9	15	Pragmático
36	9	13	17	11	Teórico
37	7	20	14	13	Reflexivo

Anexo C: Evidencias fotográficas

Construir un ambiente de aprendizaje emocionante a través de la transformación de las practicas pedagógicas.

Figura C 1. El piso como escenario de aprendizaje y goce para los niños.

Figura C 2. El yoga me relaja y me divierte.

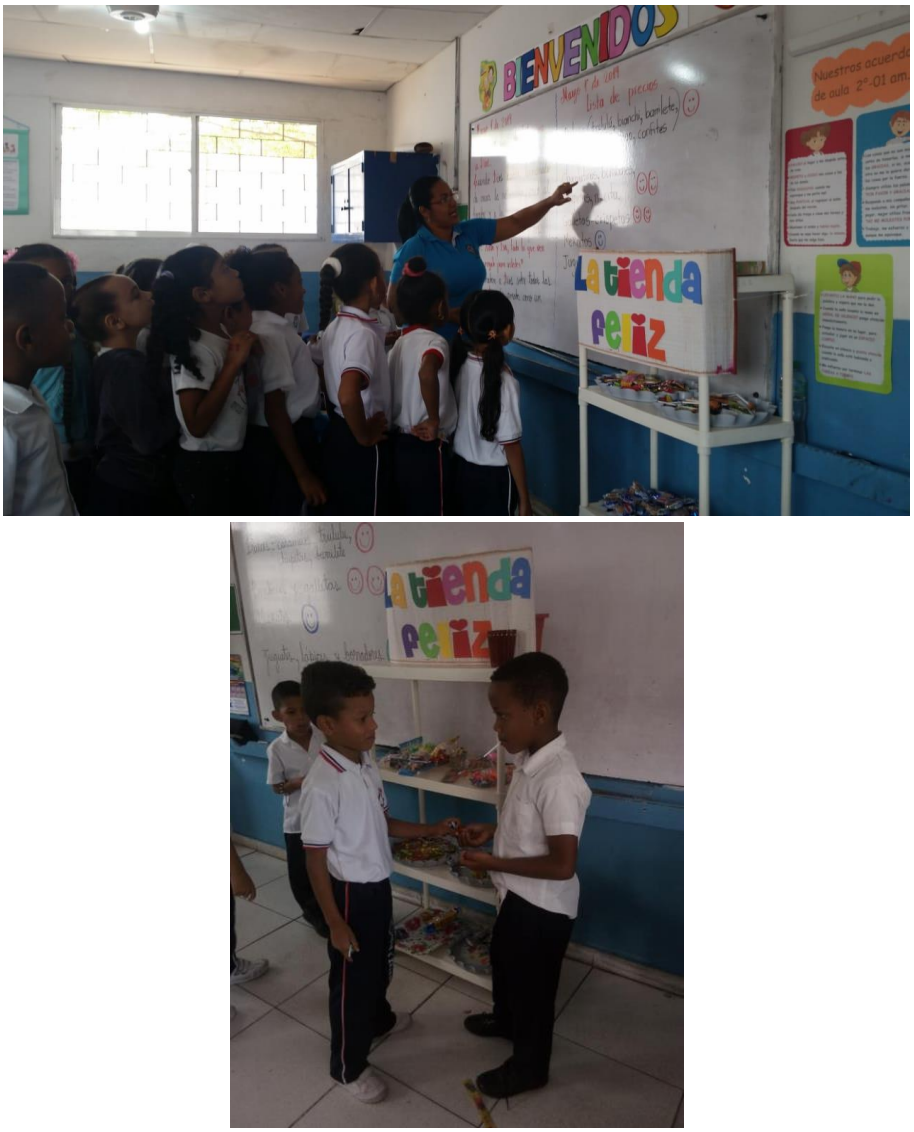


Figura C 3. La tienda feliz.

Figura C 4. El aprendizaje cooperativo,

De lo cotidiano a lo laboral.

Figura C 5. De lo cotidiano a lo laboral.

Figura C 6. De lo cotidiano a lo laboral en el aula de clases.

Plan lector: Una mirada diferente a la literatura

Figura C 7. Obra de teatro.

Figura C 8. Registro en prensa de la actividad

Aprendizaje inductivo. Estrategia del área de Ciencias Naturales y Química.

Figura C 9. Aprendizaje inductivo.

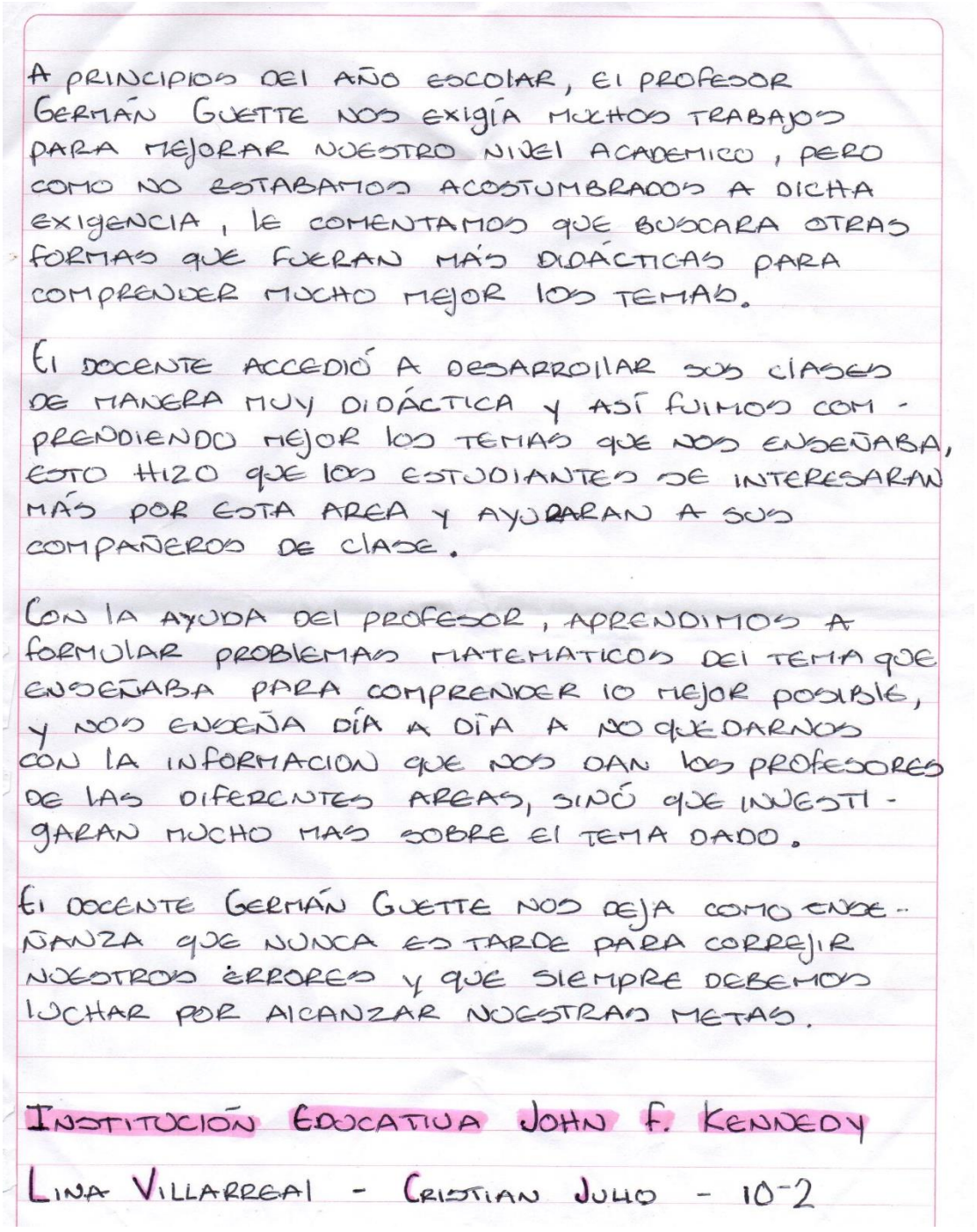
Tertulia Química.

Figura C 10. Tertulia química como estrategia de aprendizaje inductivo.

Figura C 11. Trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje inductivo.

Figura C 12. Evidencia fotográfica.

Anexo D. Evidencias de testimonios



A PRINCIPIOS DEL AÑO ESCOLAR, EL PROFESOR GERMÁN GUETTE NOS EXIGÍA MUCHOS TRABAJOS PARA MEJORAR NUESTRO NIVEL ACADEMICO, PERO COMO NO ESTABAMOS ACOSTUMBRADOS A DICHA EXIGENCIA, LE COMENTAMOS QUE BUSCARA OTRAS FORMAS QUE FUERAN MÁS DIDÁCTICAS PARA COMPRENDER MUCHO MEJOR LOS TEMAS.

EL DOCENTE ACCEDIÓ A DESARROLLAR SUS CLASES DE MANERA MUY DIDÁCTICA Y ASÍ FUIMOS COMPRENDIENDO MEJOR LOS TEMAS QUE NOS ENSEÑABA, ESTO HIZO QUE LOS ESTUDIANTES SE INTERESARAN MÁS POR ESTA AREA Y AYUDARAN A SUS COMPAÑEROS DE CLASE.

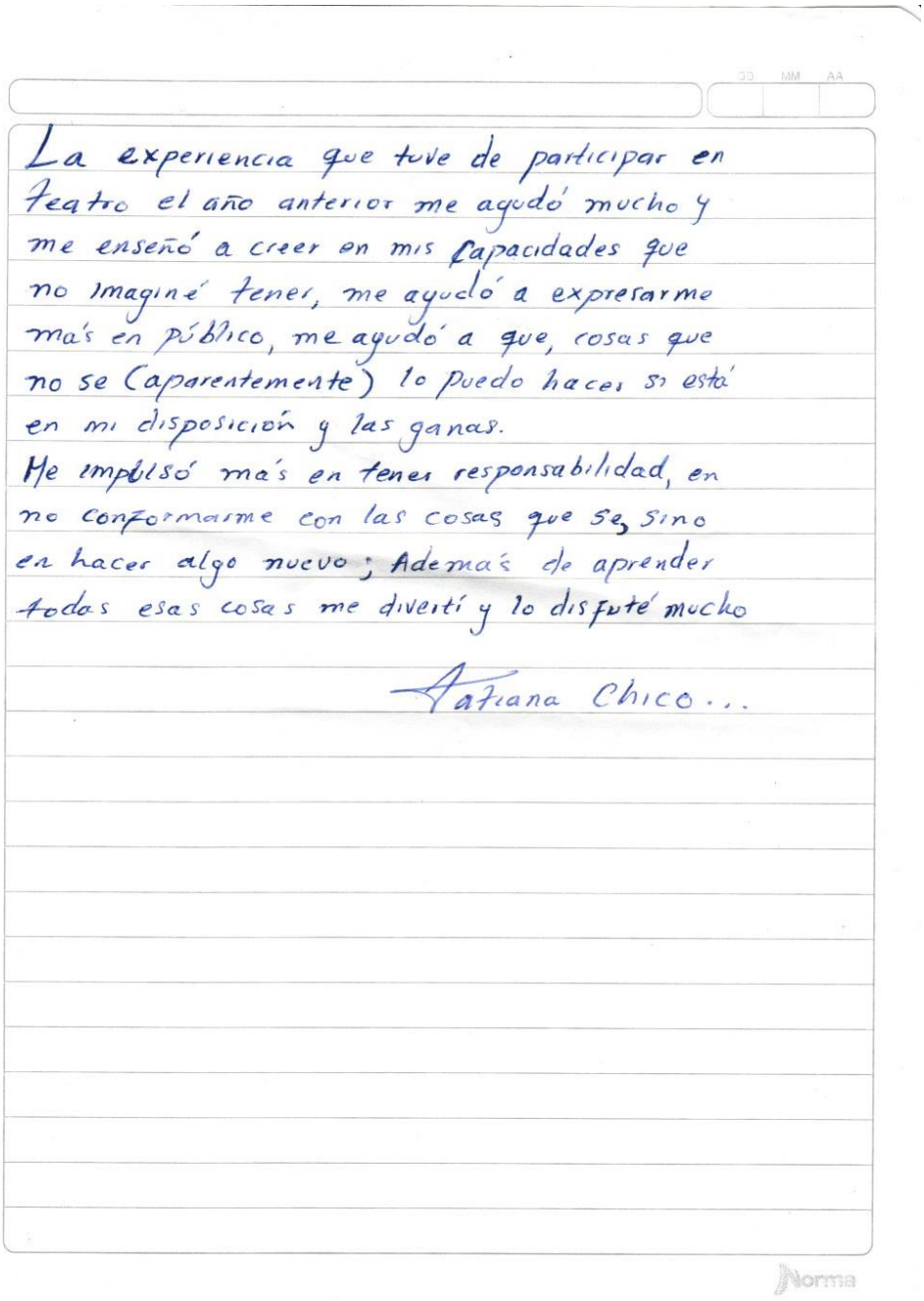
CON LA AYUDA DEL PROFESOR, APRENDIMOS A FORMULAR PROBLEMAS MATEMATICOS DEL TEMA QUE ENSEÑABA PARA COMPRENDER LO MEJOR POSIBLE, Y NOS ENSEÑA DÍA A DÍA A NO QUEDARNOS CON LA INFORMACION QUE NOS DAN LOS PROFESORES DE LAS DIFERENTES AREAS, SINÓ QUE INVESTIGARAN MUCHO MAS SOBRE EL TEMA DADO.

EL DOCENTE GERMÁN GUETTE NOS DEJA COMO ENSEÑANZA QUE NUNCA ES TARDE PARA CORREJIR NUESTROS ERRORES Y QUE SIEMPRE DEBEMOS LUCHAR POR ALCANZAR NUESTRAS METAS.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOHN F. KENNEDY

LINA VILLARREAL - CRISTIAN JULIO - 10-2

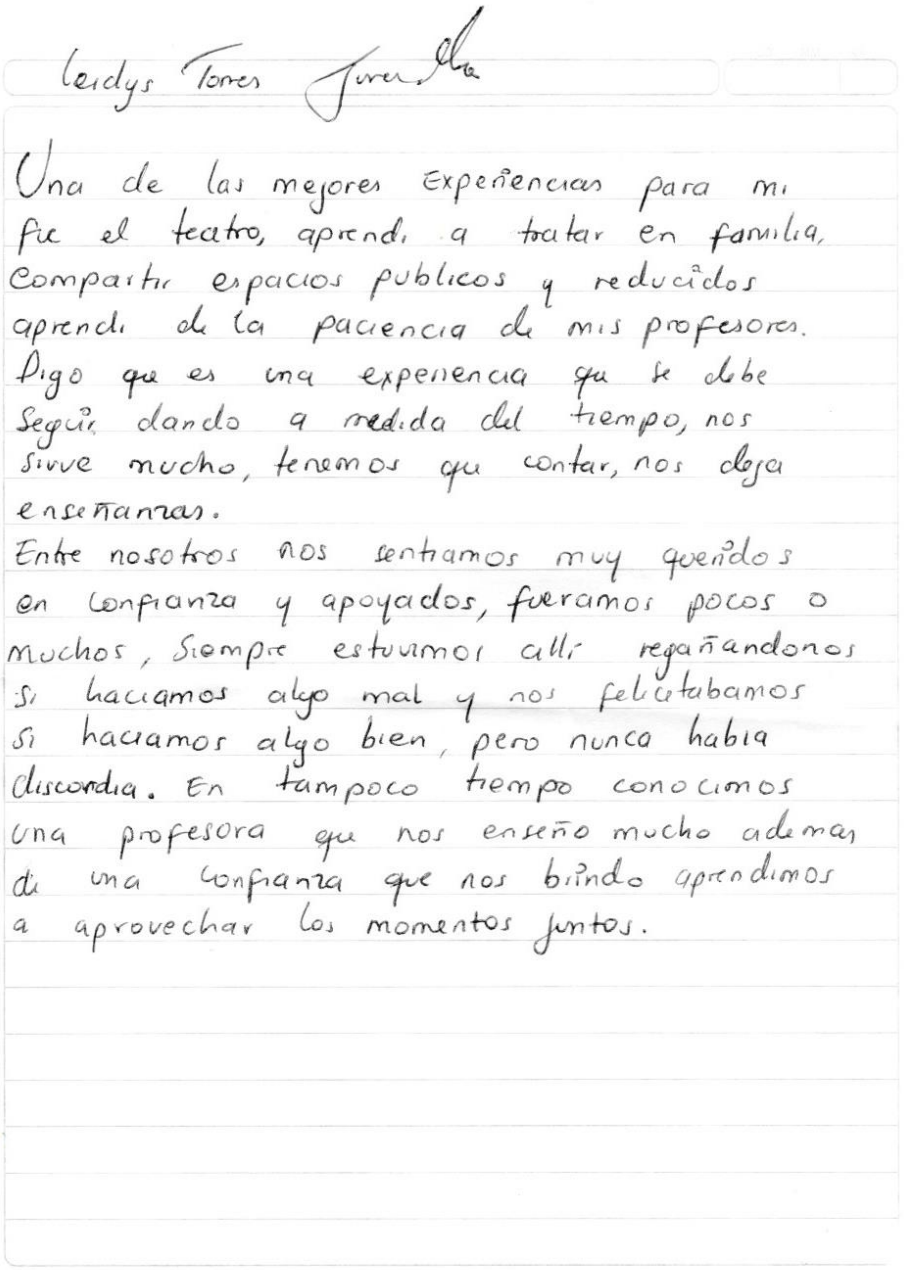
Figura D 1. Testimonio estudiantes 10°-02



La experiencia que tuve de participar en Teatro el año anterior me ayudó mucho y me enseñó a creer en mis capacidades que no imaginé tener, me ayudó a expresarme más en público, me ayudó a que, cosas que no se (aparentemente) lo puedo hacer si está en mi disposición y las ganas.
He impulsó más en tener responsabilidad, en no conformarme con las cosas que se, sino en hacer algo nuevo; Además de aprender todas esas cosas me divertí y lo disfruté mucho

Tatiana Chico...

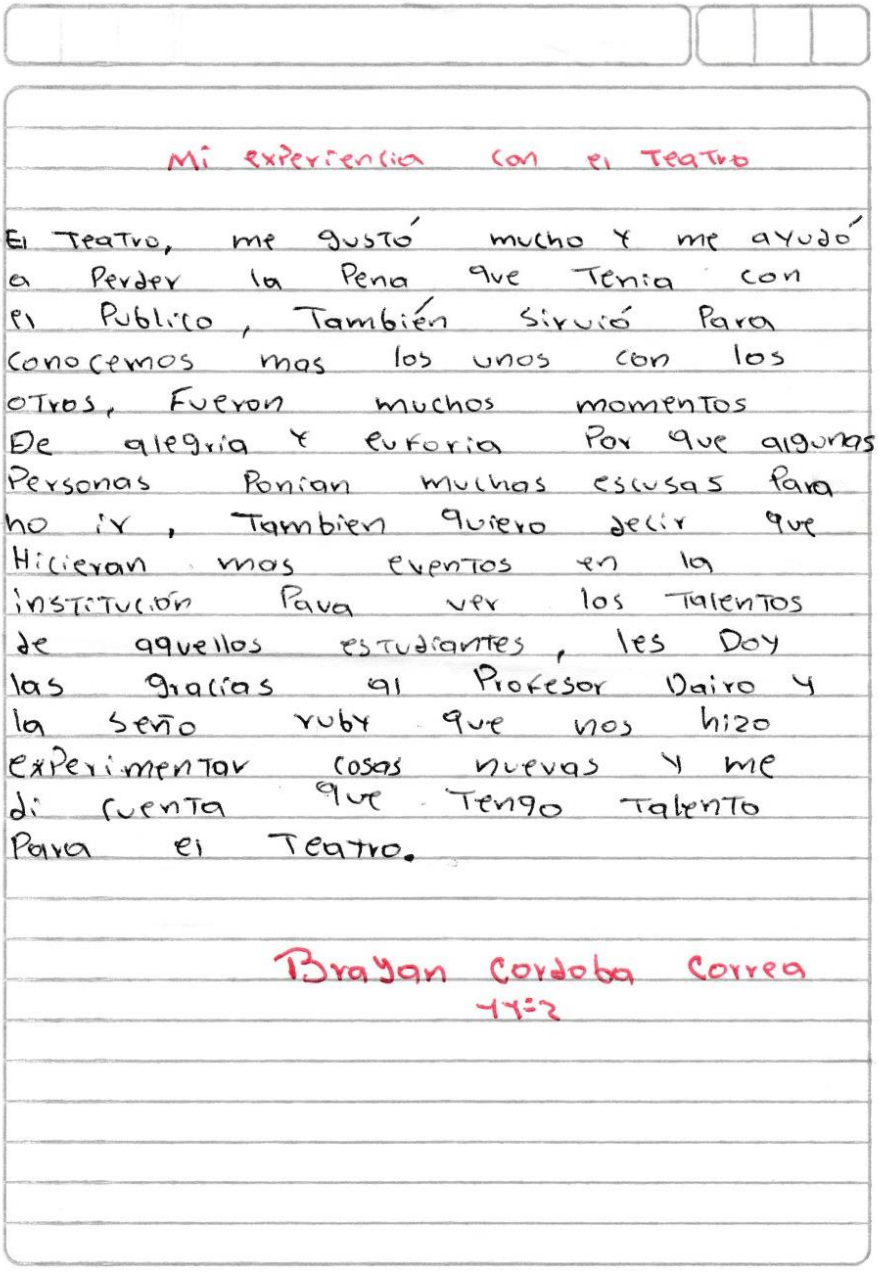
Figura D 2. Testimonio de estudiante 10°02 AM.



Leidys Torres Jurado

Una de las mejores experiencias para mi fue el teatro, aprendi a tratar en familia, compartir espacios publicos y reducidos aprendi de la paciencia de mis profesores. Digo que es una experiencia que se debe seguir dando a medida del tiempo, nos sirve mucho, tenemos que contar, nos deja enseñanzas.
Entre nosotros nos sentiamos muy queridos en confianza y apoyados, fueramos pocos o muchos, siempre estuvimos allí regañandonos si haciamos algo mal y nos felicitabamos si haciamos algo bien, pero nunca habia discordia. En tampoco tiempo conocimos una profesora que nos enseño mucho ademas de una confianza que nos brindo aprendimos a aprovechar los momentos juntos.

Figura D 3. Testimonio de estudiante de 10°02 AM.

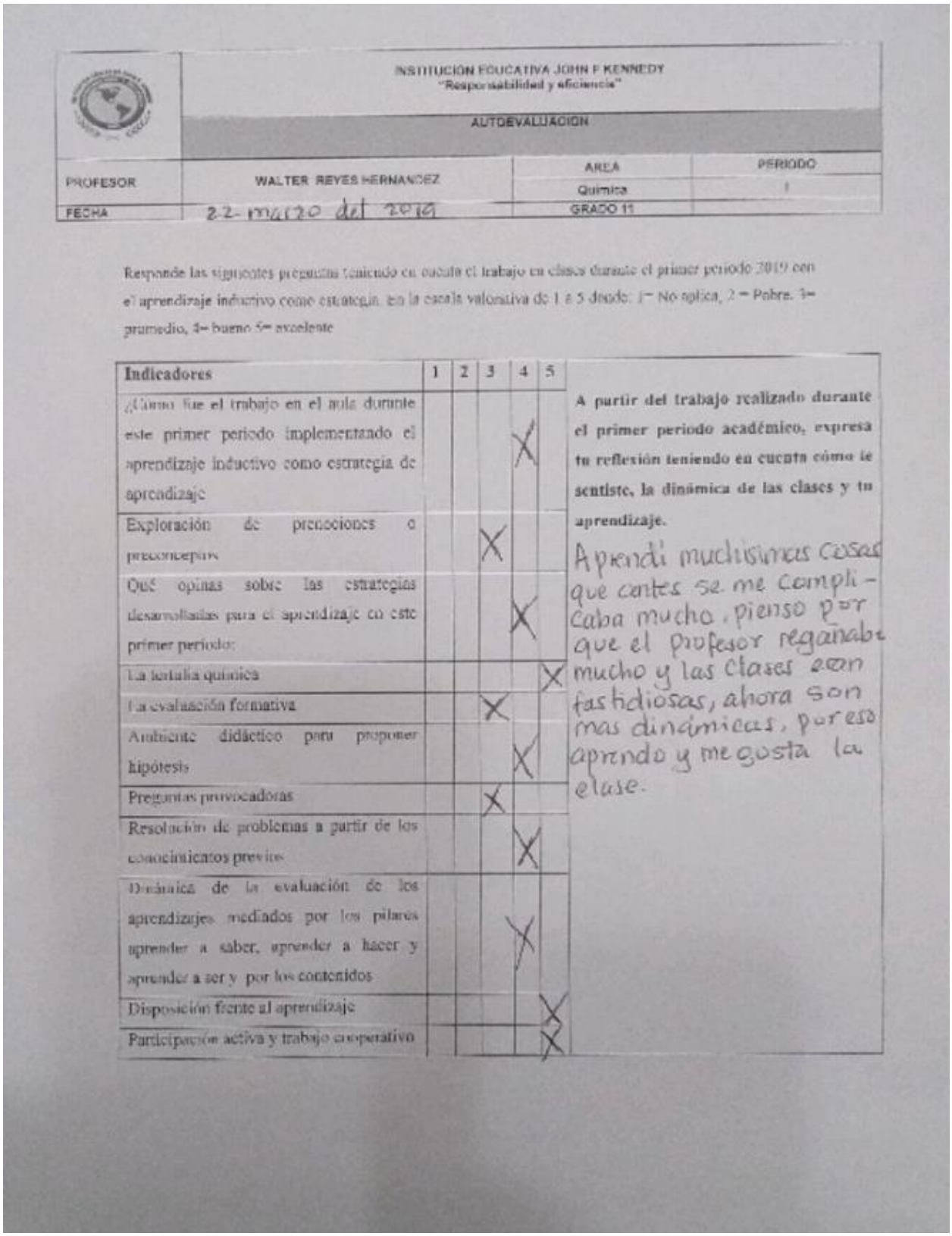


Mi experiencia con el Teatro

El Teatro, me gustó mucho y me ayudó a Perder la Pena que Tenia con el Publico, También sirvió Para conocemos mas los unos con los otros, Fueron muchos momentos De alegria y euforia Por que algunas Personas Ponian muchas escusas Para no ir, Tambien quiero decir que Hicieran mas eventos en la institución Pava ver los Talentos de aquellos estudiantes, les Doy las gracias al Profesor Dairo y la seño ruby que nos hizo experimentar cosas nuevas y me di cuenta que Tengo Talento Para el Teatro.

Brayan Cordoba Correa
11-2

Figura D 4. Testimonio de estudiante de 10°02 AM.



INSTITUCION EDUCATIVA JOHN F KENNEDY
"Responsabilidad y eficiencia"

AUTOEVALUACION

PROFESOR	WALTER REYES HERNANDEZ	AREA	PERIODO
		Quimica	1
FECHA	22 marzo del 2019	GRADO 11	

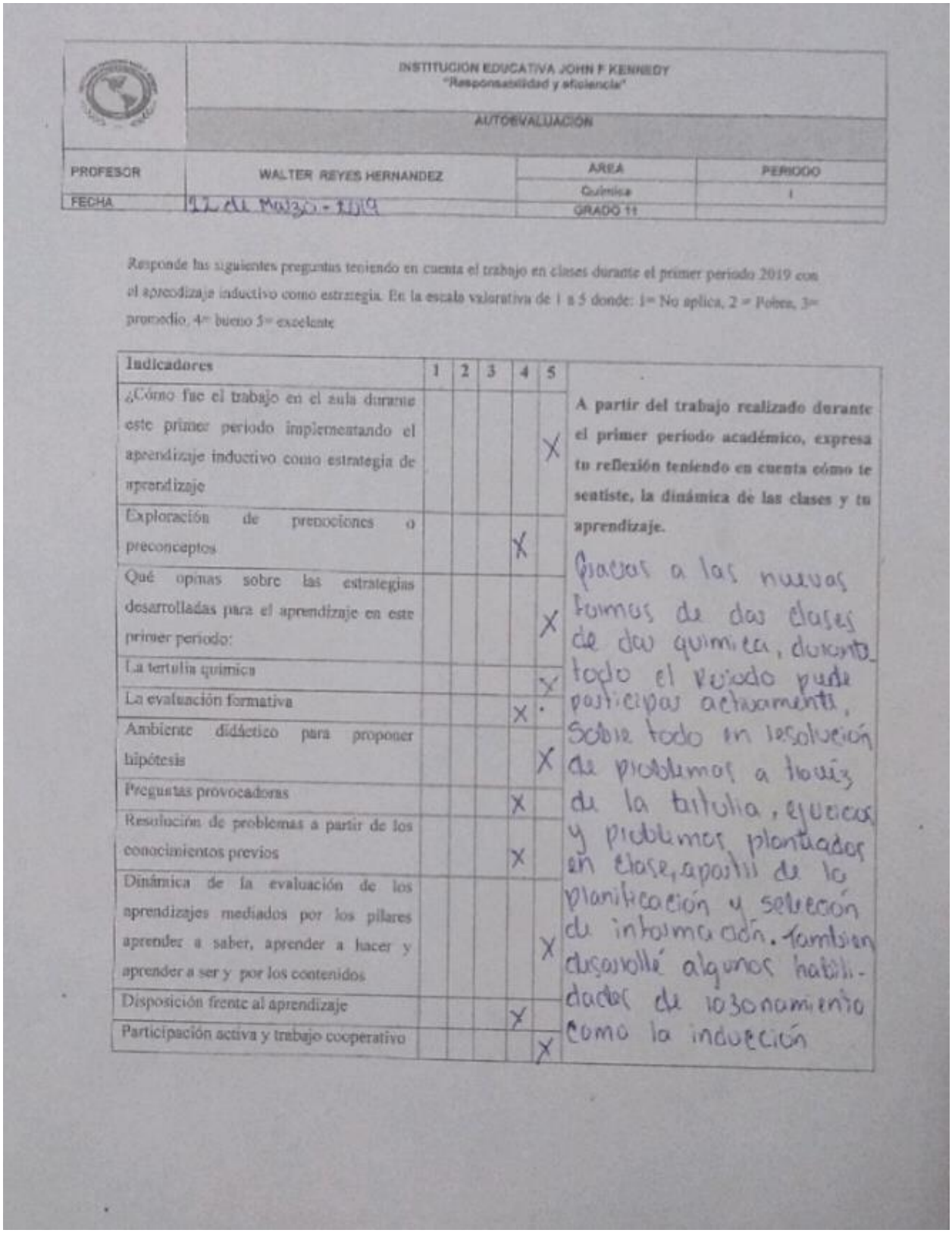
Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta el trabajo en clases durante el primer periodo 2019 con el aprendizaje inductivo como estrategia, en la escala valorativa de 1 a 5 donde: 1= No aplica, 2 = Pobre, 3= promedio, 4= bueno 5= excelente

Indicadores	1	2	3	4	5
¿Cómo fue el trabajo en el aula durante este primer periodo implementando el aprendizaje inductivo como estrategia de aprendizaje				X	
Exploración de preociones o preconceptos			X		
Qué opinas sobre las estrategias desarrolladas para el aprendizaje en este primer periodo:				X	
La tertulia quimica					X
La evaluación formativa			X		
Ambiente didáctico para proponer hipótesis				X	
Preguntas provocadoras			X		
Resolución de problemas a partir de los conocimientos previos				X	
Dinámica de la evaluación de los aprendizajes mediados por los pilares aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser y por los contenidos				X	
Disposición frente al aprendizaje					X
Participación activa y trabajo cooperativo					X

A partir del trabajo realizado durante el primer periodo académico, expresa tu reflexión teniendo en cuenta cómo te sentiste, la dinámica de las clases y tu aprendizaje.

Aprendi muchisimas cosas que antes se me complicaba mucho, pienso por que el profesor regañaba mucho y las clases eran fastidiosas, ahora son mas dinámicas, por eso aprendo y me gusta la clase.

Figura D 5. Autoevaluación de estudiantes 10°03 PM.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOHN F KENNEDY
"Responsabilidad y eficiencia"

AUTOEVALUACIÓN

PROFESOR	WALTER REYES HERNANDEZ	AREA	PERIODO
		Química	I
FECHA	22 de Marzo - 2019	GRADO 11	

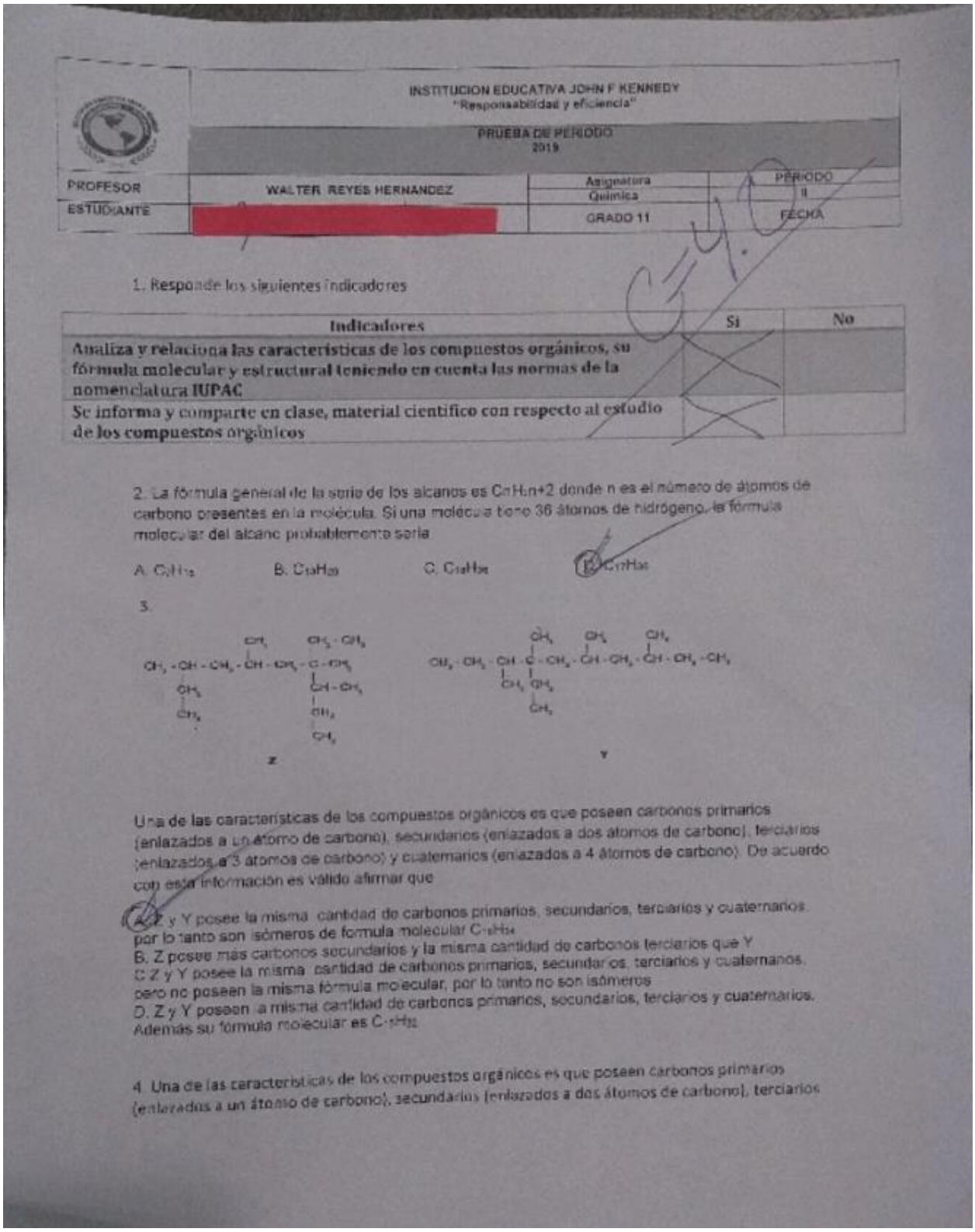
Responde las siguientes preguntas teniendo en cuenta el trabajo en clases durante el primer periodo 2019 con el aprendizaje inductivo como estrategia. En la escala valorativa de 1 a 5 donde: 1= No aplica, 2 = Poco, 3= promedio, 4= bueno 5= excelente

Indicadores	1	2	3	4	5
¿Cómo fue el trabajo en el aula durante este primer periodo implementando el aprendizaje inductivo como estrategia de aprendizaje					X
Exploración de preconceptos o preconceptos				X	
Qué opinas sobre las estrategias desarrolladas para el aprendizaje en este primer periodo:					X
La tertulia química					X
La evaluación formativa				X	
Ambiente didáctico para proponer hipótesis					X
Preguntas provocadoras				X	
Resolución de problemas a partir de los conocimientos previos				X	
Dinámica de la evaluación de los aprendizajes mediados por los pilares aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser y por los contenidos					X
Disposición frente al aprendizaje				X	
Participación activa y trabajo cooperativo					X

A partir del trabajo realizado durante el primer periodo académico, expresa tu reflexión teniendo en cuenta cómo te sentiste, la dinámica de las clases y tu aprendizaje.

Gracias a las nuevas formas de dar clases de química, durante todo el periodo pude participar activamente, sobre todo en resolución de problemas a través de la tertulia, ejercicios y problemas planteados en clase, aparte de la planificación y selección de información. También desarrollé algunas habilidades de razonamiento como la inducción

Figura D 6. Autoevaluación de estudiantes 10°03 PM



INSTITUCION EDUCATIVA JOHN F KENNEDY
"Responsabilidad y eficiencia"

PRUEBA DE PERIODO
2019

PROFESOR	WALTER REYES HERNANDEZ	Asignatura Quimica	PERIODO II
ESTUDIANTE	[redacted]	GRADO 11	FECHA

1. Responde los siguientes indicadores

Indicadores	Si	No
Analiza y relaciona las caracteristicas de los compuestos orgánicos, su fórmula molecular y estructural teniendo en cuenta las normas de la nomenclatura IUPAC	X	
Se informa y comparte en clase, material cientifico con respecto al estudio de los compuestos orgánicos	X	

2. La fórmula general de la serie de los alcanos es C_nH_{2n+2} donde n es el número de átomos de carbono presentes en la molécula. Si una molécula tiene 36 átomos de hidrógeno, la fórmula molecular del alcano probablemente sería

A. C_7H_{14} B. $C_{18}H_{20}$ C. $C_{18}H_{36}$ D. $C_{17}H_{36}$

3.

Z

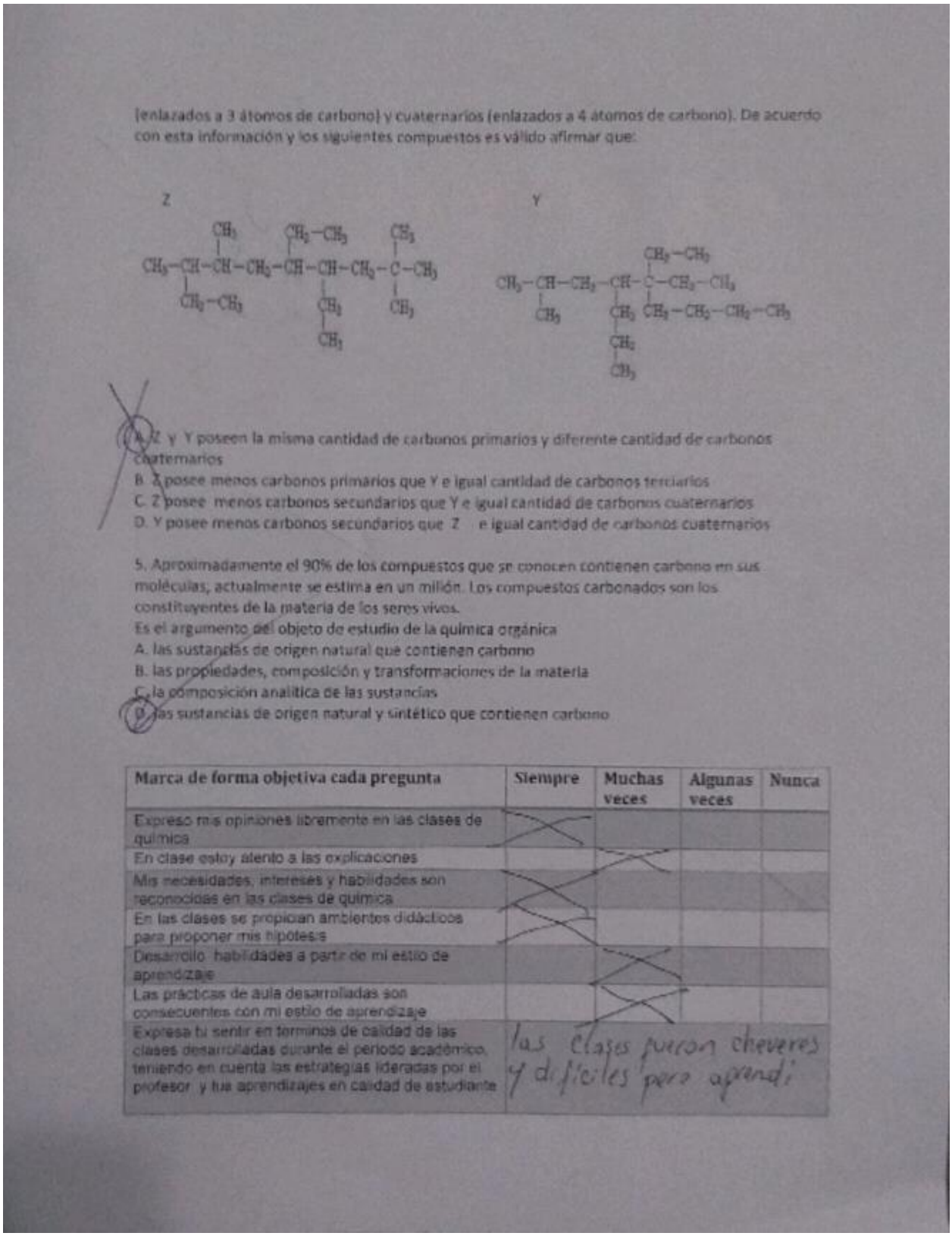
Y

Una de las características de los compuestos orgánicos es que poseen carbonos primarios (enlazados a un átomo de carbono), secundarios (enlazados a dos átomos de carbono), terciarios (enlazados a 3 átomos de carbono) y cuaternarios (enlazados a 4 átomos de carbono). De acuerdo con esta información es válido afirmar que

A. Z y Y posee la misma cantidad de carbonos primarios, secundarios, terciarios y cuaternarios. por lo tanto son isómeros de formula molecular C_9H_{24}
B. Z posee más carbonos secundarios y la misma cantidad de carbonos terciarios que Y
C. Z y Y posee la misma cantidad de carbonos primarios, secundarios, terciarios y cuaternarios. pero no poseen la misma fórmula molecular, por lo tanto no son isómeros
D. Z y Y poseen la misma cantidad de carbonos primarios, secundarios, terciarios y cuaternarios. Además su fórmula molecular es C_9H_{20}

4. Una de las caracteristicas de los compuestos orgánicos es que poseen carbonos primarios (enlazados a un átomo de carbono), secundarios (enlazados a dos átomos de carbono), terciarios

Figura D 7. Autoevaluación de estudiantes 10°03 PM.



(enlazados a 3 átomos de carbono) y cuaternarios (enlazados a 4 átomos de carbono). De acuerdo con esta información y los siguientes compuestos es válido afirmar que:

Z

Y

A. Z y Y poseen la misma cantidad de carbonos primarios y diferente cantidad de carbonos cuaternarios
B. Z posee menos carbonos primarios que Y e igual cantidad de carbonos terciarios
C. Z posee menos carbonos secundarios que Y e igual cantidad de carbonos cuaternarios
D. Y posee menos carbonos secundarios que Z e igual cantidad de carbonos cuaternarios

5. Aproximadamente el 90% de los compuestos que se conocen contienen carbono en sus moléculas; actualmente se estima en un millón. Los compuestos carbonados son los constituyentes de la materia de los seres vivos.
Es el argumento del objeto de estudio de la química orgánica
A. las sustancias de origen natural que contienen carbono
B. las propiedades, composición y transformaciones de la materia
C. la composición analítica de las sustancias
D. las sustancias de origen natural y sintético que contienen carbono

Marca de forma objetiva cada pregunta	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Expreso mis opiniones libremente en las clases de química				
En clase estoy atento a las explicaciones				
Mis necesidades, intereses y habilidades son reconocidas en las clases de química				
En las clases se propician ambientes didácticos para proponer mis hipótesis				
Desarrollo habilidades a partir de mi estilo de aprendizaje				
Las prácticas de aula desarrolladas son consecuentes con mi estilo de aprendizaje				
Expresa tu sentir en términos de calidad de las clases desarrolladas durante el periodo académico, teniendo en cuenta las estrategias lideradas por el profesor y tus aprendizajes en calidad de estudiante	las clases fueron cheveres y dificiles para aprendi			

Figura D 8.. Autoevaluación de estudiantes 10°03 PM.

Anexo E: Historias de vida de los maestrantes

Germán Guette Rosentil

Durante mi infancia y mi adolescencia estuve siempre al lado de mis padres y mis dos hermanos. Mi hermana un año mayor que yo y mi hermano tres años menor. Aunque poco cariñoso, mi papá, siempre había dado muestras de mucho respeto hacia mi mamá; y conmigo y mis dos hermanos se mostraba muy afectuoso cuando estaba con tragos. Cosa que no me disgustaba, ya que creía que era de mí, de quien se sentía más orgulloso. Lo digo porque muy frecuentemente me llamaba para alardear con sus compañeros de tragos; de mis triunfos en el colegio y de que jugaba, según él, bien al fútbol. Situación que no se daba con mis hermanos pues, aunque seguramente de ellos no tenía motivos porque avergonzarse, estos no tenían tan buenos resultados en el colegio como yo, y mucho menos se dedicaban a practicar algún deporte. Mi papá nacido en el Suan Atlántico, quien había dejado en su primera relación de pareja cuatro hijos, situación que nunca entendí, y mucho menos nunca escuché de él referirse a lo sucedido; sobre cuáles fueron los motivos que lo llevaron a tomar tan importante decisión en su vida. Solo algunos comentarios hechos por mi mamá, sobre la mala vida que la mamá de mis cuatro hermanos le daba y que fue el motivo principal para que éste se decidiera a abandonarlos.

De mi padre sabía que sólo había cursado hasta quinto de primaria y de mi madre solo hasta noveno, recibiendo grado como bachiller comercial. Mi padre era quien siempre salía a trabajar y mi madre se quedaba como ama de casa, haciendo todos los oficios, cuidando y orientando mis tareas y las de mis hermanos. Recuerdo vivir como hasta los siete años en un barrio de invasión en Santa Marta, “El 20 de julio”. Lugar que me parecía muy peligroso ya que varias veces había presenciado los intercambios de disparos entre el mafioso del barrio y sus enemigos. En las conversaciones que mi papá tenía con mi mamá había escuchado que nuestro

vecino tenía una deuda pendiente con otros mafiositos y por eso lo buscaban para matarlo. Fueron varios los atentados, aunque siempre, dicho personaje salía ileso. Mis padres habían tomado la decisión de salir de ese barrio, debido a que el último diciembre que pasamos allí, exactamente un día de velitas (7 de diciembre) mi hermana con solo 8 años, había quedado en medio del fuego cruzado entre los enemigos del mafioso y éste. La impotencia y el desespero de mi madre dando gritos, viendo por la ventana de la casa que su hija había quedado afuera, en la casa de enfrente, pues todos los vecinos habían corrido a salvar sus vidas y ninguno la había tomado de la mano, habían hecho que mi papá tomara la decisión de salir a arriesgar su vida. Este la tomó en brazos y corrió hacia adentro de la casa afortunadamente ambos estaban ilesos. Cuando llegó el momento de vender la casa, no era mucho el dinero que daban por esta, pero afortunadamente mi abuelo materno, les ayuda con una parte del dinero para comprar la nueva casa.

Mi abuelo materno de ascendencia alemana, era navegante y aunque mucho tiempo pasaba por fuera del país, esto no le evitó tener diez hijos con mi abuela, y ésta, hasta unos gemelos había perdido en uno de sus primeros embarazos. Nos habíamos podido mudar en una urbanización nueva en la que pasé los mejores años de mi infancia y adolescencia. Los problemas del otro barrio habían quedado en el olvido, acá la vida era más tranquila. Enfrente de la casa quedaba una cancha de fútbol en la que pasaría muchos momentos felices. Momentos que ayudaron a forjar mi disciplina y carácter, pues el fútbol que allí practicaba a nivel de clubes infantiles desde los 11 años, se convertiría en mi otra gran pasión, igual que el estudio.

Las situaciones vividas en mi infancia en ese barrio de invasión, han dejado en mí una gran sensibilidad hacia las situaciones que han vivido muchos de los estudiantes que he tenido a cargo. Además las actividades extracurriculares de sensibilización orientadas por el docente de

la asignatura “proyección a la comunidad”, en la Escuela Normal para Varones, hoy Normal Superior San Pedro Alejandrino, ubicada ésta en predios del lugar donde murió nada más y nada menos que nuestro Libertador “Simón Bolívar”, “La Quinta de San Pedro Alejandrino” un lugar de mucha recordación y mágico por lo vivido; en estas actividades extracurriculares nos tocaba ir a los barrios más vulnerables de la ciudad y realizar una labor social en las instituciones públicas y en los hogares de bienestar infantil, sin duda una gran experiencia de preparación para lo que más adelante nos tocaría vivir si nos decidíamos a continuar como educadores.

Mi tío, el hermano menor de mi mamá, ejerció una gran influencia en mi formación, éste quien me llevaba a sus encuentros de fútbol en la universidad, quizás con la esperanza de que le aprendiera algo ya que según los críticos lo hacía muy bien como defensa central, tenía ideales revolucionarios algo que mi mamá seguramente desconocía de lo contrario no le hubiera permitido llevarme. Estas ideas las había desarrollado durante su paso por la Universidad Tecnológica del Magdalena, hoy Universidad del Magdalena, pero quizás las había iniciado durante su paso por el bachillerato ya que en esa época se vivía un activismo juvenil, que se ha perdido en las instituciones públicas. Entre otras cosas era el único de los diez hijos que había tenido la posibilidad de llegar a los estudios superiores, a pesar de haber repetido tres veces el grado primero de bachillerato, hoy sexto grado, pues el fútbol era también su debilidad y le dedicaba más tiempo a este en esa época de su vida.

Aprovechando el gran número de familiares, mi tío después de su paso por la universidad, había decidido dedicarse a la política cambiando los ideales juveniles y llevando un poco a la familia en su gran mayoría a seguirle con las promesas de todo político de ayudar los demás cuando el consiguiera buena posición. Mi padre mostraba cierto descontento con los candidatos

que proponía mi tío, pero nos daba libertad a mi mamá y a mis hermanos de seguirle con sus campañas.

Una vez terminados mis estudios como bachiller normalista, le comuniqué a mi papá que quería estudiar medicina, sorpresa para él, ya que ellos esperaban seguramente que continuara con alguna licenciatura. Además, porque no contaban con los recursos para pagarme esa carrera ya que en Santa Marta en el año 1990 la medicina se estudiaba en universidad privada. La Universidad del Magdalena no contaba con esta carrera y eran pocas las carreras diferentes a las agropecuarias.

Me terminé convenciendo que debía escoger una de las licenciaturas que ofrecía la Universidad del Magdalena; entre la licenciatura en Idiomas, la de biología y química y la licenciatura en Matemáticas y Física, me había decidido por esta última. Pues en el bachillerato me defendía con las matemáticas. El puntaje sacado en la prueba Icfes me había servido para entrar a la universidad. Yo que había sido un joven de pocas novias me había enamorado perdidamente de una compañera de clases, mientras el profesor trazaba las curvas en la clase de geometría euclidiana, yo me concentraba en las de ellas y no veía la hora de que se acabara la clase que en ese tiempo eran nocturnas, para poder mientras cogíamos la ruta de regreso a casa estar más cerca de ella. Además, las bases que había adquirido en el bachillerato eran insuficientes para la exigencia que tenían los docentes en el primer semestre. Por lo tanto, en ese semestre me fue muy mal, perdí el semestre y ni me alcanzaban las calificaciones de los exámenes finales. Para ese tiempo me enfermé de ansiedad ya que nunca había perdido un año y en la primaria había siempre ocupado los primeros puestos, ganando siempre menciones de honor tanto académicas como comportamentales, era tan disciplinado que mis compañeros me

decían el cura. Había defraudado a mi papá quien tanto me exhibía orgullosamente ante sus compañeros. Para ingresar a la universidad nuevamente había que esperar hasta el siguiente año.

Los papás de un compañero del bachillerato, tenían un colegio y estaban necesitando un docente para tercero de primaria, mi compañero le comentó a uno de los muchachos del grupo que siempre andábamos juntos en el colegio y en el barrio ya que vivíamos muy cerca. Mi compañero que vivía con la abuela y que sus condiciones económicas no eran muy buenas ya había conseguido una entrevista en un hotel reconocido de la ciudad. Como el trabajo era para iniciar al día siguiente, mi compañero me pidió el favor si le podía cubrir ese día para el poder ir a la entrevista y tener dos posibilidades, total en el hotel le podían pagar más dinero si era escogido. Yo había ido, pero sabía que ese puesto se lo merecía más mi amigo. Aunque en mi casa las condiciones económicas no eran las mejores, mi papá prefería que estudiara a que trabajara tan temprano. Había ido a cumplir con ese compromiso, explicándoles a los niños que yo era solo el reemplazo de otro profesor que ya iba mañana. Sentí que los niños habían quedado contentos conmigo, uno de ellos hasta se me acercó y me dijo que quería que regresara al día siguiente, yo le dije que el otro profesor era también joven y divertido.

Mi compañero había sido escogido para trabajar en el hotel, y me había dicho que si quería podía quedarme con el puesto, claro si los papás de mi compañero aceptaban. Allí estaba yo al día siguiente y durante siete años que había trabajado con mucho amor y pasión. Era un colegio pequeño y los papás de mi amigo me querían como a un hijo. Había ocupado diferentes cargos. Hasta de vigilante cuando ellos viajaban a barranquilla, en diciembre nosotros éramos quienes pintábamos el colegio, ese era otro hogar para mí, fue el papá de mi amigo quien no había podido continuar sus estudios de licenciatura en Matemáticas y Física, quien me impulsó a retomar los estudios de Licenciatura. Carreara que me ha servido para trabajar en muy buenos

colegios tanto en la ciudad de Santa Marta como en la Cartagena donde me encuentro radicado desde el año 2001 junto con mi esposa y mis dos bellas hijas, luchando por tener un mejor mañana y aunque no ha sido fácil, las cosas van cada vez pintando mejor con la ayuda de Dios.

Irenes Mercedes Guevara Díaz

Mi nombre es Irene Mercedes Guevara Díaz, nací el 3 de diciembre de 1974 en Malagana, corregimiento del municipio de Mahates, Bolívar. Soy la mayor de 6 hermanos y madres de tres hijos; Angie quien tiene 21 años ya está pronto a graduarse de Ingeniería Química, está trabajando en su tesis de grado, mis gemelos Juan Diego y Matías de 5 años de edad, cursan 1° grado en la misma institución donde laboro.

Mis padres son Cándida Díaz Vélez, ama de casa, modista y comerciante, y mi padre Álvaro Pinto Guevara, él es comerciante.

Hasta los 11 años viví en mi pueblo, cuando iba a cursar 5° de primaria mi mamá decidió traerme a Cartagena a estudiar para que me fuera adaptando a la ciudad porque los planes era que estudiara el bachillerato en Cartagena porque así tendría un mejor futuro, me dejó viviendo donde una prima de ella, ese año estudié en el Instituto Colombo Bolivariano, y todos los viernes cuando salía de clases a eso de las 5:00 pm me iba para mi pueblo y me regresaba para Cartagena los lunes en la mañana.

De ese tiempo que viví en el pueblo tengo muchos recuerdos, uno de ellos mi profesor de 1° cuando estudié en el colegio de la iglesia (era privado), allí hice hasta 2°, después el 3° lo hice en el colegio público, donde mi tía Sol (Q.E.P.D) era la directora, ese año lo perdí, al año siguiente lo repetí y recuerdo que ese año fui condecorada como la mejor estudiante. Luego hice 4° también fui la mejor de ese año.

Mi infancia transcurrió en un hogar de padres autoritarios, mi mamá al frente de la crianza de nosotros ya que mi papá trabajaba en la “Raya” en la frontera de Colombia y Venezuela, él trabajaba como cambiador de bolívar (moneda venezolana), a casa venia cada 2 o 3 meses, permanecía unos 10 o 15 días con nosotros y luego regresaba a la “Raya” y así sucesivamente, mi mamá justificó su dureza y autoritarismo con nosotros por este hecho; prácticamente ella estaba sola al frente de la crianza de 6 hijos.

La casa donde vivimos era muy grande; con un patio inmenso, con mis primos y amigos nos turnábamos la sede de juegos, un día tocaba en la casa de cada uno, la favorita era la mía, recuerdo que jugábamos al colegio, por supuesto la seño era yo, el tablero era la parte interior de la puerta principal, esta era de madera. Ya en las noches juagábamos en la calle, a las “4 esquinas”, “al quemao”, “el fusilado”, “el Jimy”, “al bate”, etc.

Al año siguiente mis padres deciden venirse a vivir a Cartagena, había que pensar en un mejor futuro para mis otros hermanos también, llegamos a vivir al barrio San Fernando, allí mis papás pusieron una tienda, ya mi papá no viajaría más a la “raya”. El 6° grado lo cursé en el Liceo San Fernando, al año siguiente mi mamá decide ponerme a estudiar en la normal, entré hacer el 7° grado hasta grado 11°, me gradué de BACHILLER PEDAGÓGICO en el año 1992.

Cuando me gradué mi sueño era estudiar psicología, y se me había metido en la cabeza la idea de irme a estudiar a Bogotá, mi mamá por supuesto me apoyaba, tan es así que fuimos donde su tía Escilda Díaz, hermana de mi abuelo Luis Díaz; quien era profesora en el INEM, para pedirle que me regala algunos libros de psicología que ella tuviera y que me pudieran servir, estando en la sala hablando cuando sale doña Catalina Sebastieri, quien era hermanastra de mi abuelo, y le dice a mi mamá: “ombe y tu como vas a mandar a esa pelá para Bogotá, no ves que esa ciudad es un monstruo, y tu hija que nunca ha salido de aquí, ves a mi oficina que allá le

tengo el contrato para que trabaje como maestra con el gobierno" así, la semana siguiente fui con mi mamá a la oficina de doña Cata, ella era en ese momento delegada del FER, y efectivamente allí estaba lista mi orden de servicio para trabajar como maestra de primaria en la Concentración Educativa Omaira Sánchez garzón, allí trabajé durante 18 años, hasta mediados de Enero del año 2011.

Empecé a trabajar por OPS (orden de prestación de servicio) el 1° de febrero de 1993 en la Concentración Educativa Omaira Sánchez Garzón. En junio presenté el examen de admisión para la carrera de psicología en la Universidad de San Buenaventura (Cartagena) no pasé dicho examen, entristecida en un pasillo de la universidad me encontré con el sr. Ramiro; no recuerdo que cargo tenía este señor, pero se sentó a mi lado me dijo palabras alentadoras y me propuso que para que no perdiera la plata de la inscripción estudiara una Licenciatura con la misma inscripción y que como ya estaba trabajando esto me serviría para ascender en el escalafón docente, fue así como empecé a estudiar Licenciatura en Básica Primaria con Énfasis en Tecnología e informática.

Cursando como 5° semestre tuve mi primer novio, quedé en embarazo y como mi mamá es de esas personas tan conservadora nos dijo a mi novio y a mí que nos teníamos que casar y enseguida ella empezó a organizar todo lo del matrimonio, ella con una vecina me hicieron el vestido de novia, llegó el día de la boda, mi papá no muy contento porque él no gustaba de cachacos; siempre decía; "cachaco, paloma y gato, tres animales ingratos" nunca vio con buenos ojos esta relación, y quizá tenía razón. A los dos años de habernos casado nos separamos. Viví unos meses sola con mi pequeña hija de apenas 18 meses, luego mi papá me dijo que me fuera a vivir a la casa de nuevo. Así lo hice. Poco antes de separarme me gradué de LICENCIADA EN BÁSICA PRIMARIA CON ENFASIS EN TECNOLOGIA E INFORMATICA. Esto significó

un ascenso a grande escala en el escalafón docente, de estar en el grado 2 ascendí al grado 8 automáticamente, también significó mejores ingresos económicos. En casa de mis padres viví dos años, después decidí independizarme con mi hija. Me dediqué a mi trabajo, a capacitarme y a mi hija por muchos años.

En el año 1999 tuve la oportunidad de hacer un diplomado de cualificación docente en la Universidad Rafael Núñez sobre Lenguaje y producción de textos, esto en convenio con el Ministerio de Educación nacional, a propósito de esta capacitación la universidad hace el lanzamiento de la revista "PEDAGÓGIA Y FORMACIÓN" donde recapitulan producciones escriturales de los maestros participantes, cual sorpresa cuando nos entregan un ejemplar a cada maestro participante y encuentro mi producción publicada titulada: Los proyectos de aula, un camino posible para la transformación de la práctica pedagógica. Fue este un gran orgullo para mí, saber que mi escrito fue escogido entre más de 180 para ser publicado en esta primera edición de la revista.

En el año 2005 recibo el título de ESPECIALISTA EN GERENCIA EDUCATIVA CON ÉNFASIS EN GESTIÓN DE PROYECTOS otorgado por la Universidad Católica de Manizales.

En el año 2009 decido participar en la primera convocatoria de traslados, fue así como se dio mi traslado a la Institución Educativa John F. Kennedy el 17 de enero del 2011. Llego a esta institución con muchas expectativas de hacer cosas diferentes en mi quehacer pedagógico. En el año 2015 motivada por nuestra tutora del PTA (Programa Todos a Aprender) Merlis lagares, decido postularme con una experiencia significativa para participar en el FORO EDUCATIVO NACIONAL, fui seleccionada por el distrito de Cartagena para ir a Bogotá a dicho Foro, una experiencia con un valor incalculable para mí, allí conocí maestros de todo el territorio nacional. Por haber participado en este foro, recibí la condecoración ANA ELVIRA ROMÁN DE

GARCÍA que otorga la alcaldía mayor de Cartagena a los docentes y directivos docentes destacados en el campo de la educación, la ciencia y la cultura, en la ceremonia de celebración del día mundial del docente llevada a cabo en la plaza de la aduana el día 5 de octubre del 2015.

En el año 2016 se da la gran oportunidad de participar en la convocatoria del MEN del programa Becas para la excelencia docente para cursar estudios de Maestría, y no dudo ni un segundo en participar en esta convocatoria. De mi institución se postularon conmigo 8 docentes de los cuales fueron seleccionados 4 después de haber pasado por un proceso de selección que llevó a cabo el consejo directivo de la institución educativa, obteniendo así el mayor puntaje de los 4 seleccionados. En la actualidad estoy cursando 3° semestre de Maestría en educación con énfasis en lenguaje.

Walter Reyes Hernández

El 28 de mayo de 1978, en la ciudad heroica de Colombia, aconteció mi nacimiento como fruto del amor hecho realidad del matrimonio consagrado entre AGUSTINA HERNANDEZ y TOMAS REYES. Crecí en una dinámica familiar conformada por mamá, papá y tres hermanos.

Realicé estudios de básica primaria en la Institución Educativa John F Kennedy, institución en la cual laboro en calidad de docente en la actualidad. Desde primero de primaria la profesora ANA MARGARITA PAJARO DE CAMPO, a través de historias de superación personal me motivó a ser el mejor de la clase, convirtiéndose dicha motivación en habito, evidenciado en primaria, secundaria y estudios superiores.

En mi niñez al igual que todos los niños disfrutaba de juegos infantiles tradicionales, aunque entrenaba competitivamente fútbol en la escuela deportiva C4. Dicho entrenamiento me

permitió representar al departamento de bolívar en todas las categorías e incluso con la distinción de capitán, creándome la expectativa de ser profesional en este deporte.

Al culminar estudios de primaria por mérito de examen de admisión ingresé al templo de la educación en Cartagena “Colegio INEM”, donde la educación a pesar de ser tradicional era rigurosa y de alto nivel. Bajo esta dinámica me gradué de bachiller académico, modalidad ciencias y matemática con honores en 1996.

En mi adolescencia los amigos eran escasos, ya que dedicaba considerable tiempo al deporte de mis pasiones y a estudiar con el firme objetivo de mantener el status de número uno en el colegio. Después de sufrir una lesión de ligamento interno del tobillo izquierdo supe que jugar futbol profesional solo era una ilusión, razón por la cual en medio de unas olimpiadas de química el profesor LUIS CUETTO me sugirió que estudiara licenciatura en Biología y Química, propuesta que viniendo de uno de los referentes del área no me fue indiferente. Además, cinco de mis tíos son licenciados en el área en mención. Después de ganar las olimpiadas la propuesta quedo en firme. Una vez terminado los estudios de secundaria me desplacé a la ciudad de Pamplona, Norte de Santander para estudiar licenciatura en Bilogía y Química. Siendo esta una etapa hermosa, quizás la más significativa de mi vida ya que con esta aparece la independencia en su máximo esplendor considerando que vivía solo en un apartamento completamente amoblado y lo más importante en ese momento sin el control autoritario de mis padres. Ya matriculado en primer semestre tenía claro que estudiar una carrera profesional es consecuente con el mejoramiento de la calidad de vida. En mi primer día de clase me asombró la pulcritud y diseño arquitectónico de la recién construida sede campus universitario, ingresando al salón de ciencias exactas de nomenclatura 528 bajo la orientación de un profesor cubano de nombre GABRIEL SANTAFE, con quien en dos años después a causa de compartir gusto por la química

y las motos de alto cilindraje construimos una linda amistad. En dicho primer día, al término de la presentación quedó claro que iniciaban conmigo 30 estudiantes de diferentes culturas donde solo yo era costeño y de los cuales tres nos graduamos en línea (termino atribuido a terminar la carrera sin reprobar asignaturas). El nivel académico exigido por la universidad era duro, pero aun así mi adaptación fue casi que inmediata debido a que ya había creado el hábito de estudio.

A los 23 años, justamente cuando regrese a mi ciudad natal, procedente de la ciudad de Cúcuta, donde realice estudios de especialización de Biología Molecular viví un hecho trágico que revolucionó por completo mi vida. Me dirigía a mi casa ubicada en el barrio la victoria cuando en la proximidad de mi destino dos ladrones intentaron despojarme de mis pertenencias, disparándome con un revolver calibre 38 en dos ocasiones, causándome heridas de gravedad en páncreas, hígado y vaso. Permaneciendo después de una exitosa operación 11 días en coma. Desde entonces mi vida fue diferente porque me aferré a la vida consagrándome espiritualmente como testigo de Jehová, religión con la cual me identifico en la actualidad.

Después de salir de la clínica, todo el año fue durísimos: internaciones, depresiones, ira, deseos de venganza, no querer ni poder salir de la cama. Para mi familia también fue una época difícil: angustia e incertidumbre, sumado a problemas económicos agravaron la situación. Quiero destacar que el apoyo y la compañía familiar, fue permanente e importante para ayudarme a salir del pozo y guiarme en la recuperación.

Un párrafo aparte lo constituye mi matrimonio con LILIANA VALENCIA, matrimonio del cual nacieron dos hermosas hijas que llevan por nombre DANNIA MARCELA y NOHELIA MARCELA con el firme propósito de alegrar nuestras vidas. Cabe resaltar que todo hombre tiene un código, el mío es la familia, de esta forma resumo el amor y tiempo en calidad que vivo día a día.

El primer trabajo que tuve como docente fue en la universidad en la cual había estudiado, donde por 2 semestres me desempeñé como auxiliar de laboratorio y catedrático de química general, empleo que, aunque me gustaba, tuve que abandonar para poder realizar estudios de post grado en la Universidad Francisco de Paula Santander. Después de haber recuperado la salud, específicamente en el año 2005 inicie trabajo en el colegio Gimnasio Moderno de Cartagena, ubicado en el pie de la popa, colegio en el cual aún laboro.

Por concurso de mérito ingresé al magisterio oficial en el año 2007 en calidad de coordinador académico en el colegio Nueva Florida ubicado en María La Baja. Dos años después concursé nuevamente, pero esta vez por el distrito Cartagena y en calidad de docente de aula. Una vez conocida la lista de elegible realicé un convenio interadministrativo entre el departamento de bolívar y el distrito Cartagena, ubicándome según audiencia pública en el Colegio John F Kennedy.

Al llegar a la Institución Educativa John F. Kennedy me sentí en casa evocando maravillosos momentos de la primaria e incluso divisando espacios que aún se conservan. Además, me encontré con mis profesoras de preescolar, primero y cuarto de primaria, quienes además de ser mis profesoras fueron y son compañeras de labores pedagógicas.

En el año 2015, me informo a través de la página de secretaria de educación de las becas condonadles para estudios de maestría, inicio la gestión obteniendo como resultado que la institución donde laboro no estaba entre las seleccionadas, entonces con el deseo y el ímpetu decido iniciar estudios de maestría, en química analítica asumiendo los costos, pero solo cursé un semestre, debido a la relación de tiempo – dinero (para poder pagar 8 salarios mínimos cada semestre tenía que trabajar doble jornada y si trabajaba doble jornada no cumplía con las obligaciones demandadas por la maestría). En el 2016 nuevamente a través de la página de la

secretaria de educación me informo de las becas, esta vez para emoción mía si estaba seleccionada mi institución. Inicio el proceso bajo los parámetros estipulados por el Ministerio de Educación Nacional soy seleccionado, razón por la cual en la actualidad curso tercer semestre de maestría en Educación con énfasis en Ciencias Naturales en la universidad de Cartagena.

Hoy aun cuando no he culminado la maestría vivencio y aplico muchos aprendizajes en la producción de saberes, en el reconocimiento del estudiante como persona, en la enseñanza visionada en el sujeto y no en lo que enseño, en el reconocimiento de las necesidades y habilidades de los estudiantes, en propiciar ambientes didácticos para que mis estudiantes propongan hipótesis e incluso en plantear argumentos pedagógicos a partir de referentes teóricos y conceptuales. Razón por la cual vivo una paz interior al sentir que a través de la relación entre el conocimiento disciplinar y estrategias metodológicas en el 2017 y lo cursante del 2018 he realizado las mejores clases de mi experiencia y sigo fundamentando las prácticas de aula en la organización y buen comportamiento.

Lorcy Zamora Caro

Mi nombre es Lorcy Zamora Caro, nací un 7 de octubre de 1981, mi madre dice que era miércoles. Fui la primera hija de un matrimonio relativamente joven Ubaldo Zamora López y Carmen Caro Rodríguez. Mi progenitor un electricista y mi madre una secretaria, que luego de la pérdida de un primer bebe reciben a esta, que hoy cuenta su historia. Estoy casada con un hombre al que amé desde la adolescencia y con quien después de 10 años de novios me casé, soy la madre de dos hermosos e inquietos hijos, Estefanía de 12 años y Esteban de 6.

Fui una niña tranquila y sumisa dice mi madre. De mi infancia recuerdo gratamente la casa de mis abuelos paternos, pero sobre todo en mi memoria vienen a la mente los mejores días de mi infancia: la finca, Gambote aun siento en mis pies la frialdad del suelo, esa que se

experimenta cuando se está a pata pelá, el olor de la hornilla, a humo, eran indicios de que ya era hora de levantarse y de que mi abuela atizaba los primeros trozos de madera para montar la olla del café, ese olor me despertaba ,inmediatamente se avivaba en mí el ímpetu del campesino. Ir en busca del vaso de agua y el cepillo de dientes me daban el permiso y el derecho a acompañar a mi abuelo a ordeñar las vacas y poder saborear un vaso de leche tibia y espumosa Sentir el olor a ganado, a moñinga, sentir como se mojaban los pies con el roció que deja la noche, espantar los mosquitos que se te metían hasta en la nariz y rodearte de vacas y terneros son unos de los más agradables recuerdos que tengo de mi infancia creo que me encantaba ese mundo , no había mayor felicidad que estar ahí, acompañar a mi abuelo como un niño en toda la faena del campesino, prefería eso a quedarme a hacer las cosas que hacen las mujeres en la casa. ¡Esto sí que era una aventura!

Aproximadamente en el año 1986 mis padres decidieron probar suerte en nuestro querido país vecino, Venezuela. Para ese entonces ya tenía una hermana, Katherine, al irse mis padres nos dejaron al cuidado de nuestros abuelos paternos (Juana López, a quien todo el mundo llamaba “la negra de Zamora” y Walberto Zamora a quien todos conocían como “Zamora”).

Creo que era feliz, claro, al principio no entendía como mis papás se habían ido y nos habían dejado, pero al quedarme en mi lugar favorito a ratos se me pasaba esa nostalgia, recuerdo que mi hermanita lloraba mucho Y mi abuela la regañaba todo el tiempo…la vida en la finca para mí no significaba un problema y realmente no recuerdo cuanto tiempo viví ahí.

Una mañana nos sorprendió el sonido de un Johnson, eso predecía que alguien vendría de la casa, salimos corriendo al encuentro, mi hermana, los perros, que son siempre los primeros en recibir a los que llegan y yo. Efectivamente alguien venía de Cartagena, era mi tía, mi tía Anaisth, llegó, saludo sin ganas y enseguida pidió hablar con mis abuelos que no entendían el

motivo de la visita. Quise saber que venía a buscar, pero mi abuela me habló con solo una mirada, entendí que era una conversación de adultos. Minutos más tarde me ordenaron recoger todas nuestras cosas, bañarnos y alistarnos porque regresábamos a Cartagena.

Me viene a la memoria una escena muy triste: me encuentro en una casa extraña con unas personas que nunca había visto…no recuerdo sus nombres, no sé si acaso me los dieron, eran dos mujeres que decían ser amigas de mis papás y que nos llevarían con ellos (a mi hermana Kate y a mi) Mis abuelos y creo mis tías no se cansaban de abrazarnos y darnos sobre todo a mi muchas recomendaciones Hoy no logro recordar cuales. No sé cómo se dio el viaje de Cartagena a Venezuela, supongo que fue en la noche y nos dormimos, pero me hallo en una gran oficina con muchos escritorios y una luz resplandeciente, estoy junto a las dos mujeres y creo que nunca había agarrado tan fuerte la mano de alguien como ese día la de mi hermanita, que lloraba y pedía ver a mi mami, y me acordaba de una de las tantas cosas que me pedía mi abuela, -no dejes llorar a Kathe

Muchos años después me explicó mi madre que estábamos en una especie de estación, detenidas por no tener los documentos requeridos, eso es lo que recuerdo de ese episodio de mi infancia.

Venezuela

Después de esa travesía, finalmente nos reencontramos con mis papás, ellos ya vivían en un pueblo llamado, Villa del Rosario, y tenían preparado todo para nuestra llegada creo que realmente si extrañaba a mi mamá. Nuestra casa era muy grande con un patio inmenso que mi hizo sentir cerca de mis abuelos, había arboles de níspero, mango, papaya y hacía un frescor que evocaba la finca, a Gambote. Fueron buenos tiempos, pasábamos jugando la mayor parte del día

en la inmensidad del patio, recuerdo no ir al colegio, y nos bastábamos las dos (mi hermana y yo) para inventar cuanto juego. Nuestro juego preferido eran las muñecas, experimentábamos hacerles de todo: cortarles el pelo, pintárselos de colores con marcadores, hacerles vestidos con las medias viejas y confeccionarle, junto con mi mamá, vestidos sofisticados.

Recuerdo a mi madre siempre en una actitud serena, tranquila, entregada a las cosas de la casa, a la atención de mi papá y mantenernos limpias y peinadas a la hora del regreso de mi padre. Les diré que el peinarme para mí era una pesadilla, porque sufría mucho con la forma de mi cabello que insistía en enredarse muy fácilmente, por mucho tiempo lo tuve corto, como un niño, por sugerencia de una tía que le dijo a mi mamá que si lo cortaba saldría un nuevo y mejor cabello… eso nunca pasó. Creo que mi mamá entendió que los genes no se equivocan y tendría que lidiar con mi pelo rucho y aprender a hacer muchas trenzas.

Maracaibo

Después de un tiempo mi padre logró conseguir un empleo en la ciudad de Maracaibo, motivados por la cercanía a una hermana de mi mamá, decidieron emprender una nueva vida. Nos establecimos en un barrio llamado, Universidad. Entramos al colegio, creo que es el primero del que tengo memoria, muy cerca de la casa, de esta nueva etapa recuerdo que me siento más en familia y conozco a una tía que no conocía pues hacía muchos años se había venido de Colombia. Nos adaptamos fácilmente y llevábamos una vida muy cómoda.

Del colegio recuerdo mucho mi segundo grado, por primera vez tengo memoria de un profesor, un hombre, su nombre, Gustavo Bracho, altísimo, así lo recuerdo, con un inmenso bigote que me hacía preguntarme como podía hablar con tanto pelo en la boca. Era sumamente exigente en todas las asignaturas incluso en educación física, recuerdo que no me gustaba, nunca

he sido buena para los deportes y me regañaba mucho porque no hacía los ejercicios a la perfección. Aun así, debí ser buena en las otras áreas porque al final del curso le sugiere a mi madre que no me matriculara en tercero si no que lo en cuarto grado, me acuerdo de que mi madre no quería, pero finalmente accedió.

Curso el cuarto grado con excelentes notas, me recuerdo ser una niña muy aplicada gracias a el acompañamiento de mi madre, recuerdo mi afán por tratar de imitar su hermosa letra cursiva, y el contemplarla en las tardes calurosas bajo un palo de almendras leyendo novelas, que me parecían unos libros muy gordos. Una tarde quizás para evitar que interrumpiese esos ratos de lectura , me entrega un libro voluminoso, pequeño , empastado de rojo y con un olor que me impidió en el momento respirar de forma normal , hoy es uno de mis olores favoritos , el olor a libro; ese libro marcaria mi amor por la lectura , su nombre , María de Jorge Isaac, no se cuento tiempo demore para terminarlo pero su historia me encanto; mis días pasaban entre el colegio , las tareas , el jugar con mis dos hermanas (ahora tenía una nueva , Liseth, la consentida de la casa) y a ratos salir a compartir con los niños de la calle . Si daban permiso.

Corría el año de 1992 y la situación laboral de mi padre se complicó, quedaría sin empleo, él, que todo lo suplía. Deciden, endulzados con promesas de trabajo seguro, regresar a Colombia, viajaría con él, pues yo que era la mayor no debía atrasarme en el estudio. De mi padre recuerdo su amor por la música, los fines de semana esa era su entretenimiento, era un hombre callado, respetuoso y trabajador, lo recuerdo arreglando cualquier cosa que se dañara en la casa y también recuerdo su carácter…fuerte.

Regresamos a Cartagena él y yo. Mi mami y hermanas se quedarían terminando de vender las cosas que teníamos para no traer nada acá. Salía, según muy costoso una mudanza. Nos instalamos en la casa de mis abuelos paternos, recuerdo que me sentía extraña, vivía mucha

gente y nunca había silencio. Me ubicaron en un colegio cerca de la casa, el barrio Junín, recomendada por que vine a finales de marzo y ya hacía mucho habían iniciado clases, me adapte fácilmente, pero todo era nuevo para mí, estudiaba en la jornada de la tarde, que me resultaba muy calurosa, el salón lo recuerdo oscuro, con mucho ruido siempre. La profesora, Antonia, se llamaba, gritaba todo el tiempo, Creo que siempre venia de mal humor, solo sonreía cuando estaba en el recreo con las otras profesoras. Al principio me molestaban mucho por la forma de hablar, y me tuve que adaptar a muchas palabras que desconocía, me acuerdo mucho que a la merienda le llamaban cosita. Finalmente, mi madre regresa con nosotros y sentí un gran alivio.

Nos dieron un cuarto para los 5, al menos teníamos ese, nuestro espacio, no fue fácil y recuerdo que todos nos sentíamos raro. La casa era una romería de gente todo el día, las noches, era el espacio para reunirnos todos a ver televisión, esto era totalmente diferente a lo que hacíamos antes como familia, porque hacían todo menos ver televisión Hablaban muy alto y recuerdo que eso me alteraba, pues pensaba que estaban discutiendo, hasta que ya me acostumbre a esa dinámica Eran más divertido los juegos porque lo hacíamos en el patio de la casa con muchos primos, nuestra hazaña era arrancar los mangos biches sin que mi abuela se diera cuenta y comérnoslos con sal, decía que eso daba anemia así que jamás consintió eso.

Fue un 11 de septiembre, nos ordenaron acostarnos temprano porque al día siguiente iríamos todos a la finca, a Gambote La última vez que lo vi, fue llevándose el televisor, que iba a revisar un amigo porque se le había dañado algo.

Me despierto y no encuentro ni a mi mamá ni a mi papá, lo primero que pienso es que me quedé dormida y me dejaron. Luego advierto que mis hermanas también están, pero no hay ningún adulto en la casa, solo mis tías Yamilis y Dora, les pregunto y solo me responden que

están haciendo un mandado, así pasó todo el día. Recuerdo que acababa de bañarme, podían ser las 4 o 5 de la tarde cuando mi abuela llega en un carro y se sienta en una mecedora a llorar, no entiendo el motivo de su llanto, trato de preguntar y es mi tía Anaisth la que me dice que mi papá está en la clínica porque sufrió un accidente. Fui al cuarto y me puse a rezar.

La casa se empezó a llenar de gente y a las 11 de la noche sin dormir, seguía esperando a que llegaran mis papás. De repente veo la silueta de mi madre descender de un taxi, estaba como ida, mirando sin mirar, e inmediatamente todos arrancaron a llorar descontroladamente…ella me tomó de la mano y me llevó a nuestro cuarto, me sentó en la cama y me dijo…tu papá se fue al cielo.

Los siguientes días la casa estuvo llena de mucha gente, la mayoría venia del pueblo. La cocina permanecía con montones de comida para brindarle a los visitantes, el patio se llenaba de hombres contando cuentos y anécdotas que los hacían reír, no entendía eso, mientras que las mujeres pasaban horas en la sala rezando un montón de oraciones que al cabo de nueve días ya me sabia. El momento más doloroso de este episodio es ver a mi padre en el ataúd, no había tenido la valentía de verlo y mi mamá había respetado eso, pero un tío insistió en que debía verlo por última vez…esa imagen de mi padre sin cabello y su rostro sin ninguna expresión aun retumba en mi memoria.

Empieza una nueva y dura etapa en nuestras vidas, esta ciudad, a la que recién volvíamos me había arrebatado la vida de mi padre, por mucho tiempo en la inocencia de mi niñez rogué que se me apareciera para al menos despedirme de él. Viví molesta con Dios por haber permitido eso. Mi madre a la que nunca vi quejarse de nada empieza a trabajar como modista, hacía mucho no trabajaba y menos de eso, mi padre consideró que no era necesario que ella siguiera

trabajando y que debía dedicarse al cuidado de la casa y de las hijas, eso nos costaría mucho después.

Logro ingresar con mucha diligencia de mi madre a la escuela normal, la coordinadora Elida de Molinares al ver la insistencia de esa señora menuda y vestida de negro decide darle el cupo. Ya estando en la normal y en grado 6 se inicia una nueva etapa en mi vida, el bachillerato, fue sin duda una buena y linda experiencia, marcó la ruta para ser quien soy lo que soy. No sé si en esos primeros años tenía claro que quería realmente ser docente, pero con el pasar del tiempo y las nuevas áreas ese deseo fue creciendo en mí, fue a partir del grado octavo cuando grandes maestros me inspiran a ser como ellos. Evoca mí me memoria gratamente a una docente llamada Yaneth Sandoval, de lengua castellana, leía muchos cuentos, y le encantaba que expusiéramos en sus clases, estas eran muy dinámicas y sin el temor que en otras asignaturas sentía. Fue la primera persona que me dijo que era muy buena en su área y me dio algunas responsabilidades, como presentar algunos eventos de la institución. Era nuestra directora de grupo y nos acompañaba en todo evento que nosotros inventáramos, la recuerdo alegre, y sobreprotectora.

Sin embargo, estaba el lado opuesto a Yaneth, el profesor Héctor Soto Salas, profesor de sociales. Era el terror de todos los profesores de la normal, sabíamos que al llegar al 8 debías sobrevivir a él, era un docente impecable en su vestir, puntual como él solo, siempre llegaba a la clase 5 minutos antes y debías estar ahí, en tu pupitre, bien sentado y atento a todo lo que él decía. En la clase siempre había alguno que con solo su presencia se enfermaba, enfundaba un miedo que deseaba volverte invisible para no llegar a ser interrogado. A pesar de esto fueron sus clases las que hicieron tejer unos lazos muy especiales, a él como profesor, por ser ejemplo de sabiduría y de rectitud y con los amigos, porque eran sus tareas las que propiciaron muchos encuentros para poder de alguna manera estar preparados a las preguntas que nunca faltaban en

sus clases. Fue aquí donde pude conocer esas primeras personas a las que considere y sigo considerando buenos amigos, aquí también se iniciaban los primeros amores.

Los próximos años nos preparábamos para ser buenos profesores, la vida iba entre las clases normales y las practicas pedagógicas que eran en contra jornada. Ya en el grado 11 muchos tenían claro que definitivamente no seguirían la carrera docente, la escuela normal entró en un proceso que no les permitió dar el título de normalista y se debía implementar el ciclo complementario , que aún no estaba aprobado ; con este panorama de incertidumbre mi mamá , que es una mujer de armas tomar , me dijo que tenía una opción, la universidad de Cartagena ya que había que esperar no se sabía cuánto tiempo para la apertura del ciclo complementario y ella no tenía la manera de solventar lo que yo deseaba estudiar licenciatura en lengua castellana , en la universidad de pamplona .

Así que esta señora, mi madre se averiguo que carrera de la U de C era cercana a lo que yo quería. Encontró que había algo que se llamaba lingüística y literatura, que algo tendría que ver con el español. Decide comprarme el pin y decirme que eso era lo que yo iba a estudiar. Nunca dudó de que yo pasara, a pesar de que muchos dudaban de la ´posibilidad de pasar el examen. Confieso que ese tipo de comentarios (casi siempre de mi familia) llegaron a hacerme dudar. El día de la publicación de los resultados, recuerdo que los revelaban pegando unas hojas en unos tableros y había que ir al centro, sede san Agustín a mirarlos, no estaba nada entusiasmada, y no había hecho ningún esfuerzo por ir, pero mi mejor amiga, que se había presentado en contaduría pública logró verme en la lista y de manera inmediata me lo hizo saber. No lo podía creer, un tanto incrédula llamé a el taller de costuras donde trabajaba mi mamá, quedaba en el cabrero, y le comenté que al parecer mi nombre estaba en la lista. Dos horas después llegó con una cara de felicidad y orgullo que hacía mucho no veía.

La universidad

Esta etapa de mi vida, es quizás lo que siempre había soñado, una puerta abierta, una posibilidad de hacerme alguien en la vida, dejar de pensar que solo nos pasaban cosas malas Eran tiempos mejores, ya no con tanta escasez, mejor organizadas, menos arrimadas, más unidas que nunca, y con la convicción de que mejores cosas vendrían en mi vida.

Ciencias humanas me abre las puertas, éramos 32 estudiantes, todos diferentes, me recuerdo alegre, orgullosa de estar en la universidad y de haberle cerrado la boca a más de uno. Decían que mi madre no iba a poder sacarnos a delante, que a lo sumo íbamos aquedar preñadas de quien sabe que loco. Pues no, aquí estaba yo con ganas de comerme el mundo, muy orgullosa de quien era. al principio me dio muy duro el horario, nunca me gustó la jornada de la tarde, pero era cosa de acostumbrarme, ese primer año fue totalmente extraordinario.

Mi segundo año motivada por la necesidad de ayudarle a mi mamá con el dinero del semestre, los transporte y las copias y libros que debía suplir, le pido a la madre de mi novio (quien era docente y estaba vinculada a el sistema educativo como coordinadora) que me ayude a conseguir un empleo de medio tiempo como profesora. Esta señora a quien debo reconocer que quiero mucho y que es todo lo contrario a lo que se ha hablado de las suegras, logra ubicarme en un colegio de una amiga. Inicia mi primera experiencia como docente. Era profesora de preescolar (párvulo) esos primeros días fueron terribles. Comprendí que nada de lo que se aprende en el colegio es tan practico cuando estas frente a 15 niños que lloran todo el tiempo. La rectora al ver la inexperiencia, le comenta a mi suegra que no sirvo para eso, esta pide que me dé una semana más y empieza a darme una serie de herramientas y consejos que me hicieron convencer a la rectora de darme una segunda oportunidad.

Es como gracias a esta segunda oportunidad puedo alternar el trabajo como profesora de preescolar con las clases de lingüística y literatura en la universidad. Fue una experiencia maravillosa, enriquecedora que hizo amar más esta profesión, no era mucho lo que me ganaba, pero aprendí de grandes docentes que orientaron todo el camino para trabajar con niños pequeños, trabajé al menos 6 0 7 años ahí.

Es importante anotar que hubo momentos que me sentía desconectada de lo que hacía en mi trabajo con lo que estaba aprendiendo en la universidad, nuestro programa por ejemplo enfocaba más al campo de la investigación no al de la docencia. Así que nada apuntaba a estudiar el campo disciplinar de la pedagogía. La universidad representó para mí todo lo nuevo, marcaron mi gusto por ciertos temas algunos profesores. Como poder olvidar a clarita , con ese hablado cachaco que a pesar de tantos años en Cartagena sigue intacto y su clara y sencillas explicaciones sobre la lingüística ;Jorge Nieves ,con la tranquilidad y delicadeza de sus clases de semiótica y mi adorado Rómulo Bustos, que despertó en mí el amor por la poesía y la literatura del caribe ,Freddy Ávila , con su rigor a la hora de las clases de metodología de la investigación y sin dejar de lado lo exigente de Raymundo .cada uno marcó mi paso por la universidad .

En ocasiones trabajaba dando clases de lenguaje en un instituto de validación, procurando ya vincularme a un empleo que apuntara a mi perfil.

Termino académicamente y decido casarme con mi novio de toda la vida, mi compañero y amigo Tirso Miguel. Motivada por la nueva vida de casados y tratando de mejorar nuestros ingresos me inscribo en una convocatoria para la vinculación a la carrera docente. Paso todos los filtros y cuando estoy a punto de posesionarme me detienen todo el proceso porque aún no tenía el diploma, situación que me motivó para retomar el trabajo de grado que había estado estancado. Tuvimos que cambiar de asesor, pues viajaba a estudiar su maestría en España, no

adjudican a otro asesor que en tiempo récord logra reorientar todo el proyecto, me graduó por fin de la universidad de Cartagena en el año 2007.

Año 2012, después de haber luchado con muchos obstáculos logro ingresar a la carrera docente con el distrito de Cartagena, mi nuevo colegio, institución educativa de Fredonia. Esta primera experiencia en el sector público me cambia totalmente la mirada del que hacer pedagógico, describo mis prácticas, como una recopilación de los aportes que dejaron en mí, mis grandes maestros. una clase muy magistral, en donde debía imperar el orden en todos los sentidos, una distancia frente al otro, frente al estudiante, porque esa cercanía, me decían, puede hacer que te falten el respeto. Me encuentro con un contexto totalmente en contraste al sector privado ,en esta escuela ubicada en la calle 15 de Fredonia pude mirar la pobreza muy de cerca , las dinámicas familiares eran totalmente alejadas de lo que había visto, padres que estaban en la cárcel, que pertenecían a la famosa banda los jabones , muchos vinculados al sector informal como vendedores de las playas o de Bazurto ,que estaban desconectados a la responsabilidad académica de sus hijos , sus proyectos de vida no iban más allá de terminar como mucho el bachillerato a pasar del esfuerzo de la escuela . Confieso que llegó a deprimirme estas situaciones, sentir que lo que tu aportas como docente no les va a cambiar la vida. Mi tiempo aquí fue corto, por situaciones que aun hoy no entiendo, resulté amenazada por un estudiante y fui trasladada a una nueva escuela.

La felicidad

Hace aproximadamente cinco años llegué a la institución John F. Kennedy, creo que al principio dudaba de permanecer aquí, porque no me dieron la certeza de que ese sería mi plaza definitiva. Venía con nuevas expectativas, nuevos retos, la verdad no quería volver a ser amenazada. Desde que llegué me recibieron como se recibe a la familia, con los brazos abiertos y

en poco tiempo pude acoplarme al ritmo de trabajo de esta nueva institución. Ese año estuve a cargo de los grados octavo y noveno, me fue muy bien. Finalicé el año sin ningún inconveniente.

Para sorpresa mía el rector decide colocarme como asignación académica los grados decimos y once, fue una total sorpresa y un nuevo reto para mí. Abordar chicos tan grandes, pensé que no iba a ser capaz, lo primero que hice fue ir a buscar un montón de libros para saber qué era lo que debía darles a estos, sin la posibilidad de que me corcharan en nada. Quizás esa es uno de los temores que siempre he tenido, pues nos enseñaron que el maestro debe saberlo todo y no tiene el derecho a equivocarse. Todo fue nuevo y ese primer año lo recuerdo con mucho estrés, no me di la tarea de disfrutar lo que hacía, me afanaba por terminar los contenidos, llenar los planes de clases, cumplir con los tiempos requeridos y recuerdo muy poco a los estudiantes. hoy puedo hacer esa reflexión.

Dos años después llega a mí la posibilidad de una maestría en educación, era mi sueño desde hacía mucho, pero las posibilidades de costearme una, eran muy pocas. Me entero de esta convocatoria por una compañera y decidimos organizar todo lo que esta requería, se hizo el proceso y finalmente quede seleccionada para iniciar mis estudios de maestría a través de una beca. Creo que no había sido tan feliz desde el nacimiento de mis hijos. Esta nueva etapa ha sido totalmente satisfactoria, ha habido un enriquecimiento intelectual que realmente no esperaba. Los primeros semestres me dejaron con grandes dudas de lo que estuve haciendo en mis clases por tantos años, sentí por primera vez que no era tan buena como creía, me han llevado poco a poco a reevaluar lo que hago en mis prácticas pedagógicas, se ha quitado de mí el afán de cumplir con los contenidos, me ha interesado más en quien es mi estudiante y como la cercanía con ellos permite de cierta manera la mejoría de los aprendizajes. Hoy por hoy sigo en la

búsqueda de estrategias que me alejen de una práctica descontextualizada y que apunte más a transformar realmente la vida de esos chicos.