

Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo entre los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia

Maestría en Educación con énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje

Cartagena de Indias, D. T. y C. Universidad de Cartagena

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

2019

**Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo entre los educandos de
la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia**

Maestría en Educación

Énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje

YAMIL ENRIQUE GONZALEZ RODRIGUEZ

NACILIA DEL PILAR GONZALEZ PEREZ

ZULLY CUTTEN

Directora del Trabajo de Grado

Cartagena de Indias, D.T. y C.

2019

Dedicatoria:

Al meditar Dios mío en las cosas que me has dado mi corazón se alegra y se llena de emoción, pues no encuentro palabras con que expresar mi Cristo y en agradecimiento de mi alma para ti, por eso hoy por hoy te doy mil gracias a ti señor por permitirme culminar un logro más en mi vida.

Agradezco a Dios por haberme otorgado una familia maravillosa, mis hijos Kendy, Dagoberto y la pequeña Emma quienes fueron motivo fundamental en mi crecimiento profesional, creyendo siempre en mí. A mi esposo Carlos Andrés Bravo por apoyarme dándome ejemplo de superación, humildad y sacrificio; enseñándome a valorar todo lo que tengo, igualmente al cuerpo de profesores, estudiantes y padres de familia quienes hicieron un gran aporte a esta investigación. A todos ellos dedico el presente trabajo, porque han fomentado en mí, el deseo de superación y de triunfo en la vida. Lo que ha contribuido a la consecución de este logro. Espero contar siempre con su valioso e incondicional apoyo.

Nacilia del Pilar González Pérez

Dedicatoria.

Este trabajo se lo dedico en primera instancia a Dios Todo poderoso, por haber puesto en el camino de mi vida esta oportunidad, anhelada por muchos, pero llevada a la práctica por pocos. Así mismo, se lo dedico a mi vieja, quien siempre ha estado allí impulsándome y llenándome de ánimo, especialmente en los momentos más difíciles; de igual forma se lo dedico a mi señora e hijos, quienes con paciencia me han acompañado en el desarrollo de esta experiencia por demás fructífera, convirtiéndose en un impulso para seguir adelante en mi proceso de cualificación profesional.

Finalmente, también se lo dedico a mi tutora, a mis amigos y compañeros docentes, todas personas inquietas con quienes de modo constante he compartido saberes y planteamientos referidos al proyecto, y han aportado unas bases teóricas firmes para apostarle a la construcción y generación de unas mejores prácticas de aula, que redunden en beneficio de nuestra comunidad educativa.

Yamil E. González Rodríguez.

Resumen

TITULO: RESIGNIFICANDO LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO ENTRE LOS EDUCANDOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO AGROPECUARIA SAN JOSÉ DE CLEMENCIA.

AUTORES: YAMIL ENRIQUE GONZALEZ RODRIGUEZ Y NACILIA DEL PILAR GONZALEZ PEREZ.

PALABRAS CLAVES: Resignificación, práctica pedagógica, relaciones de poder, relaciones pedagógicas, ambientes de aprendizaje, intersubjetividad, humanización, aprendizaje significativo, constructivismo social, aprendizaje cooperativo, aprendizaje estratégico, ruta de aprendizaje en bloque, carárganos.

El impulso a la calidad de la educación hoy día es uno de los objetivos trazados por el Ministerio de Educación Nacional, para ello implementa el Programa de Excelencia Educativa, por medio del cual se vincula a la Universidad de Cartagena con el proceso de formación en Maestrías para los docentes del Distrito de Cartagena, el Departamento de Bolívar y la Región Caribe en general. Espacio en el cual, la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia se ve beneficiada, comprometiéndose desde su contexto con ese impulso a la calidad educativa, por medio de la organización y puesta en marcha del proyecto de investigación:

“Resignificando las practicas pedagógicas para un aprendizaje significativo entre los educandos de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San José de Clemencia”.

Esta investigación, que se ha venido realizando desde finales del 2017 , durante el 2018 y parte del 2019, y cuyo objetivo general ha sido Desarrollar un proceso de resignificación de las prácticas pedagógicas de aula para generar un aprendizaje significativo entre los educandos de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San José de Clemencia, nos induce a pensar y repensar las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta los intereses y expectativas de los estudiantes, a partir de la necesidad que la escuela tiene de humanizar el aula, como lo plantea

Edgar Morín (2002).

En su proceso metodológico, se basó en la Investigación Acción Educativa y Pedagógica Propuesta por John Elliot (2000); desarrollándose de modo cíclico a través de la construcción de tres realidades, por medio de las cuales se fue determinando la problemática central con la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación como los grupos focales, la observación participante, los conversatorios, la aplicación de cuestionarios, diálogos de carácter informal con miembros de la comunidad educativa, los rastreos bibliográficos y otros. Problemática referida, a la persistencia de unas prácticas pedagógicas de aulas en sus procesos de enseñanza aprendizaje, con un carácter tradicionalista, descontextualizado y repetitivas, y marcadas por unas relaciones de poder autoritarias, unas relaciones pedagógicas verticalistas, con la consecuente generación de un ambiente de aprendizaje que no logra satisfacer los intereses tanto de los educandos como de los mismos docentes.

El proceso de investigación se sistematizó siguiendo las orientaciones de los postulados de Oscar Jara y Marco Raúl Mejía; y tomo como referentes bibliográficos básicos de la investigación, las orientaciones de Olga Lucia Zuluaga (1998) y el grupo de investigadores de prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquia, entre los cuales se cuentan Martínez Boom, Alberto (2010), Rodríguez, H (2006); Díaz, Mario; Quiceno, Humberto y otros. Además de ellos, la construcción de la propuesta central de práctica pedagógica y metodológica se apoyó en las líneas del aprendizaje significativo de David Ausubel, el modelo pedagógico del constructivismo socio cultural de Lev Vygotsky, las propuestas del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson y los planteamientos del guatemalteco Luis Achaerandio Suazo en su libro “Un modelo de educación para el siglo XXI. Lo que todo educador debe saber para formar y evaluar en sus estudiantes competencias fundamentales para la vida”.

De todo lo anterior resulto la Resignificación de las prácticas pedagógicas, a través del ofrecimiento de una práctica pedagógica intersubjetiva y humana, diseñada por medio de la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, en la cual se propone el camino para que el educando construya su propio conocimiento, con el apoyo del docente como mediador, al tiempo que se proyecta un replanteamiento en las relaciones de poder en el aula, como también de las relaciones pedagógicas, para lograr así generar un mejor ambiente de aprendizaje.

A ello se le une, la apertura a nivel institucional de espacios de diálogos que giren en torno al estímulo y desarrollo de lo pedagógico, espacios denominados Carárganos, y los cuales representan el lugar de mayor altura desde el cual los maestrantes reconstruyen y mantienen el sentido de la convivencia del colectivo de docentes, vivenciándose a nivel de los grupos (CIPEG), a nivel de las áreas de formación y por medio de las jornadas pedagógicas de carácter institucional.

Este proyecto de investigación ha demostrado que una buena práctica pedagógica se sustenta a partir de un trabajo en equipo, en un proceso organizado con orden, claridad, que permita desde la transversalización de las áreas y/o asignaturas apuntar a retomar los elementos propuestos por el modelo pedagógico; así mismo se debe tener claridad por parte de los docentes del significado y trascendencia del manejo en las relaciones de poder, de las relaciones pedagógicas, y del dinamismo que nos corresponde como docentes para propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado. Así mismo, el proyecto nos demostró que con ideas pedagógicas y metodológicas simples, adaptadas a las condiciones del contexto podemos hacer de nuestro quehacer en las aulas un momento de plena satisfacción para nuestros educandos en particular, y el sistema educativo en general.

Abstract

The promotion of the quality of education is one of the objectives set by the Ministry of National Education, for which it implements the Programme of Educational Excellence, through which it links the University of Cartagena with the Master's Degree process for teachers of the Cartagena District, the Department of Bolivar and the Caribbean Region in general. Space in which the Technical Agricultural Educational Institution of San José de Clemencia benefits, committing itself from its context to the promotion of educational quality, through the organization and implementation of the research project: "Resignifying pedagogical practices for a meaningful learning among students of the Technical Agricultural Educational Institution San José de Clemencia".

This research, which has been carried out since the end of 2017 , during 2018 and part of 2019, and whose general objective has been to develop a process of re-definition of classroom pedagogical practices in order to generate significant learning among students of the Technical Agricultural Educational Institution San José de Clemencia, encourages us to think and rethink pedagogical practices, taking into account the interests and expectations of students, based on the school's need to humanize the classroom, as Edgar Morin (2002) proposes.

In its methodological process, it was based on the Research Educational and Pedagogical Action Proposed by John Elliot (2000); developing cyclically through the construction of three realities, through which the central problem was identified with the application of research techniques and tools such as focus groups, participant observation, discussions, the application of questionnaires, informal dialogues with members of the educational community, bibliographic

surveys and others. Problems related to the persistence of classroom pedagogical practices in their teaching-learning processes, with a traditionalist, decontextualized and repetitive character, and marked by authoritarian power relations, vertical pedagogical relations, with the consequent creation of a learning environment that fails to satisfy the interests of both the learners and the teachers themselves.

The research process was systematized following the orientations of the postulates of Oscar Jara and Marco Raúl Mejía; and I take as basic bibliographic references of the research, the orientations of Olga Lucia Zuluaga (1998) and the group of pedagogical practice researchers at the University of Antioquia, including Martínez Boom, Alberto (2010), Rodríguez, H (2006); Díaz, Mario; Quiceno, Humberto and others. In addition to them, the construction of the central proposal of pedagogical and methodological practice was supported by the lines of meaningful learning of David Ausubel, the pedagogical model of socio-cultural constructivism of Lev Vygotsky, the cooperative learning proposals of Johnson and Johnson and the approaches of Guatemalan Luis Achaerandio Suazo in his book "A model of education for the 21st century". What every educator needs to know in order to train and evaluate in his students fundamental competences for life.

From all of the above results the Resignation of pedagogical practices, through the offering of an intersubjective and human pedagogical practice, designed by means of the pedagogical and methodological proposal "Route of Learning in Block" in which the path is proposed for the learner to build his own knowledge, with the support of the teacher as a mediator, while a rethinking of the power relations in the classroom is planned, as well as pedagogical relations, in order to generate a better learning environment.

It is joined by the opening at the institutional level of spaces for dialogue that revolve around

the stimulation and development of pedagogy, spaces called Carárganos, and which represent the highest place from which the teachers reconstruct and maintain the sense of coexistence of the teaching community, living at the level of the groups (CIPEG), at the level of training areas and through teaching days of an institutional nature.

This research project has shown that a good pedagogical practice is based on teamwork, on a process organized in order, clarity, allowing from the translation of the areas and/or subjects to aim to retake the elements proposed by the pedagogical model; likewise, teachers must have clarity about the meaning and significance of handling in power relations of pedagogical relations, and of the dynamism that we have as teachers to foster a suitable learning environment. The project also showed us that with simple pedagogical and methodological ideas, adapted to the conditions of the context, we can make our work in the classroom a moment of full satisfaction for our students in particular, and the education system in general.

Tabla de contenido

Tabla de contenido	11
Título	16
1. Problemática	17
1.1. Problemática en cuanto a las prácticas pedagógicas	17
2. Justificación	28
3. Objetivos.	30
3.1. Objetivo General	30
3.2. Objetivos específicos	30
4. Contexto de la experiencia	31
4.1. Contexto municipal	31
4.2. Contextualización del sistema educativo Municipal	38
4.3. Contextualización Institucional	43
5. Marco Teórico	46
6. Metodología	61
6.1. El Modelo de Investigación Acción Educativa y Pedagógica	61
6.2. Técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de la investigación	65
6.2.1. Los encuentros de acompañamiento in situ.	66
6.2.2. Consulta de referentes bibliográficos.	67
6.2.3. Consultas a través de diálogos informales con miembros de la comunidad.	67
6.2.4. Análisis institucional del nivel académico y disciplinario.	68
6.2.5. Aplicación de cuestionarios dirigidos a directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia.	69
6.2.6. La técnica de los grupos focalizados.	70
6.2.7. Los conversatorios.	71
6.2.8. La observación participante.	72
6.3. Enfoque de la sistematización	73
6.4. Modalidad de la sistematización	75
7. Relato de la experiencia	80
7.1. Construcción de la realidad 1 con respecto a las prácticas pedagógicas, el	

aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.	81
7.1.1. Técnicas e instrumentos implementados para la investigación y construcción de la realidad uno.	81
7.1.2. Eje central de investigación con respecto a la realidad número uno.	89
<i>7.1.2.1. Ejes de apoyo de investigación con relación a la realidad número uno.</i>	89
7.1.3. Acciones realizadas para intervenir la realidad uno en las dimensiones de las prácticas pedagógicas, del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo institucional.	89
7.2. Construcción de la realidad número dos en cuanto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.	94
7.2.1. Técnicas e instrumentos aplicados para investigar la realidad dos.	95
7.2.2. Eje central de investigación determinado a partir de la segunda realidad:	124
<i>7.2.2.1. Ejes de apoyo de la investigación a partir de la realidad número dos:</i>	124
7.2.3. Acciones realizadas para intervenir la realidad dos en cuanto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.	125
7.3.- Construcción de la realidad número tres con relación a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.	133
7.3.1. Técnicas e instrumentos aplicados para revalidar la información investigada en la realidad tres.	133
7.3.2. . Objeto de la sistematización determinado a partir de la realidad tres.	139
<i>7.3.2.1. Eje Central de la sistematización del proyecto.</i>	139
<i>7.3.2.1.1. Ejes de apoyo de la sistematización del proyecto.</i>	139
7.3.3. Acciones de intervención de la realidad número tres en cuanto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.	139
7.3.4. Puesta en escena en el aula de clases de la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, como modelo para resignificar la práctica pedagógica con un carácter intersubjetivo y humano.	145
7.3.5. Implementación de espacios de diálogos pedagógicos institucionales, conocidos como Carárganos.	167
8. Lecciones aprendidas desde la experiencia de investigación acción	175
8.1. Con relación a las prácticas pedagógicas.	176
8.2. Con relación al aprendizaje de los estudiantes.	181
8.3. Con relación al desarrollo institucional.	185
9. Transformaciones pedagógicas e institucionalidad de la propuesta.	188
9.1. Transformaciones.	188

9.2. Principales obstáculos en el proceso.	189
9.3. Desafíos y oportunidades.	191
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	193
Anexos	198

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Departamento de Bolívar en Colombia, y municipio de Clemencia en el departamento de Bolívar.....	31
<i>Figura 2.</i> Municipio de Clemencia	31
<i>Figura 3.</i> Pobreza multidimensional	34
<i>Figura 4.</i> Pirámide poblacional del municipio de Clemencia.....	35
<i>Figura 5.</i> Comparación entre las Tasas Brutas de Natalidad y Mortalidad del municipio de Clemencia, 2005 a 2013	36
<i>Figura 6.</i> Posibilidades y limitantes que ofrece el contexto sociocultural de Clemencia a la práctica pedagógica.....	41
<i>Figura 7.</i> Modelo de Investigación acción propuesto por John Elliot (2000)	57
<i>Figura 8.</i> Comparación de porcentajes según niveles de desempeños por años en Matemáticas, tercero.....	78
<i>Figura 9.</i> Comparación de porcentajes según niveles de desempeños por años en Matemáticas, Quinto.....	78
<i>Figura 10.</i> Conocimiento, compartimiento y aplicación del modelo pedagógico institucional por los docentes de la IETA San José de Clemencia	88
<i>Figura 11.</i> Auto calificación de la práctica pedagógica por los docentes de la IETA San José de Clemencia.....	90
<i>Figura 12.</i> Elementos propuestos por los docentes para el manejo de las relaciones de poder en el aula.....	91
<i>Figura 13.</i> Cómo los docentes humanizan sus prácticas pedagógicas en el aula.....	92
<i>Figura 14.</i> Aspectos tenidos en cuenta por los docentes para el manejo de las relaciones pedagógicas y el ambiente de aprendizaje.....	94
<i>Figura 15.</i> Conocimiento del modelo pedagógico de la IETA San José de Clemencia por los educandos	96
<i>Figura 16.</i> Calificación de la práctica pedagógica de los docentes por los estudiantes de la IETA San José de Clemencia.....	97
<i>Figura 17.</i> Qué entienden los estudiantes por relaciones de poder en el aula.....	98
<i>Figura 18.</i> Términos con que asocian los estudiantes la humanización del aula de clase..	100
<i>Figura 19.</i> Aspectos que los estudiantes consideran clave para una buena relación pedagógica y un ambiente de aprendizaje.....	101
<i>Figura 20.</i> Conocimiento del modelo pedagógico por los padres de familia de la IETA San José de Clemencia.....	105
<i>Figura 21.</i> Calificación de las prácticas pedagógicas de los docentes por los padres de familia	105

Figura 22. Cómo los docentes humanizan sus prácticas pedagógicas en el aula según los padres de familia.....	106
Figura 23. Cómo los docentes, según los padres de familia manejan las relaciones pedagógicas para generar un ambiente de aprendizaje.....	108
Figura 24. Momentos de la Ruta de Aprendizaje en Bloque	146

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz sobre autoridad y disciplina con docentes de la IETA San José de Clemencia-2019.....	20
Tabla 2. Pobreza y población vulnerable en el municipio de Clemencia	34
Tabla 3. Interpretación y construcción de las categorías del proyecto de investigación.....	71
Tabla 4. Actividades de intervención realidad 1	81
Tabla 5. Actividades de intervención realidad 2	113
Tabla 6. Actividades de intervención realidad 3	130

Título

Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia

1. Problemática

1.1. Problemática en cuanto a las prácticas pedagógicas

Hoy por hoy la educación en Colombia, y especialmente en el Municipio de Clemencia, y en él, en la IETA San José de Clemencia, enfrenta dos desafíos claves con miras a una mejoría y desarrollo, como son: por un lado, se debe pensar la educación de cara a las prácticas pedagógicas y evaluativas; y por el otro, se debe responder a las necesidades del contexto en los cuales tienen impacto.

Estos desafíos implican reconocer y comprender en medio del entramado educativo, la función que le corresponde a cada uno de los actores que hacen parte del acto educativo, y en especial al educando, quien ahora será el constructor de significados, y al educador, el cual como intelectual de la educación, organizara las situaciones de aprendizaje, buscando garantizar el ejercicio de una excelente práctica pedagógica, la cual puede ser entendida siguiendo a Olga Lucia Zuluaga “como una noción metodológica, de lo que acontece en el aula de clases, de lo que cotidianamente hace el maestro; y como noción discursiva, que está constituida por el triángulo: Institución (escuela), Sujeto (docente) y discurso(saber pedagógico)” (Zuluaga, 1984).

Como se nota según lo propuesto por Zuluaga (1984), las prácticas pedagógicas engloban un componente de metodología, que supone una teoría del hacer, que junta lo discursivo a la experiencia docente; en segundo término define al aula de clases como acontecimiento en tanto que evento en el cual se producen saberes y se definen relaciones y poderes que caracterizan el aprendizaje; y por el otro lado, el componente discursivo, en donde se logran poner en juego la propuesta institucional en cuanto a la formación de los educandos, el docente, quien dispone de su saber disciplinar y didáctico, como también del pedagógico, a la hora de reflexionar sobre las

fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula y su discurso, utilizado por él a través de unas relaciones intra e inter personales para llegar a una comunidad a la cual va dirigida su conocimiento, y conformar unas prácticas que suponen movilidad de poderes en los cuales esa “cotidianidad” se llena de autoridades, de mandatos, de obligaciones, de distribuciones, de caracterizaciones y que conforman el marco de poder que discurre permanentemente en el territorio del aula.

Esta posición es reafirmada por Martínez Boom al plantear que “el concepto de práctica pedagógica involucra una relación de tres instancias que son: maestro, saber e institución educativa, una triada que existe en tanto relación, y no como instancias aisladas” (Martínez Boom, 2011). En su concepción de prácticas pedagógicas, este autor establece una relación directa con lo planteado por Zuluaga, por cuanto retoma de la misma los conceptos de discurso, sujeto e institución, los cuales son los que permiten según lo planteado por él la materialización de la práctica pedagógica, es decir, la hacen evidente a partir de la puesta en escena en el aula de clases. Lo importante no es determinar quién hizo tal cosa, o desde que pretensión, lo que interesa es saber cuál fue la práctica pedagógica que surgió alrededor de ese algo.

Vale anotar que en los dos autores toda práctica debe ser sometida a un proceso de análisis, reflexión y contextualización. En ese sentido, cuando los dos autores establecen la unidad del discurso con la práctica pedagógica, lo que ambos empiezan a redefinir es que la teoría al juntarse con la práctica tiene la posibilidad de reencontrar un territorio (contexto que se analiza y reflexiona) desde el cual el poder toma cuerpo en el aula. Es en esta territorialidad discursiva donde el poder se da la autoridad para asumir el cuerpo de los estudiantes con la finalidad que el aprendizaje se suceda en cuerpos controlados y en espíritus obedientes

En el caso concreto de la IETA San José de Clemencia, la problemática con respecto a las

prácticas pedagógicas, se halla referida a una práctica caracterizada por el tradicionalismo, la descontextualización y la repetición en los procesos de enseñanza aprendizaje, marcados por un lado en un “maestro dictador” de clases, renuente a los cambios, y por el otro, en la forma como son ejercidas las relaciones de poder por el docente, quien no solamente se expresa en palabras y en tonos agresivos, sino que es él, el que se encarga de definir las bondades académicas del estudiante, sus capacidades intelectuales, la nulidad de sus sueños, su pereza indefinida, y además usamos la disciplina para someterlo, hacemos uso de nuestra calidad de docente para indicar su inferioridad como estudiantes, separamos los aplicados de los desaplicados, atendemos los inteligentes y desatendemos los que consideramos de bajo rendimiento académico, esperamos siempre en esta lógica de poder la buena respuesta del buen estudiante pero de antemano partimos que el desaplicado muy poco o nada tiene que ofrecer al aula.

Ese sentimiento es el que encontramos expresado en Rolando, estudiante de la Institución cuando testimonialmente nos dice:

“Profe, yo siento que ese maestro me tiene la mala. Yo no he arrancado a hablar cuando ya me está regañando. Cuando mis compañeros hacen desorden soy el primero que el maestro me señala, ya estoy aburrido. Mis compañeros se burlan de mí por esta situación y por qué el maestro cada vez que quiere me manda a la rectoría, hasta me insulta y me ha tratado de bruto, yo sé que no soy ninguna perita en dulce, pero parece que solamente yo soy el que hago desorden. A mi ese profesor no me gusta”.

En esa misma dirección Berenice nos dijo en testimonio lo siguiente:

“La profesora cree que yo soy bruta, inclusive hace concursos en el salón donde forma grupos con estudiantes disciplinados y otros con estudiantes desordenados. Yo sé que no soy muy aplicada pero eso de las lecciones no me entra. Ayer en las horas de la mañana nos tocó barrer en el salón porque habíamos hecho desorden. La maestra nos ridiculiza, nos dice que no vamos a llegar a ninguna parte. Es que los profesores no hablan con nosotros, ni nos paran bolas, siempre nos dicen que lo que decimos es un invento”.

Desde esta lógica de poder que el estudiante siente de manera directa o indirecta se expresan unas acciones montadas sobre una comprensión particular por parte del docente de lo que es la autoridad y la disciplina, aspectos que bajo la idea de categorías educativas, esconden la

minuciosidad con la que el poder se expresa y controla. A través de la siguiente matriz se recogió con un grupo de docentes su manera de entender la autoridad y la disciplina, y nos encontramos con las siguientes respuestas que terminan de mostrar la manera como estos conceptos y prácticas definen la cotidianidad del acto docente y establecen relaciones de agresión y control legitimadas en el ser docente, como actor capaz de movilizar estas acciones de poder a las que el estudiante no tiene ninguna opción de reclamo:

Tabla 1. Matriz sobre autoridad y disciplina con docentes de la ieta san José de clemencia 2019

NO. DOCENTES	DE											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
VARIABLES ↓												
AUTORIDAD	Sabe mandar	Reconocido	Manda	Tales consulten	le	Sabe las normas	Controla el desorden	Personas de experiencia	de	Exige respeto		
DICIPLINA	Mantiene el orden	Cumple normas	las	Establece el orden	el	Es obediente	Esta dispuesta	Acata el regaño	el	Es ordenado	Cumple el manual de convivencia	de

Fuente: Grupo de trabajo de la Investigación.

Los docentes de la institución entienden como autoridad lo que está asociado al mandato, por eso expresiones como “sabe mandar”, “manda”, demuestran esa capacidad de dar órdenes y establecer mandos, que según el ejercicio, emanan del propio actor de la autoridad, sus decisiones no se consultan, sino que se establecen, y es en esa capacidad que tienen que pueden “controlar el desorden”, su legitimidad no emana de una voluntad externa a él, por eso exige

“respeto”. Implementa el docente la autoridad porque su capacidad de mando se vuelve acto legítimo frente al grupo, por ello “todos le consultan”, y como si fuese necesario esgrimir una razón que no siempre es necesaria para explicar una determinada acción, se vuelve expresión de una norma que ha sido aplicada por la autoridad porque “sabe las normas” que es su mayor parámetro de legitimidad. Desde este ejercicio, la autoridad nos descubre haciéndonos cargo de un mandato que deviene de una capacidad que está inmersa a nuestra función: la autoridad del docente.

Junto a la práctica de la autoridad el tema de la disciplina orbita como causa y resultado de una buena autoridad, en la medida que es capaz de “mantener el orden”, o de “establecer el orden” cuando este ha sido violentado por la indisciplina de algún estudiante. Depositario el docente de una disciplina aplicada y preventiva del desorden el maestro se puede ufanar de sus logros cuando considera que ha producido en el grupo de sus estudiantes “obediencia”. Nadie disputa esa obediencia que según el docente no es resultado de su poder que impone, sino del acto de “cumplir las normas”. Una vez el docente ha realizado su acto de control de los cuerpos de sus estudiantes entonces tiene capacidad de poder gritar a los cuatro vientos que el estudiante “está dispuesto” a obedecer, a “acatar”, aun cuando se la ha llamado la atención.

Ya establecido por los docentes el camino de la obediencia a transitar se monta entonces el gran espectáculo para mostrar la manera “ordenada” como se produce ese desfile. Obediente no tiene posibilidad de abrir nuevos caminos en ninguna dirección que las indicada por su maestro. Al final será celebrado como muestra del estudiante ejemplo, del que “cumple el manual de convivencia”, paisaje que además se muestra para escarnio de los que no han acatado la disciplina. En el aula de clases esos somos nosotros los maestros y maestras, esas son nuestras prácticas pedagógicas, ese es el poder desplegado, esa es la obediencia proclamada o reclamada a

las que aludimos como ejercicio desde el cual nuestras acciones pedagógicas tienden sus redes de control sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes. Entonces, ¿cómo salir de esta situación?, ¿cómo necesitamos reinventar nuestras prácticas pedagógicas, cómo resignificamos el poder, cómo hacemos de nuestros estudiantes textos a los que tenemos capacidad de consultar? En esa dirección corren los términos de salida de esta investigación.

A las relaciones de poder señaladas anteriormente con respecto al desarrollo de las prácticas pedagógicas a nivel institucional, se le añaden otras relaciones referidas a los procesos de convivencia que se dan en el espacio escolar definiendo las relaciones pedagógicas que nos van a permitir definir nuestro lugar teórico en la investigación.

Hasta el momento la problemática de las prácticas pedagógicas se mostraron, siguiendo a Olga Lucia Zuluaga, en unas lógicas de poder que están distribuidas tanto en la manera de definir la escuela y el maestro, como en el conjunto de procesos que han hecho tradicionales y descontextualizadas nuestras prácticas pedagógicas, no solo porque son repetitivas, sino porque descansan en un poder que establece controles, que produce cuerpos obedientes que se legitiman en la autoridad y en la disciplina.

Ahora la investigación pretende establecer un agregado problemático de las prácticas pedagógicas, a partir de la necesidad que la escuela tiene de “humanizar el aula”, concepto referenciado por Edgar Morín (2002) cuando nos habla en el libro sobre “Los diez saberes necesarios para la educación del futuro”, en el capítulo sobre “la ética del género humano”, cuya lógica se construye en la idea problemática de humanizar la humanidad, tarea que nos parece fundante para resignificar hoy las prácticas pedagógicas.

Desde esta idea este propósito ético de volver el aula una expresión de lo humano constituye al mismo tiempo, desde el tema de la relaciones pedagógicas, la manera de sintetizar ese

escenario problemático del poder, y que se establece, ya dijimos, en formas de control de las relaciones tanto de aspectos de carácter físico como el territorio, como la distribución, pero también las relaciones son ese campo del poder que desde la práctica pedagógica supone el control de procesos de naturaleza simbólica. Así las cosas, el campo de las relaciones se vuelve una expresión sintética del poder, y que en palabras del profesor Abraham Magentzo en el texto “Educación en derechos humanos”, reafirma como hecho problemático de estas relaciones lo siguiente “...el ethos cultural heredado muestra una serie de falencias: una fuerte tendencia al ninguno; debilidad de una ética de la corresponsabilidad, así como también reincidentes prácticas autoritarias a distintos niveles (familia, colegios, partidos, empresas, etc.), prácticas de impunidad, manipulación, exclusión en las relaciones interpersonales e interinstitucionales” p.28.

Al centrarnos en el análisis de las relaciones pedagógicas se debe tener claro que entre el profesor y el estudiante se dan relaciones como personas, las cuales son transformadas en pedagógicas en el momento que se incluyen los contenidos, en el momento en que la relación se didactiza, al tratar el docente de buscar e implementar estrategias que permitan propiciar el acercamiento al conocimiento por parte del educando, de tal forma, que se despierte en él, el interés y el espíritu crítico reflexivo, mediante una buena y fluida comunicación, donde primen el diálogo y la interlocución; basados estos en la flexibilidad, en la no verticalidad en las relaciones, en un constante intercambio de ideas entre el docente y el estudiante.

Sin embargo, hay que destacar que la situación se torna más problemática al tener presente el desarrollo de ciertos espacios de tiempo y de lugar en la institución, donde se generan unas condiciones ambientales que desestimulan y no propician el desarrollo de un ambiente académico y pedagógico a nivel institucional; es el caso por ejemplo, como la mayoría de las veces se ha vuelto casi normal, observar en los patios de la institución a alumnos caminando,

corriendo o simplemente jugando sin la coordinación de un docente, situación está que en determinados momentos, tiende a convertirse en un agente perturbador y distractor que no permite centrar la atención de aquellos que permanecen en las aulas.

Otro problema en cuanto a la generación de esas condiciones ambientales, se da con respecto al número de estudiantes con los cuales se debe llevar a cabo el trabajo en las aulas de clases, las cuales generalmente son muy numerosas, de treinta y cinco algunos grupos, y en otros casos de cuarenta y hasta más estudiantes, situación está, que afecta notoriamente los buenos procesos de comunicación estudiante-docente; al no poder este último, atender al tiempo los requerimientos, preguntas y cuestionamientos de los educandos.

Para un mayor acercamiento a la comprensión de cómo se desarrollan estas relaciones pedagógicas a nivel institucional, y en especial las relaciones interpersonales alumno-alumno, alumno-maestro, contexto- alumno, se tuvieron en cuenta las voces de algunos estudiantes, seleccionados aleatoriamente en los diversos niveles; entre ellos la joven Nasly del grado 10^o3, conceptuó que:

La relación alumno-alumno es regular, muchas veces no se entienden casi, hay diferencias de opinión y se forman grupos de amigos, lo cual impide compartir más. En la relación alumno-profesor en mi salón hay mucho respeto, lo que a veces no se ve en otros salones, de pronto porque hay profesores que no saben dictar las clases, lo cual genera diferencias y un mal ambiente de estudio; ahora en la relación alumno- contexto, algunos compañeros fomentan la limpieza y la escucha para mejorar el ambiente escolar.

Otro estudiante como es el caso de Luis del grado 8^o3 opino que:

En mi salón las relaciones alumno- alumno son bastante problemáticas, hay compañeros que si unos los mira es malo, y si no los mira también es malo, siempre buscando el problema, aunque algunos somos muy unidos. En la relación con los profesores, con algunos tenemos problemas, sobre todo porque ellos llaman la atención y algunos compañeros no les gusta, entonces no hace caso y reacciona con rabia, lo que al profesor tampoco le gusta, y a veces llegan hasta a discutir. En la relación con el contexto, algunos nos preocupamos por mantener el salón limpio, las sillas organizadas, pero hay otros que les da igual.

Complementando la opinión de los estudiantes sobre el punto abordado se consultó al joven John

del grado 9^o4, quien al respecto planteó que:

En lo relacionado con las relaciones alumno-alumno, estas no son estables, dependen mucho del estado de ánimo en que lleguen los compañeros, es así como hay días que todo es chévere, nos reímos, molestamos y demás, pero hay otros días en que algunos no se les puede ni mirar, enseguida le responden bien feo a uno por cualquier cosa que se le diga. En lo que tiene que ver con las relaciones con los profesores, estas dependen de cómo nos traten ellos, porque hay profesores que son muy buenos, de un trato amable y amigable, pero otros desde que llegan traen es como una cara nada agradable, regañan mucho y eso no conviene; en lo que respecta a como nos relacionamos con nuestro entorno, aquí hay problema, muchos compañeros no son cuidadosos con lo poco que hay, tiran papeles, las sillas y rayan las paredes a pesar de que algunos profesores siempre hacen observaciones sobre ello.

A partir de los planteamientos propuestos por los educandos, en cuanto al manejo de las relaciones pedagógicas, tanto para los profesores como para los estudiantes se hace necesario tener en cuenta las relaciones que comparten; en la institución se observa con bastante recurrencia como estudiantes y muchas veces docentes sobrepasan los límites del respeto mutuo, llegando a algunos excesos, con sus respectivas consecuencias.

Hasta ahora las prácticas se han venido sucediendo como un campo de relaciones reales y simbólicas desde las cuales se produce y se desarrolla el saber, saber que en el cuerpo del docente, por sus prácticas pedagógicas, representa poderes que se vuelven el contexto que hacen que el aprendizaje se vuelva más o menos un acto de autorresponsabilidad del estudiante. Cuando ese poder se realiza desde la opción de imponer, de hacerse cargo de un cuerpo obediente que le pertenece, entonces el saber del estudiante no es otra cosa que la verdad construida y transmitida por el docente.

Si los desarrollos institucionales no dependen de extensiones de naturaleza física la práctica pedagógica que es poder se coloca al lado del centro educativo para mostrar hacia el contexto la disciplina lograda a partir de una obediencia que se ha impuesto y que es declarada, o en su defecto, estas relaciones de poder mostraran las aperturas de una institución que se

potencializa en la medida que se vuelve condición para que el crecimiento de sus estudiantes tenga que ver con su responsabilidad como persona y sus obligaciones como ciudadano. Aquí el desarrollo institucional es posibilidad para que la experiencia del docente y el estudiante se vuelvan historias de un desarrollo humano que se privilegia como razón primaria del proceso de formación.

Precisamente, cada uno de los elementos de esta relación, debe estar regulado por el elemento dialógico y no el normativo, caracterizado por el buen funcionamiento de las relaciones pedagógicas, con el fin de crear y mantener un verdadero ambiente de aprehensión dialógica, donde en la relación primen el uso de la palabra, la capacidad de escucha, el respeto por las diferencias, la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad, el afecto; aspectos estos, desde los cuales entendemos se construye la opción ética de humanizar el aula, y son considerados claves en el manejo de las relaciones pedagógicas, que bien llevados, pueden conducir incluso, a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Lo ideal es que todos los profesores trabajemos por establecer un pacto de relaciones con nuestros alumnos, una personal combinación de responsabilidad, de interés del estudiante, de motivaciones, de autonomía y de pertinencias, de cercanía, autoridad, de afectos, de disponibilidades; no olvidando que muchas veces, lo que los profesores hacemos influye, cuando no determina el tipo de relación que nuestros alumnos tienen con nosotros; de allí porque muchas veces se llega a afirmar que tenemos los alumnos que merecemos, y ellos nos tratan según los tratemos.

1.1.1. Para reflexionar desde la problemática institucional en cuanto al desarrollo de las prácticas pedagógicas.

*¿Cómo deben ser las prácticas pedagógicas desarrolladas en la I.E.T.A. San José de Clemencia para que aporten a la significatividad de los aprendizajes de los educandos?

*¿De qué manera se deben desarrollar las relaciones de poder en las aulas de clases de la I.E.T.A. San José de Clemencia para lograr un cambio de actitud en los actores del acto educativo?

*¿Cómo puede aportar desde el desarrollo de esta experiencia a la creación de unas mejores relaciones pedagógicas y por ende a la generación de un ambiente de aprendizaje?

2. Justificación

El proyecto **“Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo entre los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”** contribuye a volver a pensar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros desde las aulas de las instituciones educativas, tarea para la cual, se requiere que el maestro asuma su rol con un carácter profesional, y desarrolle su ejercicio a partir de una formación pedagógica reflejada en la acción práctica, y enfocada en el contexto en el cual se encuentra inmerso su quehacer docente; todo ello apuntando a la formación de un educando con un sentido crítico y autónomo, comprometido consigo mismo y con la transformación de su entorno.

La investigación que se propone es importante porque permite determinar nuevas formas de reconstruir las prácticas pedagógicas, atendiendo las necesidades, intereses y expectativas de los educandos, y repensando la labor del docente; devolviendo de esta manera, la posibilidad de poder integrar en una unidad de propósito y de acción tanto el modelo pedagógico, como las propuestas curriculares y el contexto. En este propósito se centra la pertinencia de nuestra propuesta, que asume estos logros institucionales como acciones a reconstruir en nuestra institución; así mismo, la propuesta incluye como factor fundamental un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene en cuenta tanto lo colectivo como lo singular, haciendo del discurso pedagógico la esencia que distingue el quehacer del maestro.

A partir de esta investigación, los maestros se pueden dar la oportunidad y posibilidad de poder desarrollar desde las aulas de clases un proceso de formación expresión del manejo de unos lineamientos pedagógicos de parte de estos; de tal modo, que logra sustanciar o juntar lo teórico con lo práctico, contrarrestando así ese divorcio que hoy por hoy se ha ido haciendo muy común en el ámbito educativo. Este logro sintetiza la importancia de este esfuerzo.

Por su enfoque de carácter humanista, el proyecto se enmarca no solo en el desarrollo cognitivo de conceptos, sino que permite además la determinación de un aprendizaje significativo para los educandos, conllevándolo a la apropiación de un saber valórico, una mejor convivencia alumno-alumno, alumno-docente, docente- docente, para desarrollar así claros procesos de interacción, que el día de hoy son necesarios propiciarlos en la institución como resultado de unas prácticas que redefinen su sentido de esta manera.

Por último, el proyecto tiene su vigencia en la medida que ofrecerá al sistema educativo aportes fundamentales, frutos del proceso de investigación desarrollado, los cuales permitirán mejorar y transformar las prácticas pedagógicas, implementando espacios que nos permitirán potencializar las diferencias entre los educandos, como también la diversidad de estilos de aprendizaje presente en las aulas de clases.

3. Objetivos.

3.1. Objetivo General

Desarrollar un proceso de Resignificación de las prácticas pedagógicas de aula, para la generación de un aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia.

3.2. Objetivos específicos

*Implementar una práctica pedagógica Intersubjetiva y Humana, en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia.

*Fortalecer con el colectivo docente una formación sustentada en la motivación permanente como responsabilidad del maestro para gestar ambientes que favorezcan el desarrollo del aprendizaje.

*Dinamizar pedagógicamente el desarrollo institucional con la implementación de los Carárganos, como espacio de dialogo sobre lo pedagógico, para unas mejores prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia.

4. Contexto de la experiencia

4.1. Contexto municipal

Al norte del territorio colombiano, muy cerca a las costas del Mar Caribe, en el Departamento de Bolívar, se levanta a orillas de la carretera de La Cordialidad, entre las ciudades de Cartagena de Indias y Barranquilla, el próspero y pujante Municipio de Clemencia. En la actualidad este municipio,

se encuentra rodeado en su parte Norte por el Corregimiento de Arroyo Grande, perteneciente a Cartagena; en su zona Sur con los Municipios de Santa Rosa y Villanueva; en su parte Oriental con el Municipio de Santa Catalina de Alejandría, además de los Municipios de Repelón y Luruaco en el Departamento del Atlántico; y en su área Occidental con el Corregimiento de Bayunca, jurisdicción de Cartagena (Bolívar., 1995). (Ver figuras n° 1 y n°2).

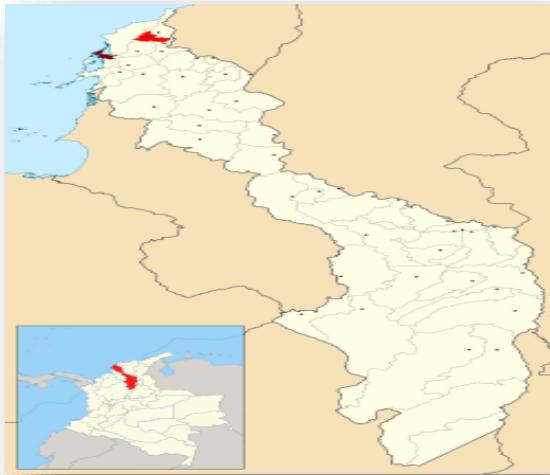


Figura 1. Departamento de Bolívar en Colombia, y municipio de Clemencia en el departamento de Bolívar.



Figura 2. Municipio de Clemencia.

El 76,2% del Municipio de Clemencia corresponde a su área urbana, mientras que el 23,80% a su zona rural, destacándose por estar conformado según ordenanza N° 017 de 1995, emanada de la Asamblea Departamental de Bolívar por tres corregimientos, y nueve veredas. En su vida como municipio, fue creado en 1995, siendo un Municipio relativamente joven, cuyo origen del territorio actual, es hoy motivo de controversias y dudas. Sin embargo, se toma

El año de 1708, siendo rey de España Fernando VII, cuando para llevar dinero a la corona española, se comenzó con un proceso de parcelación de estos territorios, a los cuales se les asignó un valor, al parecer cada parcela contaba con ocho caballerías de 600 has cada una (Icultur2016)

A pesar de que Clemencia es un Municipio joven, posee problemas viejos, heredados en gran parte de la misma condición de dependencia en la que ha vivido sumido, como también de la forma y estilo de vida en que se desenvuelven la gran mayoría de los hombres clemencieros; aspectos estos, que sin dudas han impactado en las dinámicas que caracterizan el diario trajinar de su sociedad, permeándola desde diversos ángulos, especialmente en el social, donde las dinámicas familiares se ven fuertemente impactadas, con sus consecuencias en el sistema educativo en general, y de modo particular, en las prácticas pedagógicas que se desarrollan desde las aulas de las instituciones educativas.

La precaria situación económica a la cual se ve abocado el hombre clemenciero, se refleja en las condiciones demográficas y sociales del Municipio, con respecto a ello es válido destacar que desde el punto vista demográfico y poblacional nuestro país desde los años setenta ha venido experimentando un marcado proceso de transición entre lo urbano y lo rural, ello “como consecuencia de la emigración hacia los centros poblados a causa de la violencia, la profundización de la crisis agraria, la concentración de la propiedad, la acentuación de la pobreza y la reestructuración económica” (Rueda Plata, 1999). Como muestra de lo anterior, tomamos estos datos proporcionados por el DANE hacia el 2015,

el Municipio de Clemencia contaba con una población de 12540 habitantes, mientras que para el 2005 poseía unos 11214, lo cual evidencia un crecimiento poblacional de 7,21% ; debido a factores como las inmigraciones por orden público, el retorno de pobladores y otra serie de situaciones (DANE, Censo 2005. Población ajustada y proyectada 2015, 2005)

La población del municipio de Clemencia, por áreas de residencia se halla distribuida así: en la cabecera municipal se ubica el 83,65%; y en el resto del territorio el 16,35%, de los habitantes; como se nota, Clemencia muestra en la actualidad un fuerte grado de urbanización, con un número de 2324 hogares, de los cuales, unos 1145 es decir, el 41,26% viven en unas condiciones de hacinamiento, lo cual es el producto de la difícil situación económica y social a la cual se ve abocado el municipio.

Precisamente, esas condiciones de hacinamiento que vive gran parte de la comunidad clemenciera, son uno de los indicadores de la pobreza en que esta se desenvuelve, aspecto este que es medido por medio de las Necesidades básicas insatisfechas (NBI), el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), y el Índice de Desarrollo Humano (IDH); a través del primero, es decir del N.B.I. es posible

determinar si los habitantes de un territorio determinado logran tener sus necesidades básicas cubiertas, partiendo de factores como los servicios con que cuentan, la dependencia económica, las condiciones de adecuación de las viviendas, los niños en edad escolar que no asisten a las escuelas, hacinamiento en el hogar etc.; ahora bien, los grupos poblacionales que no logran superar el mínimo de este índice, son clasificados como pobres. (DANE, Pobreza monetaria, 2015)

De acuerdo a ello, y con base en los censos realizados en 1993 y 2005, los habitantes del Municipio de Clemencia se encuentran en condiciones de pobreza; a partir de las gráficas tomadas de los últimos censos realizados, se muestra que el municipio no ha tenido ningún tipo de avances en dicho sentido, manteniendo un NBI del 72,06% en ambas mediciones, siendo la población urbana la de mayores carencias con un 75,03% y superando con un amplio margen al promedio nacional (27,7%), y al departamental (46,6%) (Ver tabla 1).

Tabla 2. Pobreza y población vulnerable en el municipio de Clemencia.

Pobreza y Población vulnerable				
		Clemencia	Bolívar	Colombia
1.6	Incidencia de la Pobreza Multidimensional (IPM) (2005)	86,32%	63,42%	49,60%
Fuente: DNP- SPSCV. Cálculos con datos del Censo 2005				
1.7	Población potencial beneficiaria menor de 6 años SISBEN III (Punto de Corte Primera Infancia, Junio de 2011)	1.147	132.606	2.024.696
Fuente: DNP- Dirección de Desarrollo Social				
1.8	% Población con NBI (2005)	72,1%	46,6%	27,7%
Fuente: DANE - Censo General 2005. Cálculos DNP-DDS				

Fuente: ficha municipal de cero a siempre

Según los datos aportados por el Departamento Nacional de Planeación, el Municipio de Clemencia mantiene un NBI muy superior al del nivel departamental y nacional, situación que también se presenta con respecto al índice de Pobreza Multidimensional- IPM (ver figura 3)



Figura 3. Pobreza multidimensional. Fuente: DANE-DNP ficha de cero a siempre

En esta figura se puede observar que el promedio municipal (86,32%), es mucho mayor que el promedio del departamento (63,42%), logrando casi doblar el promedio nacional (49,60%). En otras palabras,

este es un indicador que refleja el grado de privación de las personas en un conjunto de dimensiones, tales como: condiciones de salud, educativas, de servicios públicos en la vivienda, entre otras, y la intensidad de la misma. EL IPM es la combinación del porcentaje de personas consideradas pobres, y de la proporción de dimensiones en las cuales los hogares son, en promedio, pobres (DANE, Pobreza monetaria, 2015).

En lo relacionado con su dinámica poblacional, el Municipio muestra una pirámide poblacional

progresiva (ver figura 4),

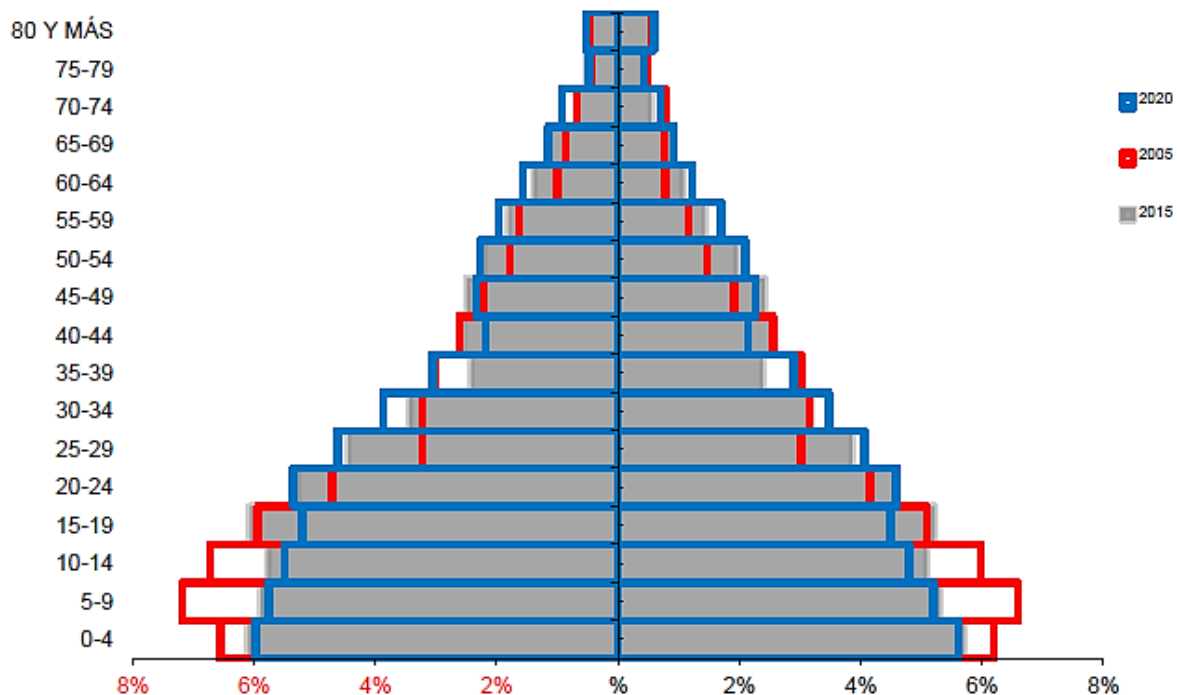


Figura 4. Pirámide poblacional del municipio de Clemencia, 2005, 2015, 2020.

La figura 4 “ilustra que la fecundidad y la natalidad disminuyeron para el 2015 con respecto al 2005, con una tendencia similar para el 2020 según las proyecciones en todos los grupos etarios” (Clemencia S. d., 2015); exceptuando, los grupos de 20-24 y de 25-29, donde se observa un aumento en la población, tanto para el 2015, como para el 2020 con respecto al 2005; mientras que para el grupo de 35-39, se observa una significativa disminución de la población para el 2015 con respecto al 2005, notándose estreches en la pirámide, debido posiblemente al conflicto armado, o a migraciones a otros espacios y ciudades en busca de oportunidades laborales; sin embargo, para el 2020 la población aumentará significativamente. Es claro que,

según la tendencia que plantean los ciclos vitales de primera infancia, infancia, adolescencia y juventud, se puede deducir que estos mostraran una discreta disminución a través del tiempo, mientras que los ciclos vitales de adultez y mayores de 60 años, presentan cambios proporcionales con tendencia al crecimiento poblacional (Clemencia S. d., 2015).

En lo referente a la tasa de natalidad y de mortalidad (ver figura 5), hay que destacar con respecto a la primera, que el Municipio de Clemencia entre los años 2005-2013 presentó una variabilidad en su tendencia así: entre los años 2005-2007, se presentó una disminución; entre los años 2008-2009, se notó un leve aumento; y entre 2010-2013, volvió a disminuir, ubicándose en una tasa promedio de 12,9 a 17,0 nacimientos por cada 100 habitantes, obteniendo los valores más altos en el 2005. Con respecto a la tasa de mortalidad, en el periodo analizado el riesgo de morir fue de 2,05-3,30 defunciones por cada 100 habitantes, mostrando una tendencia similar en todos los años, de la comparación de las dos tasas es deducible que en el Municipio se da una mayor proporción de nacidos vivos, es decir, es mayor la tasa de natalidad.

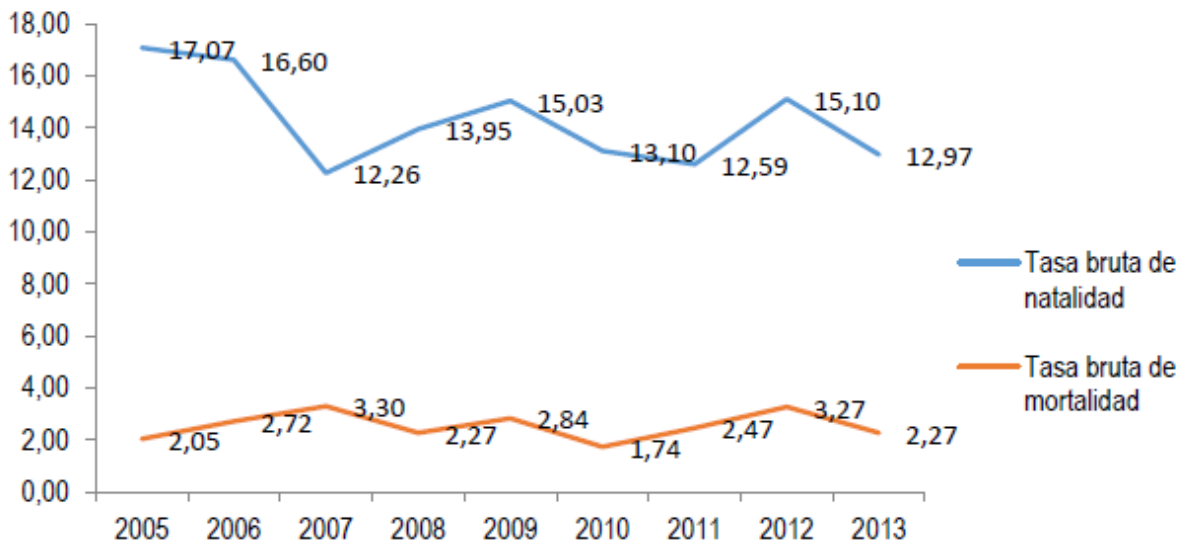


Figura 5. Comparación entre las Tasas Brutas de Natalidad y Mortalidad del municipio de Clemencia, 2005 a 2013.

Fuente: DANE Estadísticas Vitales, Cálculos DNP-DDTS.

A pesar de todas estas situaciones a la cual se ve abocado el hombre clemenciero, su vida cotidiana transcurre como la de cualquier otro pueblo del Caribe Colombiano, la mayoría de las personas viven su día a día en medio de una rutina caracterizada por el desarrollo de sus quehaceres, bien sean laborales o domésticos algunos, y otros concentrándose en determinados espacios, como por ejemplo en la plaza principal, en los alrededores de la Alcaldía Municipal; en el llamado Parque de la Piedra, a orillas de la carretera La Cordialidad; en la Casa de la Cultura, donde hoy funciona la Ludoteca. Además de estos espacios también están La Casa del Adulto Mayor, las Instituciones educativas y algunas esquinas y puntos populares como los billares dentro de la población.

El escenario descrito a nivel municipal, nos ayuda a entender en parte la difícil situación social en la cual se ven inmersos gran parte de los jóvenes clemencieros hoy, destacándose problemáticas como la explotación laboral experimentada por muchos niños y niñas desde temprana edad, lo que los lleva en muchos casos a asumir roles de adulto; el alto índice de embarazos a temprana edad en muchas jovencitas, producto de la disfuncionalidad y la desorientación familiar; o el andar de muchos jóvenes de ociosos y vagos, lo que los lleva a conformar en ciertos sectores de la población grupos de pandillas, que muchas veces para satisfacer su consumo de bebidas alcohólicas, o la ingesta de cualquier tipo de drogas, se dedican a desarrollar acciones de tipo delictivo como hurtos, atracos y demás.

Sin embargo, se debe tener presente que el hombre clemenciero es muy dado a la tradición oral, recogiendo a través de esta los principales mitos y leyendas que hoy por hoy hacen parte de la identidad del pueblo; debido a esto, no es difícil encontrar sobre todo a personas mayores de edad que cuenten algo de su historia y su presente, de allí porque

Nada más con llegar a la plaza principal frente a la alcaldía municipal puede uno escuchar a adultos mayores contando historias como la de la Puerca Pelua, La de la

Mojana, El Caballo sin Cabeza; por ejemplo, comentan que en la Calle Grande, después de las doce de la noche se escuchan los pasos de un caballo y el sonido de unas espuelas, nadie lo ha visto, algunos dicen que lo monta una hermosa mujer, que al parecer es María Clemencia, otros dicen que el caballo anda solo (Tom Teherán, 2008).

En lo que respecta a la dinámica del sistema educativo en el Municipio, actualmente Clemencia cuenta con dos grandes instituciones educativas: La Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen en el corregimiento de Las Caras, la cual abarca a la población estudiantil de los corregimientos de Las Caras y El Piñique, además de las veredas del Califa y Camarones; y la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San José de Clemencia, la cual atiende a la población estudiantil de la cabecera municipal, de las fincas aledañas a la cabecera municipal y algunos estudiantes que se trasladan desde los pueblos vecinos.

4.2. Contextualización del sistema educativo Municipal

Antes de entrar a detallar la caracterización del sistema educativo en el Municipio de Clemencia, es válido tener presente lo propuesto por el Banco Mundial, para quien “la educación es considerada como elemento clave para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza”(Banco Mundial, 1996); impactando no solamente en los aspectos señalados, sino también en el ámbito cultural, al ayudar a que converjan en ella procesos de transmisión interna y externa de manifestaciones culturales como herramienta de ampliación del conocimiento.

Como consecuencia de esto, muchos países le estén apostando a su rendimiento, mejoramiento y acceso universal; como también, al avance en cobertura, acceso y calidad de las comunidades, de tal forma que ello se refleje en el mejoramiento de los diversos aspectos que caracterizan la vida cotidiana de los territorios y sus habitantes. En el caso del Municipio de Clemencia, son evidentes los esfuerzos que tanto el gobierno nacional, como el departamental y municipal vienen implementando para mejorar los servicios educativos, “se destacan programas

como la gratuidad educativa y la inclusión de los comedores escolares, los cuales han permitido reducir de modo sustancial los indicadores de deserción anual, como también, una mejora significativa en los niveles de cobertura” (M.E.N., 2015). Sin embargo, siguen siendo muy notorias las múltiples necesidades y carencias que aún faltan por suplir.

Es válido destacar para el municipio un ascenso en la cobertura bruta, ayudado en parte, por los programas de Plan Padrino Internacional y el Plan Padrino de la Empresa CEMEX, los cuales han permitido que niños, niñas, jóvenes y adultos que alguna vez estuvieron por fuera del sistema, hoy hagan parte de él, a pesar de no estar en el nivel de acuerdo a su edad. Con relación a ello, datos aportados por el M.E.N. -2015, indican que Clemencia pasó de una cobertura bruta del 99% en el 2010, al 109% en el 2013; y que su cobertura neta mostró una tendencia creciente, viéndose levemente afectada en el 2013 al pasar del 88% a 87,2%; lo cual se explica a partir de dos factores: por un lado el porcentaje de población estudiantil que repitió el año escolar; y por el otro, por la deserción intra-anual, la cual en Clemencia evidenció

Una reducción significativa entre los años 2010 y 2013 del 96% de su tasa de deserción, pasando de 5,63% en el 2010 a 0,22% en el 2013, con un promedio anual de 1,76%, por debajo de la media departamental (3,56%), y nacional (4,33%) (M.E.N., 2015).

Una de las problemáticas en el sistema educativo la muestra el Municipio es en el estado de repitencia, este, que es el porcentaje de estudiantes que se encuentran matriculados en el mismo curso del año anterior, pasó entre 2010 a 2013 del 0,29% al 5,60%, lo cual ubica a Clemencia muy por encima del indicador departamental (1,91%) y nacional (2,09%); situación está, que ayuda a entender el bajo nivel académico de la mayoría de los educandos clemencieros.

En lo relacionado con la calidad de la educación en el Municipio de Clemencia, hay que tener presente, que la medición de este aspecto está supeditada a diversos factores, como por ejemplo el enfoque cultural en el que se mueve el contexto, lo cual incluye la visión sobre la

educación que poseen las comunidades, el papel que puede ejercer la dinámica familiar en dicho proceso; la cualificación del cuerpo de docentes, y producto de este, el dominio por parte de ellos de los lineamientos establecidos por el MEN en cuanto a referentes de calidad, matriz de referencia, los DBA, su dominio disciplinar, su sentido de compromiso y responsabilidad para con el ejercicio de su labor.

A esto se le agrega, la vinculación directa a través del liderazgo que pueden ejercer los directivos docentes y el insumo que estos pueden aportar en pro del mejoramiento del sistema educativo.

De igual manera, son considerados como un indicador de la calidad, los resultados que muestran los educandos en las diversas pruebas que se practican bien sea en el ámbito nacional, entre ellas Saber de 3°, 5°, 7°, 9° y Saber 11° (ICFES); o de ámbito internacional, como las pruebas PISA, en la cual la IETA San José de Clemencia fue llamada a participar en el 2018. Es de destacar, el hecho de que estas diversas pruebas de conocimientos en diferentes áreas del saber, se han convertido hoy por hoy, en un indicador que muestra el desempeño tanto a nivel individual de los estudiantes, como el de las instituciones a nivel grupal.

Precisamente, los resultados reportados por dichas pruebas para cada una de las instituciones educativas que hacen parte del Municipio, evidencian de modo claro las dificultades y falencias que presenta Clemencia en cuanto a los niveles de calidad en la educación; según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los resultados para el año 2006, ubican el total de las instituciones educativas del municipio (2), en la categorización de bajo; mientras que para el año 2013, el reporte reduce los planteles a uno, ubicándose nuevamente en la categoría de bajo; calificación y clasificación esta, que sigue vigente para los años 2015, 2016, 2017 y 2018 donde las Instituciones del Municipio continúan ubicadas en el nivel D, con

unas variaciones casi imperceptibles entre los resultados de las diversas pruebas entre un año y el otro.

A partir de esta información se destaca entonces, que además del nivel de repitencia, el otro aspecto en el que se evidencia la problemática educativa en el Municipio de Clemencia es en la baja calidad del sistema educativo, y los procesos que se desarrollan al interior del mismo. Situación está, de la cual no se escapa la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San José De Clemencia, y en ella, el tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas desde las aulas de clases, las cuales están sujetas a una serie de posibilidades y limitantes que les ofrece el contexto (ver figura 6)



Figura 6. Posibilidades y limitantes que ofrece el contexto sociocultural de Clemencia a la práctica pedagógica. Fuente: Datos recabados por los maestrantes

Dentro de las limitantes se pueden destacar: desde lo administrativo, la ausencia de unas políticas públicas ajustadas al desarrollo del sistema educativo en general, producto de un mal manejo de los recursos destinados a la educación por el sistema general de participaciones, hecho

que se refleja en las administraciones municipales en la falta de una visión y priorización de las necesidades educativas, de tal forma que se logre pensar en invertir en el sector apuntando a las políticas y metas trazadas por el sistema educativo a nivel nacional. Haciéndose ello notorio también, en la poca capacitación que recibe el cuerpo de docentes que posee el municipio, en el inadecuado y deficiente nivel de las infraestructuras en las instituciones, en la poca dotación y orientación hacia el uso de las TICs.

Así mismo, se hace necesario destacar que desde lo socio cultural también se convierten en una limitante para el desarrollo de las practicas pedagógicas, la disfuncionalidad existente en gran número de hogares del municipio, siendo normal hallar niños, niñas y jóvenes conviviendo con los abuelos, tíos o en hogares demasiado numerosos, donde no se dan procesos de seguimiento, control y apoyo al desarrollo académico de los educandos.

A esto se le agregan otros elementos como la idiosincrasia de gran parte de los clemencieros, quienes no ven en la formación académica del niño, la niña o el joven, la forma de mejorar sus condiciones de vida a futuro, conformándose con lo mínimo, o cuando mucho a medias; como bien lo expreso el señor José Manuel Puertas (El Pupy), miembro de la comunidad, para quien “la gran mayoría de los hombres clemencieros piensan es en ser los mecánicos de los carros, pero no se proyectan en ser los dueños de los carros”.

Al planteamiento anterior hay que sumarle, la falta de sentido de compromiso y responsabilidad de muchos padres de familia, para con el proceso de formación de sus hijos, lo cual se refleja en la despreocupación con que suelen asumir su roll, hasta llegar algunos a desentenderse del mismo. Situación está, que también toca a algunos docentes y directivos docentes, quienes muchas veces no logran cumplir su función a cabalidad, descuidándose de si el educando hace o no hace, si aporta o no al desarrollo de la clase, de si cuida o daña el entorno.

Así mismo se le deben añadir a este orden de ideas, las condiciones de pobreza en las que viven gran número de hogares del municipio, aspecto este considerado como peligroso, por cuanto se puede pasar de la pobreza económica y material, que se evidencia en los fuertes niveles de hacinamiento de muchos hogares, y en la gran cantidad de necesidades básicas insatisfechas en la población, a la pobreza mental o psicológica, que es más condicionante para el hombre y ya está afectando a muchos.

Por último, también se debe tener presente en este análisis, la disminución a través del tiempo de los ciclos vitales de primera infancia, infancia, adolescencia y juventud, aspecto este visionado por medio de los análisis del DANE, quien ha planteado que Clemencia se caracteriza por una pirámide poblacional progresiva, con estrechamiento en su base, lo cual significa que ha futuro podrían estar en riesgo las instituciones educativas del Municipio, debido a que sectores poblacionales como los grupos de 25-44 años, muestran la mayor proporción, mientras que los ciclos vitales de primera infancia, infancia, adolescencia y juventud tienden a disminuir.

4.3. Contextualización Institucional

Como es normal, las limitantes planteadas en la contextualización del sistema educativo municipal han traído sus efectos o consecuencias, y en especial al normal desarrollo de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo desde las aulas de clases de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia; donde los impactos más notorios están relacionados con el bajo nivel académico mostrado por la gran mayoría de los educandos, y evidenciado en los fuertes niveles de repitencia, en sus deficientes resultados a nivel de las pruebas externas a que son sometidos; en la poca motivación de los educandos hacia los procesos desarrollados en las dinámicas de las clases; en el hecho de que los educandos no alcancen a

visionar en la formación una posibilidad de poder a futuro mejorar sus condiciones de vida, mediante el acceso a la educación superior, y por ende al mercado laboral.

Vale destacar que la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia, se inició como Colegio Cooperativo de Clemencia el 11 de Marzo de 1979, siendo su primer rector el Licenciado Francisco Fernández Suárez, y funcionando en la cabecera del Municipio de Clemencia, en el barrio conocido hoy como Antiguo Cooperativo. A partir del 24 de noviembre de 1988 el Colegio Cooperativo de Clemencia se convierte en el Colegio Departamental San José de Clemencia, mediante la ordenanza N° 27 de la Honorable Asamblea del Departamento de Bolívar, y a partir del año de 1989 recibe aprobación de estudios por cinco años, mediante la Resolución 3085 de Diciembre 27 de 1989; año este en el cual se gradúa la primera promoción de Bachilleres académicos.

Actualmente la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia, tiene como fundamento filosófico y antropológico

formar de modo integro a los niños, niñas y jóvenes de Clemencia y la región, promoviendo la construcción de una identidad propia, y orientándose por acciones inteligentes, creativas, valorativas y significativas, con una concepción humanística que les permita transformar su propia realidad (Clemencia., 2017);...

La Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia, en la actualidad cuenta con tres sedes, de las cuales el proyecto “Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo entre los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, se ha venido desarrollando como punto central en la sede principal, concretamente en el grupo focalizado 9°3, seleccionados por unos criterios que posteriormente se harán explícitos.

Vale aclarar, que aunque a primera vista la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia pareciera contar con los elementos requeridos para un normal desarrollo de los procesos académicos y de las prácticas pedagógicas, la gran mayoría de dichos elementos no

están en condiciones óptimas, mostrando cierto estado de abandono y dejadez, que incluso, logra en ciertas ocasiones poner en riesgo la integridad física de los miembros de la comunidad educativa san joseista, siendo este un elemento que impacta muchas veces en el manejo de las relaciones pedagógicas.

5. Marco Teórico

Situarnos teóricamente en el lugar de las prácticas pedagógicas supone establecer tres grandes lugares del trabajo que nos permiten acercarnos a esta idea: el recorrido histórico de este concepto y esta práctica (estado del arte), el lugar desde el cual se establece su consideración teórica (Marco Teórico- Conceptual) y el lugar de sus desafíos en la educación del día de hoy (Marco Metodológico). Para una mejor lectura de este punto, se estará realizando una consideración que se encargue de integrar estos tres lugares, en el entendido que de esa manera adquieren mayor sentido; para posteriormente, esbozar los postulados propuestos por los teóricos que orientan y sustentan la propuesta central de práctica pedagógica que inspira y determina el desarrollo de esta experiencia.

Para hablar de prácticas pedagógicas, como ese sistema de procesos que el docente lleva a cabo en un territorio determinado que es la escuela, con el fin de propiciar unos aprendizajes que permitan que el proceso de formación se realice, y que de manera genérica podemos llamar la práctica que el docente realiza para asumir la formación de sus educandos, hay que tener claro, que ello supone un tránsito que ha conformado la historia de la educación y que ha permitido sus acercamientos conceptuales, todos ellos de una historicidad, que le sirve para leer el interés de la educación en ese momento determinado.

Aunque se considera que ha sido el grupo de la Universidad de Antioquia, encabezado por la profesora Olga Lucía Zuluaga, el que hizo posible producir una mayor aproximación teórica para hablar de prácticas pedagógicas, ella misma entiende que el primer lugar al que hay que referirse para la comprensión teórica de este concepto es la tradición pedagógica que tiene en Juan Amós Comenio el encargado de realizar sus primeras aproximaciones, a partir de un ejercicio articulador como el de la didáctica, y desde el cual la enseñanza como ejercicio que realiza el

docente en la idea nueva de enseñar todo a todos, se constituye en un lugar crítico de la enseñanza que se recibía del monasterio. Ahora enseñar no era cristianizar bajo la lógica del sacerdote sino que este ejercicio requiere de una “didáctica” que tiene que ser “magna”, en la medida que tiene que constituir un saber que es necesario instituir para acompañar el ejercicio docente, idea que va a tomar cuerpo en el texto de Zuluaga, O., (1993). “Otra vez Comenio”. Por ello uno de los logros más importantes del pensamiento pedagógico de Comenio tiene que ver con la manera como se acerca al tema de la Didáctica que supone hablar sobre ella, no cuando se está haciendo referencia a la instrumentalización de la teoría pedagógica, que es hoy la comprensión que se ha hecho, aún en pedagogos que son críticos al ejercicio de instrumentalización del acto pedagógico.

Desde muy temprano y gracias a Juan Amós Comenio la Didáctica se dotó de la idea que es inicialmente una gran apuesta a la construcción de lo humano, que es al fin de cuentas una manera de realizar una adecuada comprensión de los primeros VIII capítulos con los que se abre el texto de la Didáctica Magna. (Comenio, J. (2006).p.p: 4-29

Lo humano es en Comenio el principio primario y fundante de la didáctica, independiente que esa comprensión se vuelva estructura y por tanto Pedagogía, cuando también Didáctica tiene que ver con el tipo de escuela que pretenden conformar, los maestros y maestras que van a alimentar ese espacio físico-humano, las maneras de enseñar y de aprender, los métodos para la construcción del conocimiento y finalmente unos capítulos dedicados a la enseñanza en ese “taller de hombres”. Nada más lejano en la propuesta reformada de Comenio que pensar que al hablar de la Didáctica el educador se acerca a este campo desde la idea cuantitativa del acto operativo. Que curiosamente lo es, pero no como instancia que instrumentaliza el campo de la teoría pedagógica sino del hacer como una manera de realizar en cada instante el proceso

primordial de constitución de la persona del estudiante o de constitución de lo humano en el niño o la niña aprendiz.

Ese sentido de la didáctica es forma y contenido, y no simplemente forma, pero además no simplemente forma sin su relacionamiento con los contenidos. Existen las dos dimensiones, cualitativa y cuantitativa pero ambas constituyen los componentes de un proceso en el que cada una es reclamada en la presencia de la otra. Cantidad es el proceso realizado pero como resultado de una construcción teórica que le sirve de compañía, no es un hacer a secas. Y cualidad es la teoría pensada desde la necesidad de estar los términos con los que lo humano del niño y de la niña es asumido por el acto docente, por su ejercicio como práctica. En esto consiste precisamente el gran salto de la Pedagogía de Comenio y que igual que Copérnico estableció para la práctica docente nuevos lugares desde donde orbita la totalidad del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de los “aprendices”, lugar desde el cual la práctica del docente es asumida.

La copérmica de Comenio es entender la didáctica como una estructura en la que los elementos se conjuntan e interaccionan a partir de un universo en el que interviene una postura que privilegia en la educación la intencionalidad explícita de construir lo humano, una escuela que es en ese sentido un taller de hombres, un maestro o maestra que realiza sus pretensiones de universalidad del saber en la cotidianeidad del acto docente, en tanto que intimidad de una relación de aprendizajes, un método que le da al conocimiento la posibilidad de construirse y volverse incidencia humana y una práctica que se vuelve a asentar sobre la idea de un orden, que como se vio, se produce cuando permite el pleno desarrollo de las potencialidades del niño o niña, como dinámica del proceso de enseñar.

La modernidad se encuentra con el pensamiento funcional positivista en el que la práctica según A. Comte se vuelve experimentación, capacidad de medición, lugar de verdad que es construido por E. Durkheim (1997) en el texto “Las reglas del método Sociológico” como necesidad de convertir toda información en “cosa”, en hecho medible y experimental: “La primera regla y la más fundamental consiste en considerar los hechos sociales como cosas” (p: 53). A partir de este principio el funcional positivismo dividió la teoría de la práctica para volverse cada uno lo contrario de la otra y por tanto el ejercicio del docente como campo de formación se volvió lo que el maestro asumía después de agotar el tiempo de la teoría. Ahora teoría y práctica se vuelven lo pensado y lo hecho, siendo las prácticas del docente aquello que sirve para comprobar la teoría. La práctica le genera a la teoría el criterio donde lo pensado se vuelve verdad. Así se conformó la escuela en esta división en el que se entendió esta división de opuestos no como “lo concreto real” y “lo concreto pensado” de Marx en “la ideología Alemana”, en el que ambos términos gozaban de constituir una unidad común que era lo concreto para especificarse en lo real o en lo pensado, aquí no, aquí la escuela forja la idea de lo pensado como un campo en el que lo concreto se vuelve la cosa medida y medible. Es interesante que esta idea funcional positivista está inmersa en la vida de nuestros centros educativos y hasta universidades, que se antojan de hablar en la propuesta curricular de las apuestas teóricas, de la investigativa y de la práctica, respiro de esta división a ultranza que permeó hasta nuestros días esa división infranqueable entre la teoría y la práctica.

Para 1998, el grupo de “Prácticas Pedagógicas” de la Universidad de Antioquia formado por Olga Lucia Zuluaga (en ese momento Olga Lucia de Echeverry) con textos como “Campo intelectual y campo pedagógico de la educación”, en 1993 “Otra vez Comenio”, en el 2013, “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”, el profesor Alberto Martínez Boom (2010)

con el texto “ El maestro en Colombia: de la escuela a la sociedad del conocimiento”, Rodríguez, H., (2006), “Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica”, igual que el profesor Humberto Quiceno de la Universidad del Valle. Guillermo Bustamante de la Pedagógica Nacional, el profesor Javier Fayad, el profesor de la Universidad del Valle Mario Díaz, el profesor Saldarriaga entre otros, conformaron una línea de pensamiento que Zuluaga, O., (1998) establece, para reubicar de nueva cuenta, el tema de las prácticas pedagógicas en el texto “El campo intelectual y campo pedagógico de la educación” en el que se va a afirmar lo siguiente: “...en el ámbito de la escuela, empieza a correr la didáctica como una empresa de sistematizar el enseñar y el aprender” (p:15) y el campo pedagógico “...entendido como casa, siempre abierta , del pensamiento y la experiencia pedagógica” (p:19).

La comprensión ahora entre teoría y práctica resulta ser el entorno de una unidad “casa” donde habita conjuntamente el pensamiento y la experiencia de ese pensamiento en el marco de una relación que deja de ser entre sujeto y objeto para volverse campo de relaciones entre sujetos. La teoría es la realidad construida desde el pensamiento pero es la práctica que ahora sistematizada, adquiere para la pedagogía valor de sentido para el propio sujeto cuya condición de maestro o maestra comporta un “Saber hacer”, frase muy oportuna de Jacques Delors (2001), en la obra “La Educación encierra un tesoro”, para hablar de esa práctica que se abastece y se vuelve de mayor profundidad cuando comporta un saber que le da forma y al mismo tiempo contenido. Ahora la escuela puede hablar lo que el estructuralismo francés iniciaba a hablar desde finales del siglo XIX como “práctica teórica” y que se volvió asunto que más que la pedagogía la sociología retomó con Luis Althusser para generar un inicio de nuevas comprensiones de la relación entre teoría y práctica como proceso de una unidad que va a tomar cuerpo teórico desde la Universidad de Antioquia desde 1975, cuando la producción intelectual

de M. Foucault es reinterpretada a favor de la pedagogía como encuentro saludable entre prácticas y discurso, síntesis de un acumulado escrito de Foucault en obras como “Historia de la locura”, “El nacimiento de la clínica”, “Las palabras y las cosas”, “La arqueología del saber”, “El orden del discurso”, que el grupo de Prácticas Pedagógicas dirigido por la profesora Olga Lucía Zuluaga había emprendido para redefinir una relación que vivió con el funcional positivismo sus tiempos de mirarse de manera separada.

De este esfuerzo se nutre este campo de saber que se va a encargar de producir con Olga Lucía Zuluaga (1979), el texto bandera de este proceso intelectual: “Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana” que va a establecer ese territorio conceptual, de la siguiente manera: “La práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los distintos niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) La forma de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (p: 2).

Estamos por tanto frente a una realidad polifónica, que involucra modelos pedagógicos que se encargan de establecer los términos asociados de esa práctica cuyo sentido estriba en la posibilidad que los términos de ese modelo se encarguen de transversalizar la práctica pedagógica; de unos conceptos que establecen la epistemología de la disciplina, y que Jesús Alberto Echeverri (1996) en su trabajo: “Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo” enriqueció con los conceptos de enseñanza, aprendizaje, maestro, estudiante,

formación, pedagogía y el de instrucción como agregado del profesor Mario Díaz (1993), en su trabajo “El campo intelectual de la educación en Colombia”.

Los otros elementos de esta práctica pedagógica tienen que ver con el “funcionamiento de los discursos” referencia directa que maneja las formas particulares como la escuela y los maestros articulan el pensamiento con la práctica docente y finalmente esas mismas prácticas definen las articulaciones de los distintos actores de ese proceso.

Desde este lugar teórico el concepto se realiza no como un acumulado de fechas y de autores; por esta razón para Olga Lucia Zuluaga (1979) afirma en el trabajo “Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana” que no se trata de hacer un recuento de autores sino de establecer “recurrencias” (Canquille) “...para analizar los actuales problemas y críticas que se le hace a la pedagogía desde diferentes disciplinas o teorías y para historiar los conceptos, modelos, acciones, obstáculos, reordenamientos discursivos presentes en los procesos de formación de la pedagogía como saber y como disciplina” (p:7). Así las cosas, la pedagogía adquiere lugar de saber del maestro y la práctica pedagógica como una historia de un sujeto de saber (Martínez, A. (2002).

A partir de este gran impulso sobre las prácticas pedagógicas, hoy es importante referenciar como parte de este discurso la apuesta de Bernardo Restrepo que estará proponiendo desde el lugar de la metodología de la investigación el hecho que las prácticas pedagógicas redefinen una nueva manera de entender la escuela, al maestro y a los estudiantes, en la medida que el docente aparece como el punto de partida de un proceso pedagógico que permite hacer la lectura de la problemática del estudiante y de la propia escuela desde las formas que adquiere y se administran las prácticas pedagógicas del docente.

Y si bien es cierto este lugar se ha asumido como responsabilidad conceptual y operativa de la investigación, el grupo de investigadores se ubica en la idea de que teoría y práctica se articulan para constituir una lectura desde el “otro” (teoría que sabe leerse desde la práctica y de práctica que sabe leerse desde la teoría), la transversalidad que proviene del modelo pedagógico nos sitúa en considerar una práctica pedagógica que forma en la medida que construye lo humano, como finalidad desde la cual el sentido pedagógico de la disciplina se realiza, cuya intencionalidad tiene en Fernando Savater (1991) “El valor de educar”, su mejor interpretación: “...el objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes” (p:34).

A partir de las consideraciones anteriores, y buscando articular la teoría y la práctica, para ayudar a la construcción de la humanización de las prácticas pedagógicas de aula, el grupo de investigadores presento una propuesta de práctica pedagógica y metodológica denominada “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, la cual tomo como referentes teóricos:

El Aprendizaje Significativo de David Ausubel, quien desarrollo una interesante teoría sobre la asimilación de los conocimientos, según la cual “el nuevo conocimiento se debe asociar o relacionar con lo que el educando ya sabe, una imagen mental, un símbolo o concepto que para él sea importante” Ausubel-Novak-Hanesian (1983). De esta manera le será más fácil retener la información, la cual pasará a formar parte de la memoria; de allí porque se deben tener en cuenta los conocimientos previos, creando conocimientos significativos para el educando en la medida en que la nueva información sea relevante y se asocie con los conocimientos previos que este posee. Para ello estos conocimientos deben estar relacionados con su vida, su cultura, su ambiente, tratando así de relacionar todo aprendizaje con los conocimientos que han aprendido de su entorno, y en especial de su dinámica familiar. Para Ausubel “el factor más importante

que influye en el aprendizaje es lo que el aprendiente ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” Ausubel- Novak- Hanesian (1983); lo que el alumno sabe no se limita solo a lo teórico también a sus experiencias.

Con base en los fundamentos sobre los conocimientos previos, propuestos por Ausubel para acceder a los nuevos saberes, la propuesta de práctica pedagógica y metodológica considera necesario el diseño de estrategias metodológicas que permitan activar esos conocimientos previos.

Así mismo, se tuvo en cuenta en la propuesta pedagógica y metodológica la orientación del Constructivismo Social de Vigotsky, llamado también “constructivismo situado”, y de quien retomamos su concepción del aprendizaje “no considerado como una actividad individual, sino más bien social” (Carretero, 1997); visión que propone al considerar que el conocimiento es un proceso de interacción e interrelación entre el sujeto y el medio, interrelaciones que permiten ampliar las estructuras mentales, reconstruyendo conocimientos, valores, actitudes, habilidades . De esta forma, el educando reconstruye los significados a partir de la interiorización de lo que el medio le ofrece; pero el medio entendido social y culturalmente, planteamiento por medio del cual se le da gran relevancia a la interacción social, a través de la cual el estudiante aprende efectivamente de manera cooperativa, y donde los pares interpretan lo que escuchan y al comunicar dicho aprendizaje lo entienden ellos mismos.

Otro fundamento teórico de Vygotsky que también se ha tenido en cuenta en el desarrollo de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica, es su teoría del desarrollo próximo, según la cual el educando tiene un conocimiento que le permite realizar determinadas tareas, a lo cual él llama zona de desarrollo, pero el reto del docente es trabajar la zona de desarrollo próximo, definida por Vygotsky (1978) como “aquellas funciones que todavía no han madurado,

pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana no lejano alcanzaran su madurez”. Esa zona de desarrollo próximo es en la que está el educando cuando desarrolla sus habilidades que le faltan para madurar y fortalecer, y para ello él necesita de la presencia mediadora del docente, resaltándose de esta manera la importancia de la acción, del hacer, del descubrir a través de la ayuda del docente como el mediador del aprendizaje.

La propuesta se sustentó de igual modo, en los fundamentos que orientan el Aprendizaje Cooperativo, al ser este un enfoque que realza el aprendizaje que se da entre alumnos, es decir, da a los alumnos la oportunidad de enseñar y de aprender en cooperación, haciendo así, que la ilustración no solo venga del profesor, sino que también recaiga en ellos como participantes activos del proceso. Esta forma de aprendizaje, propone que el educando al ser parte de un grupo del cual depende su desempeño, asegurara que los otros integrantes también tengan un buen desempeño; en este enfoque el profesor es un mediador entre los grupos de trabajo y el conocimiento, para motivarlos a lograr sus propios aprendizajes, como también para contrarrestar las debilidades presentes en los demás.

Uno de los predecesores del aprendizaje cooperativo fue el pedagogo John Dewey, quien promovería la “importancia de construir conocimientos dentro del aula de clases, a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática”; así mismo, uno de los autores del aprendizaje cooperativo, Kagan 1994, plantea que “el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Lobato Fraile, 1997). En concepto de Spencer Kagan (1994) el aprendizaje cooperativo se sustenta en unos principios básicos, como son: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción simultánea y la igual participación.

Atención teórica especial tiene en este trabajo que procura unas prácticas pedagógicas que suponen relaciones entre sujetos (intersubjetiva), y que tiene como propósito el desarrollo de un saber cuya sabiduría emana de su evocación humanista, énfasis implícitos y también explícitos en el equipo de prácticas pedagógicas de Olga Lucia Zuluaga, apuesta que establece la intersubjetividad y la producción de saberes como lógicas de un proceso de poder que pueden hacer del conocimiento un acto que destruye lo humano a través del control y la obediencia, o que tiene la capacidad de recrear la vida del niño con todas sus potencialidades humanas cuando este saber dignifica la capacidad constructiva de aprendizajes de los propios estudiantes.

En este orden de ideas se aborda ahora la conceptualización teórica referida a las practicas pedagógicas intersubjetivas, las cuales se hallan ancladas en la teoría socio histórica de Vygotsky, teoría para la cual las condiciones de educabilidad dependen de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto, a partir de la consideración de la interacción social y la actividad semiótica; situaciones que son posibles o no de producir desarrollo, según sea la naturaleza del vínculo intersubjetivo. De esta manera, el escenario socio cultural específico que propuso Vygotsky fue el contexto institucional, donde la escuela y el docente se consideran como posibilitadores de la creación de vínculos afectivos interpersonales, en los cuales se ponen en juego sentimientos, motivaciones, expectativas tanto de los alumnos como de los profesores.

Precisamente, se debe tener la convicción de que el aprendizaje se produce es a partir del encuentro intersubjetivo, en el cual docente y alumno comparten la definición de la situación que los convoca. Autores como Wertsh (1988) consideran que “la intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación”. Como se puede deducir, a partir de esta posición la intersubjetividad se construye es en el marco de la acción y de las actividades que logran realizar los educandos de manera conjunta, permitiéndoles dicha

acción elaborar significados compartidos.

Con respecto a la significación, el concepto de intersubjetividad presenta diversos significados, ya sea por los cuerpos teóricos que lo abordan, o por los distintos autores que lo retoman, por ejemplo según Wertsch (1988: 170) “el habla sirve para crear una realidad social, temporalmente compartida, la comunicación trasciende los mundos privados de los participantes, y establece lo que podríamos llamar estados de intersubjetividad”. Por su parte, Ragoff (1990), considera que existen variedad de formas y modos de organización de la intersubjetividad, dependiendo de las infinitas posibilidades de encuentros comunicativos, determinando la intersubjetividad como “una condición preexistente para la comunicación y el pensamiento compartido, que da origen a la apropiación individual”.

En una práctica pedagógica intersubjetiva, la intersubjetividad se convierte en el eje central de las relaciones alumno-alumno, alumno-docente, determinándose como un proceso en el que se logran compartir conocimientos con los otros en el mundo de la vida, garantizados a través de un constante proceso de interacción, donde la comunicación permite instituir la realidad social, dándole forma y otorgándole sentidos compartidos; de allí porque el plano de la intersubjetividad permite hablar de algo, estableciendo relaciones con quienes hablamos. Así mismo, la intersubjetividad me permite reconocer que el “otro” es como “yo, capaz de actuar, de pensar, con una capacidad de pensamiento igual a la mía, que análogamente a mi vida, la de él muestra la misma estructura temporal, que el otro al igual que yo también puede proyectarse sobre sus actos y pensamientos.

Con las prácticas pedagógicas intersubjetivas se configura una forma particular de interrelación mediada semióticamente, orientada a facilitar a quienes participan en ella el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. Desde este

punto de vista se pueden destacar dos niveles de mediación: uno, el contextual, en tanto los alumnos son partícipes de una actividad socialmente organizada -la práctica educativa-; y el otro nivel, es el interpersonal, vinculado a las relaciones de intersubjetividad del alumno con sus docentes y con sus pares. Es la escuela como contexto social y cultural la que determina las formas de interacción que se producen, permitiendo analizar y comprender los modos de relaciones intersubjetivas dentro de la institución.

Con relación a la conceptualización teórica de la humanización de las prácticas pedagógicas, se parte del concepto de Guadarrama (1997), para quien la humanización “sitúa al hombre como valor principal en todo lo existente, y a partir de esta consideración subordina toda actividad a proporcionarle mejores condiciones de vida material y espiritual, de tal manera que pueda desplegar sus potencialidades” (Guadarrama, 1997). Humanización esta que llevada al campo de la educación, y en concreto a las prácticas pedagógicas induce a un proceso de transformación del modelo tradicional, a un modelo que tenga como objetivos lograr aprendizajes significativos, permitir el desarrollo humano, formar en valores y ética, establecer relaciones académicas y personales equilibradas entre docentes y estudiantes, con una excelente comunicación y relación humana, haciéndola lo más inclusiva posible, enseñar para actuar con parámetros humanizantes, con actitudes de humildad, respeto, confianza, responsabilidad, tolerancia, autocontrol, pro actividad, creatividad, solidaridad, sentido común, alteridad, equidad, escucha activa, amabilidad, conciencia, justicia y responsabilidad social, que a su vez, permitirán el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico-reflexivo, autónomo, con conocimientos multidisciplinarios que contribuyan a aprendizajes más significativos para los educandos.

Como se puede notar, unas prácticas pedagógicas con sentido humanizantes proporcionan al

educando los elementos cognoscitivos indispensables para comprender mejor el mundo, al tiempo que también le brinda las bases para una excelente interrelación social montada sobre el reconocimiento del otro; de allí porque Gonzalez (2010. P.22), afirma que la formación humanista debe encaminarse hacia

“la participación activa del estudiante en su aprendizaje, en los procesos de comunicación y cooperación a partir del trabajo en equipo, en el cual todos pueden aprender de todos, al potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que propicie el acercamiento cognitivo y afectivo con el objeto cognoscente para el afianzamiento de determinadas actitudes y conductas” (Gonzalez, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, es tarea del docente preparar las clases, y tomar en consideración que los compromisos y ejercicios se deben caracterizar por estimular en el educando la autonomía, la reflexión y la autoevaluación. Además de ello, y según Zambrano Leal (2006), en su práctica pedagógica humana y humanizadora el docente debe considerar los distintos tipos de saberes a desarrollar, como son: El saber académico, que es la manera cómo sabe transmitir lo que vive en la experiencia del enseñar; el saber de la vida, que es aprendido por medio de la experiencia que obtiene de la familia, la sociedad, los amigos y la vida cotidiana; el saber pedagógico, traducido como la inteligencia que nos permite lograr que el otro se interese por querer aprender, y el saber disciplinar, que es el conocimiento y manejo de un saber específico, que debe dominarlo, porque no podrá enseñar lo que no sabe.

Para complementar en consideración de Ibáñez, Pablo Roberto (2011), una práctica pedagógica humanista debe estar “centrada en la perspectiva del buen trato”, en la implementación de unas mejores relaciones pedagógicas, de un dominio de sí en las relaciones de poder, como bien lo propone Foucault, de tal modo que se logren generar procesos de educación sin maltratar, amenazar, agredir, humillar, aspectos estos que contribuyen al deterioro del tejido social, el cual debe ser cultivado y construido mediante la humanización.

Desde esa práctica recuperadora de lo humano, el grupo de investigadores rescata la importancia y el valor significativo que desde lo socio cultural tiene para la comunidad clemenciera el “carángano”, y lo retoma e implementa como una estrategia para dinamizar el desarrollo institucional en la I.E.T.A. San José de Clemencia, con la apertura de estos como espacios de diálogos en torno a lo pedagógico determinados desde tres instancias, una a nivel de grupos, llamadas Comité Institucional Pedagógico de Grupo (CIPEG), otra a nivel de áreas, vivenciada por medio de un espacio de Reuniones de área desarrollado semanalmente, y el otro por medio de las Jornadas pedagógicas, organizadas bimestralmente; para de esta forma apostarle desde estos espacios a la generación de unas mejores prácticas pedagógicas, y lograr representar el lugar cultural de mayor altura desde el cual el grupo reconstruye y mantiene el sentido de la convivencia del colectivo, savia de la propuesta pedagógica de la investigación.

6. Metodología

6.1. El Modelo de Investigación Acción Educativa y Pedagógica

La investigación-acción educativa y pedagógica, presenta como característica principal la investigación de la práctica pedagógica, bien sea a nivel individual, o de un grupo de docentes, sus antecedentes teóricos se encuentran en el método de investigación- acción propuesto por el sociólogo Kurt Lewin en la década del 40, y posteriormente Kemmis y McTaggart en 1993, y John Elliot en 1994. El primero en especial, concibió este tipo de investigación como “la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a buscar cambios en la situación estudiada” (Elliot, 1994).

Este modelo de investigación, desde Lewin ha tenido varios desarrollos, como también diversas aplicaciones que se mueven entre la Investigación – Acción Participativa (I.A.P.), la Investigación - Acción Educativa (I.A.E.), ligada a la transformación de procesos escolares; y la Investigación – Acción Pedagógica (I.A.P.), más focalizada en la práctica pedagógica de los docentes, y que hoy es tomada como I.A.E. de corte pedagógico o I.A.E.P. Con respecto a ello, Elliot (1994) subraya que la investigación – acción aplicada a la educación, debe estar relacionada es con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos que son definidos por los investigadores dentro de un área del conocimiento. Lo anterior obedece a que la mayoría de los trabajos en el área de la investigación sobre la enseñanza, se han basado en observadores que eran más investigadores que maestros, los cuales se preocuparon más fue por construir unas teorías sobre la enseñanza, que en mejorar las aulas que estaban estudiando.

Ahora, en esta misma línea Stenhouse (1993), propone integrar en el docente los tres roles de

investigador, observador y maestro, al afirmar que “en mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el docente ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es el de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas” (STENHOUSE, 1993).

Como se puede notar a partir de los planteamientos propuestos, la Investigación – Acción Educativa y Pedagógica es una variante del modelo de investigación – acción educativa, y utiliza el modelo de investigación – acción para transformar la práctica pedagógica personal del maestro investigador, elevando a la posición de saber los resultados obtenidos en la práctica discursiva del docente.

Precisamente, a este modelo al ser aplicado en la escuela John Elliot (1994) en su libro “La investigación – acción en la educación”, le asigna algunas características como por ejemplo: el hecho de que se centra es en el análisis de las acciones humanas, especialmente, en aquellas situaciones que experimentan los profesores, que tienen carácter problemático, que pueden ser sometidos a cambios y necesitan de una respuesta práctica.

De igual manera, a través de este modelo de investigación, lo que se busca es profundizar en la comprensión del problema; para lo cual se adopta una postura exploratoria, donde se incluye un posicionamiento de carácter teórico sobre el problema objeto de estudio; a esto se le agrega la percepción e interpretación de lo que ocurre, desde el punto de vista de aquellos que actúan e interactúan con la situación; aspectos estos que son recogidos a través de un conjunto de herramientas de investigación – acción como por ejemplo la observación participante, las entrevistas, los diarios de campo, las encuestas entre otros.

En este punto es de destacar, que la descripción y explicación de lo que sucede desde la óptica de los participantes, se debe plantear en el mismo lenguaje utilizado por ellos, ese

lenguaje de “sentido común”, libre de trabas y que implica a los participantes en la auto reflexión sobre la situación.

Por lo esbozado hasta el momento, han sido varios los autores que se han ocupado de la investigación acción, término que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Para una mayor comprensión y profundización de la problemática en que se centra el proyecto “Resignificando las practicas pedagógicas para una formación integral de los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, este adopta como modelo de investigación acción educativa y pedagógica el propuesto por John Elliot, al ser el mismo una investigación de tipo práctica, donde una parte del protagonismo activo recae en el docente, quien selecciona el problema de investigación, partiendo de una recogida de información arrojada por un lado, por los otros protagonistas de la experiencia, como son los educandos, padres de familia y directivos docentes; y por el otro lado en la contrastación hallada en las diversas fuentes bibliográficas utilizadas para fundamentar teóricamente cada una de las posiciones y propuestas adoptadas. Unido a esto, se destaca el acompañamiento y asesoría de un colega exterior, quien direcciona y aporta elementos claves para la comprensión de la problemática.

A lo anterior se le debe agregar el hecho de que con este proyecto lo que se busca es apostar a la Resignificación de las practicas pedagógicas desarrolladas desde las aulas de la institución, llegando a la conciencia de cada uno de los participantes, por medio de la puesta en práctica de una serie de cambios y de estrategias pedagógicas, consistentes en la implementación de nuevas formas de enseñar, y nuevas formas de relacionamiento sustentadas en la lógica de la responsabilidad y en la construcción ética del ser humano.

Para Elliot (1993), la investigación acción es vista desde un enfoque interpretativo, y la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”.

De esta manera la conceptualizó como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones vividas por el profesorado, para que este ampliara la comprensión sobre los problemas prácticos que le competen en el ejercicio de su función, y que se debían modificar a partir de las acciones implementadas. Su modelo de investigación, se desarrolla en un marco metodológico donde se da la realización de una serie de acciones o de estrategias de acción, vinculadas a las necesidades mostradas por la problemática, y las planteadas por el equipo de investigadores; este proceso se caracteriza por ser cíclico, y desarrollarse en una espiral dialéctica, constituida por las fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

El procedimiento anterior, es descrito por Elliot (1993) como un diagrama de flujo (ver figura 11), donde representa a través de la gráfica una secuencia de rutinas, que indican el proceso en cuestión o la actividad a desarrollarse.

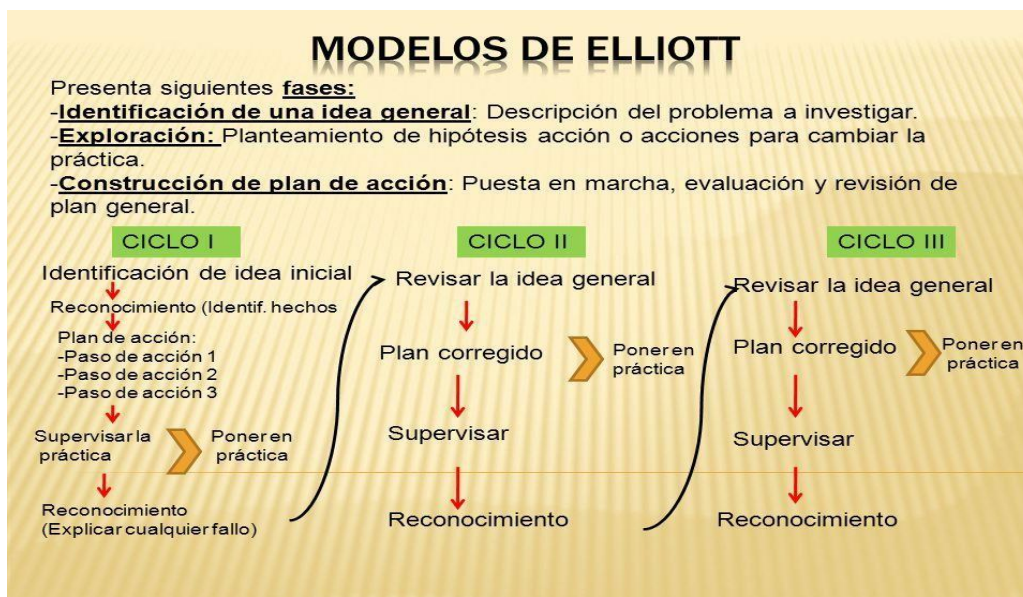


Figura 7. Modelo de Investigación acción propuesto por John Elliot (2000)

Este modelo propuesto por Elliot se da a través de las siguientes fases:

- *Identificación de una idea general, donde se identifica el problema a investigar, además se describe y se interpreta.
- *Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción, donde se determinan las acciones a realizar para cambiar y transformar la práctica.
- *Construcción del plan de acción, este es el primer paso en la acción, en él se realiza una revisión del problema inicial, y de las acciones que se requieren para su tratamiento, se definen los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para acceder a la información.

La puesta en marcha de este primer plan de acción, determina el abordaje del ciclo o realidad número uno, procedimiento que es sometido a un proceso de revisión y evaluación de lo planeado, logrando determinar así sus debilidades y falencias, como también sus efectos. A partir de ello se plantea un plan corregido, con el cual se da paso al desarrollo del ciclo número dos, donde se desarrolla el mismo procedimiento experimentado en el tratamiento de la realidad uno, y que permite con base en la determinación de las fallas y debilidades llegar al abordaje de la realidad tres, para una mayor comprensión observar el ciclo de investigación acción propuesto por Elliot (1993).

6.2. Técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de la investigación

Para la puesta en práctica del proceso de Investigación Acción Educativa y Pedagógica se utilizaron una serie de técnicas e instrumentos que nos sirvieron de aporte fundamental para lograr definir la problemática central de investigación; proceso este, que por las características

del tipo de investigación implementada fue variando a través de la construcción de las realidades uno, dos y tres, las cuales fueron abordadas de forma cíclica, teniendo presente intencionalidades de tipo pedagógico e investigativo tales como los conversatorios con los docentes, la realización de talleres formativos a los padres de familia, las voces de los estudiantes, los docentes, directivos docentes y padres de familia, la relectura de nuestras propias prácticas docentes, la observación de cambios en las relaciones de poder dadas en las prácticas pedagógicas , entre otras. Entre estas técnicas e instrumentos se pueden destacar:

6.2.1. Los encuentros de acompañamiento in situ.

El acompañamiento in situ es una expresión latina que significa “en el lugar”, para el caso concreto, nos referimos, al lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes de la institución educativa. Esta expresión también se puede hallar bajo la forma de “formación situada”, es decir, delimitada a las condiciones de la práctica, del hacer cotidiano.

El acompañamiento in situ se ha ido convirtiendo en un ejercicio de dialogo entre las personas que intervienen en el acto educativo; a tal punto, que para el maestro que asume una iniciativa pedagógica, representa una alternativa para revelar su destreza en su campo, llegando a formalizar y conceptualizar su saber; mientras que para los acompañantes, implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogando con ellos y generando opciones de formación para nuevos profesionales docentes.

El acompañamiento in situ contribuye con el fortalecimiento institucional y con la formación docente; por medio de él “se acompaña el desarrollo y sistematización de experiencias de investigación e innovación propuestas por maestros y maestras” (Caicedo Obando, 2015); constituyéndose así en un modelo que aporta a la formación en ejercicio de docentes y directivos docentes, como también a la transformación efectiva de las practicas pedagógicas.

6.2.2. Consulta de referentes bibliográficos.

La consulta de referentes bibliográficos constituye una etapa esencial en el desarrollo de un trabajo de investigación de carácter científico y académico. “Implica consultar distintas fuentes de información, entre ellos catálogos, bases de datos, buscadores, repositorios, etc., y recuperar documentos en distintos formatos” (MARTIN, 2017).

Este proceso también se le conoce como búsqueda documental, revisión de antecedentes o investigación bibliográfica; autores como José Martínez de Sousa 1993), la consideran como la “búsqueda sistemática y exhaustiva de material editado sobre una determinada materia, su revisión implica la detección y selección de materiales significativos para el investigador en función de los interrogantes que se plantea” (Martínez de Sousa, 1993).

A partir del proceso de revisión bibliográfica se va construyendo el marco teórico, documentando antecedentes y elaborando la bibliografía que descansa básicamente en una lectura del grupo de prácticas pedagógicas de la universidad de Antioquia con autores como Olga Lucia Zuluaga, Jesús Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom y Mario Díaz Villa; además de los que guiaron la propuesta central de práctica pedagógica y metodológica.

6.2.3. Consultas a través de diálogos informales con miembros de la comunidad.

El poder escuchar por medio de su vinculación, las voces de los miembros de las comunidades en un trabajo investigativo de carácter social es necesario e imprescindible, por cuanto son ellos los que conviven con las problemáticas de manera directa, y de una manera u otra están sintiendo los impactos que estas pueden generar y los afectan. Para el caso concreto de

esta investigación, nos trasladamos a distintos sectores de la comunidad, donde focalizamos unos personajes claves de esta, con quienes se sostuvieron diálogos informales, a través de los cuales por medio de la formulación de interrogantes se indagó en torno a lo que es Clemencia y el ser del hombre clemenciero.

6.2.4. Análisis institucional del nivel académico y disciplinario.

Toda organización de carácter educativo debe enfocarse en muchos aspectos que conforman la realidad institucional, siendo uno de los claves el debido tratamiento del análisis de la vida académica y disciplinaria de la institución educativa así como del conjunto de relaciones que constituyen el entramado de poder institucional; análisis este, que para el caso que nos ocupa se basó en la revisión de los resultados académicos de los educandos entre 2016 y 2017, como también en el seguimiento de los resultados mostrados por las pruebas saber de los grados 3°, 5° 9° y el Icfes para grado 11°. Y en el caso disciplinario, se basó en las estadísticas que se llevan desde la coordinación de disciplina de la institución. De tal manera, que a partir de ello se hicieron evidentes las fortalezas existentes en estos campos, como también las debilidades, con el ánimo de implementar estrategias y/o actividades puntuales que permitan subsanarlas, para mejorar así los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como se nota, la realidad institucional es muy amplia, llegando más allá de la consideración y ordenación de elementos materiales, por ello es preciso tener presentes “la interrelación de todos los elementos y factores, incluidos en especial, los humanos, proporcionando normas para armonizar ambientes, instrumentos, lo académico y lo disciplinar en un proceso secuencial para que la orientación pedagógica y didáctica sea eficaz” (Fuentes Sordo, 2015).

6.2.5. Aplicación de cuestionarios dirigidos a directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia.

El cuestionario puede ser usado como una técnica, o como un instrumento de investigación, siendo utilizado de modo preferente, en el desarrollo de investigaciones de carácter cualitativo y social, el cual consiste según lo propuesto por Osorio Rojas, Ricardo (2012) “en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Osorio Rojas, 2012).

La aplicación de los cuestionarios dirigidos a los directivos docentes, a los docentes, estudiantes y padres de familia se estructuró por medio de la ordenación de una serie de preguntas, las cuales se plantearon en el mismo orden a las personas entrevistadas, variando según a quien fuera dirigido el cuestionario. De esta manera con los cuestionarios se fueron recogiendo datos e informaciones homogéneas para la investigación; en su proceso de construcción se estableció con precisión lo que se buscaba, asegurándonos de que las preguntas tuvieran un sentido para cada uno de los entrevistados, y que todos los aspectos fuesen bien abordados.

Para el caso de esta investigación, este instrumento se manejó con los siguientes grupos:

- Un grupo focalizado de estudiantes del grado 9º3, con edades que oscilan entre los trece y los diecisiete años, y con quienes se inició la investigación desde el grado 7º3 (mediados del 2017), grupo que para ese momento evidenciaba una fuerte problemática académica, y disciplinaria e incluso de carácter social y familiar; quienes además, carecían de una debida orientación grupal a nivel de dirección, y en quienes consideramos un reto apostar a un proceso de transformación y mejoría de los componentes señalados con anterioridad.
- Un grupo focalizado de docentes, desde el nivel preescolar (5), pasando por la básica primaria (8), la secundaria y media vocacional (11) y los directivos docentes (2). Con este grupo se

trabajó este instrumento, como también algunas de las técnicas usadas, siendo seleccionados como una muestra del cuerpo de docentes con que cuenta la institución, con el propósito de que conocieran y se vincularan al desarrollo de la investigación, y de paso sirvieran como elementos multiplicadores de los alcances y resultados logrados con la misma; además de esto, hay que destacar que en ellos se ha logrado percibir ese sentido de pertenencia y apropiación por el conocimiento, análisis y presentación de alternativas de solución ante las problemáticas evidentes institucionalmente, como también, una disponibilidad y apertura hacia la implementación de cambios que conllevaran a la transformación de la vida institucional.

-Un grupo focalizado de padres de familia del grado 9°3, acudientes de los educandos con quienes se está trabajando la investigación; de tal modo, que conocieran el proyecto del cual sus hijos iban a ser parte, como también ellos desde la casa; buscando así su contribución y ayuda al proceso de educación de sus hijos, y darles la oportunidad de ser un punto de apoyo y enlace de las estrategias y actividades coordinadas desde el grupo de investigación.

6.2.6. La técnica de los grupos focalizados.

La técnica de los grupos focalizados es un espacio de opinión para captar el sentir, el pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Para un autor como Martínez Miguelez, el grupo focalizado “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (Martínez, 1999). En el caso concreto de este proyecto de investigación, esta técnica de los grupos focales se aplicó mediante la selección de un grupo de estudiantes (en ese momento 7°3), por reunir ciertas problemáticas que nos motivaron a tomarlo como el espacio propicio para desarrollar la

investigación; así mismo, se seleccionó el grupo focalizado de docentes que trabajaban con dichos estudiantes, lo cual fue complementado con otros docentes que han mostrado cierto interés por el desarrollo de la investigación.

Por medio de los grupos focalizados se pueden explorar los conocimientos y experiencias de las personas, en un ambiente de interacción, donde se puede examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y porque piensa de esa manera, determinando incluso los principios que orientan su accionar ético. El grupo focalizado es particularmente flexible para el estudio de actitudes y experiencias, y son los más indicados para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto.

Como técnica de investigación, los grupos focales se encuentran fundamentados en la epistemología cualitativa, la cual según González, R (2007) “defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica que el conocimiento es una producción humana, no algo listo para identificar en una realidad ordenada de acuerdo a unas categorías universales” (Gonzalez R., 2007). En el caso de esta investigación, la pretensión va más allá del carácter constructivo interpretativo asignado a la técnica de los grupos focales, para llevarlos a acciones concretas que induzcan a un proceso de transformación, de tal manera que dicha realidad se pueda comprender y analizar a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas, al tiempo que se implementen ejercicios de transformación definidos en conjunto.

6.2.7. Los conversatorios.

Los conversatorios son concebidos como una herramienta de encuentros que permiten focalizar la reflexión en torno a un tema prioritario, a partir de la reunión de varios teóricos, intelectuales o expertos, que elaboran un análisis, ofrecen perspectivas e ideas para el

mejoramiento de la institución. Por medio de un conversatorio se pueden crear y fortalecer espacios de diálogos y de debates, así mismo se puede promover la adopción de políticas o proyectos etc.

La aplicación concreta de los conversatorio en la IETA San José de Clemencia previamente se preparaba, a través de la proposición a los docentes de algunas lecturas que facilitarían la contextualización de la temática a abordar, y el conocimiento de algunas experiencias significativas. Ya en el conversatorio, los participantes intervenían en torno a preguntas problematizadoras, las cuales ayudaban a centrar la discusión, por medio de la cual se iban retroalimentando las visiones e inspirando gradualmente un cambio cualitativo en las intervenciones de los participantes.

El espacio de un conversatorio se constituye a través del diálogo y en sí mismo, del ejercicio de conversar, entendido como el libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas, para discutir y deliberar promoviendo en común inquietudes que puedan ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo; en un conversatorio lo importante no son los consensos, sino la presentación y exposición de las ideas y planteamientos.

6.2.8. La observación participante.

El método más antiguo usado por los investigadores para describir y comprender la naturaleza y al ser humano, es la observación; utilizando los sentidos, y en especial la vista el hombre pretende describir, explicar, comprender y descubrir patrones, logrando así un aprendizaje.

En un proceso de investigación cualitativa lo observado es un fenómeno o hecho social y cultural, y por la presencia del investigador dentro del contexto de investigación, será una observación participante; esta, siguiendo a Taylor y Bodgan (1984) es “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto), recogiendo datos de modo sistemático y no intrusivo” (S.J. Taylor & (1984)., 1984). Lo cual se aplicó con la selección del escenario social y el acceso al mismo, que para el caso que nos ocupa es una institución educativa, y específicamente el grado 9°3, grupo focalizado para la investigación, en el cual la observación participante de los procesos académicos, disciplinarios y otros se registró por medio de los diarios de campo, llevados tanto por los docentes investigadores, como por los estudiantes de modo individual.

Continuando con lo propuesto por Taylor y Bodgan (1984), conceptúan estos, que dentro del desarrollo de la técnica de la observación participante, se destacan la realización de tres actividades principales: -la primera se halla relacionada con una interacción social no ofensiva, por medio de la cual se busca que los informantes se sientan cómodos, ganándose la aceptación de los investigadores; -el segundo aspecto es el referido a los modos de obtener los datos, ubicándose el mismo en el campo de las estrategias y técnicas de campo; -el aspecto final involucra el registro de los datos, sus sistematización y organización, lo cual se puede dar en forma de notas de campo escritas.

6.3. Enfoque de la sistematización

Se entiende por enfoque de la sistematización “el conjunto de referentes epistemológicos y teóricos que sustentan la sistematización de la experiencia, es decir, son los orientadores de su desarrollo” (GHISO, 2008). Visto de esta manera, el enfoque permite identificar y definir el

énfasis del proceso, privilegiando los asuntos y representando el método para llevar a cabo una reconstrucción de las prácticas, las acciones y los procedimientos desarrollados durante la experiencia, permitiendo de paso, la producción de conocimientos.

Sin embargo, se debe aclarar que para la definición del mismo se debe tener en cuenta la concepción de la experiencia que se sistematiza, el modo y resultado del abordaje de la misma, como también los participantes.

Para el proceso de sistematización del proyecto “Resignificando las practicas pedagógicas para un aprendizaje significativo de los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, se adoptó una metodología Hermenéutica, basada en un enfoque Dialógico e Interpretativo, que pretendió la generación de procesos de transformación de las relaciones de poder en el aula, al ser entendida esta experiencia como un espacio de interacción, comunicación y de relación, que puede ser leída desde el lenguaje en que la hablaron cada uno de los actores que hacen parte de dicha problemática, teniendo en cuenta para el caso, las relaciones de tipo pedagógico y educativo enmarcadas en el contexto.

En este enfoque ha sido de gran importancia, la construcción de conocimientos a partir de los referentes tanto externos como internos, los cuales han permitido tematizar las áreas problemáticas dadas a conocer por medio de las diversas estrategias metodológicas tenidas en cuenta para la recolección de la información; recordemos que según Barnechea y Morgan (2007) en todo este “proceso es fundamental la incorporación del punto de vista de la población participante. Se pueden utilizar diversas técnicas, dependiendo del tipo de interlocutores y de la relación establecida previamente” (Barnechea García, 2007).

En este sentido, se ha hecho un reconocimiento de cada acción emprendida, como un espacio de dialogo en el cual se tuvo en cuenta el contexto, a partir del cual se logró determinar

información de gran valor para el desarrollo de la experiencia. De esta manera, se fueron reconociendo en las diferentes situaciones a las cuales se enfrentó el desarrollo del proyecto la forma como se iban organizando, coordinando y condicionando las interacciones dadas.

6.4. Modalidad de la sistematización

El proyecto “Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, toma como modalidad de sistematización la Modalidad Centrada en la Comprensión; por cuanto lo que se busca a través de la misma es el poder comprender e interpretar el significado que tienen las estrategias y acciones pedagógicas implementadas desde la experiencia por los educandos, los docentes, los directivos docentes y padres de familia en general.

Esta comprensión e interpretación incluyen, el poder definir y delimitar como los actores del proceso educativo se apropian de los cambios introducidos, a través de las estrategias y acciones emprendidas, entendiendo de paso cómo los vivencian, qué significados tienen para ellos las transformaciones adoptadas en la práctica pedagógica de aula; cómo comprenden los nuevos significados que se van construyendo a partir de la práctica, y que ayudan a la determinación e implementación de nuevos roles y estilos en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, al formar parte de los aprendizajes dados a partir de la experiencia; los cuales pueden ser elevados a la categoría de ese saber pedagógico que se puede aportar a la generación y desarrollo de una práctica educativa coherente con las exigencias y perspectivas propuestas por el Modelo Pedagógico Institucional.

6.5. Interpretación y construcción de categorías

Una categoría es un atributo o característica manifiesta de un objeto o fenómeno, y en ella está contenida la información que se desea investigar; albergando por lo tanto, "un significado o tópico de significado, que puede estar relacionado con situaciones, contextos, actividades, opiniones, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos etc." (Osses, 2006) En el proceso investigativo, cada categoría representa un concepto que se usa para ir explicando o respondiendo al problema planteado inicialmente; para definir su proceso de interpretación y construcción, se debe tener claridad:

*Del objeto de investigación, el cual, para el caso que nos compete se enmarca en la problemática evidenciada en la relación prácticas pedagógicas de aula - aprendizajes.

*El haber delimitado y concretado el problema de investigación, caracterizado por la desarticulación que se muestra en dichas prácticas, aspecto este que se manifiesta en el tradicionalismo, la instrumentalización y la descontextualización con que estas son asumidas por muchos de los docentes, producto ello en gran parte del desconocimiento y la poca apropiación del modelo pedagógico de parte de estos.

*Tener claros los propósitos que orientan el proceso investigativo, a través de los cuales se espera con la puesta en práctica de esta experiencia, desarrollar un proceso de Resignificación de las prácticas pedagógicas de aulas, para lograr generar un aprendizaje significativo en los educandos.

Esto se logra entonces, por medio de: primero, de la implementación de unas prácticas pedagógicas intersubjetivas y humanas, que determinen una nueva forma de asumir las relaciones de poder en el aula, como también de las relaciones pedagógicas, y por ende de los ambientes de aprendizaje; segundo, impulsando el accionar del docente como el mediador entre

el conocimiento y el estudiante, con la puesta en práctica de parte de estas estrategias pedagógicas y metodológicas innovadoras, la aplicación del constructivismo social, y el aprendizaje cooperativo, para generar un aprendizaje significativo; y tercero, dinamizando el desarrollo institucional con la implementación de los carárganos, como espacio de diálogo en torno a lo pedagógico para unas mejores prácticas pedagógicas.

*Definido las áreas conceptuales o ejes temáticos que sustentan la investigación, y conforman su marco de referencia; aspectos estos que han estado centrados:

En una amplia comprensión de las Prácticas Pedagógicas, y todos aquellos aspectos que impactan sobre ellas, como las Relaciones de Poder, Relaciones Pedagógicas y humanización del aula.

En un conocimiento de los planteamientos del Aprendizaje Significativo propuesto por David Ausubel, referenciado con anticipación en el marco teórico, como también la teoría del constructivismo social de Vigotsky, y los elementos que contribuyen a su construcción como el Docente Mediador, la implementación de Estrategias Pedagógicas y Metodológicas, y el Aprendizaje Cooperativo.

La apertura institucional de Espacios para lo Pedagógico, que se han denominado Carárganos, y se han implementado por medio de la conformación de los CIPEG, las reuniones semanales de área y la implementación de las Jornadas Pedagógicas periódicas.

Claridad del tipo de investigación, la cual es de tipo cualitativo, basada en el modelo de Investigación Acción Educativa y Pedagógica propuesto por Elliot, 2000; quien propone que este tipo de investigación es emprendida por personas que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, buscando una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica, pensando en transformar la problemática detectada.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, y partiendo del supuesto de que una buena categorización debe expresar lo más valioso y rico del contenido de los datos claves del proyecto, expresado en los objetivos o propósitos, como también en el marco referencial o teórico, y en aras de lograr una secuencia lógica en la sistematización de los datos recogidos, se propone por medio del siguiente cuadro el sistema de categorías del proyecto de investigación “Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia” (ver tabla 2); categorías que se relacionaron de modo directo con el problema de investigación, la pregunta de investigación o eje de sistematización, el objetivo general del proyecto de investigación, y cada uno de los ejes de intervención en los cuales se desarrolla el proyecto; como también, con las Subpreguntas de investigación referidas , las cuales impactan sobre las categorías con sus respectivos objetivos específicos.

Tabla 3. Interpretación y construcción de las categorías del proyecto de investigación.

<p>PROBLEMA DE INVESTIGACION.</p> <p>Prácticas pedagógicas desarticuladas, caracterizadas por el tradicionalismo, la instrumentalización, la descontextualización, unas inadecuadas relaciones de poder y pedagógicas, que han llevado a un ambiente de aprendizaje no apto, producto del desconocimiento y poca apropiación del modelo pedagógico institucional de los docentes.</p>			
<p>PREGUNTA DE INVESTIGACION O EJE DE SISTEMATIZACION.</p> <p>¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas de aula desarticuladas en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia para que contribuyan a generar en los educandos un aprendizaje significativo?</p>			
<p>OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACION.</p> <p>-Desarrollar un proceso de Resignificación de las prácticas pedagógicas de aula para la generación de un aprendizaje significativo en los educandos de la IETA San José de Clemencia.</p>			
EJES DE INTERVENCION	SUBPREGUNTAS DE INVESTIGACION.	OBJETIVOS ESPECIFICOS DE LA INVESTIGACION.	CATEGORIAS DE LA INVESTIGACION.
<p>PRACTICAS PEDAGOGICAS.</p>	<p>-¿Qué practicas pedagógicas deben impulsar los docentes de la I.E.T.A. San José de Clemencia para generar un aprendizaje significativo en los educandos?</p>	<p>-Implementar una práctica pedagógica intersubjetiva y humana, en los educandos de la IETA San José de Clemencia.</p>	<p>-Practicas pedagógicas. -Humanización. -Relaciones de poder. -Relaciones pedagógicas. - Intersubjetividad.</p>
<p>APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.</p>	<p>-¿Cómo implementar un aprendizaje de carácter estratégico en los educandos de la I.E.T.A. San José de Clemencia para que contribuya a una mayor significatividad en su proceso de formación</p>	<p>-Fortalecer con el colectivo docente una formación sustentada en la motivación permanente como responsabilidad del maestro para gestar ambientes que favorezcan el desarrollo del aprendizaje.</p>	<p>-Aprendizaje significativo. -Verdad. -Poder. Responsabilidad. Cooperación. -Diferencia -Aprendizaje estratégico.</p>

DESARROLLO INSTITUCIONAL.	-¿Cómo la apertura de espacios para lo pedagógico puede permitir dinamizar el desarrollo institucional y conllevar a la promoción de unas mejores prácticas pedagógicas?	-Dinamizar pedagógicamente el desarrollo institucional, con la implementación de los carárganos, como espacio de dialogo sobre lo pedagógico para unas mejores prácticas pedagógicas en la IETA San José de Clemencia.	Los carárganos (Espacios de dialogo en torno a lo pedagógico). -Institución abierta. -Contextualizada. -Responsabilidad con el contexto.
---------------------------	--	--	---

7. Relato de la experiencia

Pensar y visionar el acto educativo, es reflexionar sobre cada una de las problemáticas, los difíciles caminos y las búsquedas afanosas que se deben emprender para lograr llevar al educando en las aulas una experiencia que le genere bienestar, satisfacción e interés; pero que ante todo contribuya a su plena formación. Precisamente, esa visión del sentir de la educación, unido a esa inquietud y preocupación que el Programa de Maestría en educación de la Universidad de Cartagena, nos ha estimulado y reafirmado, han sido los elementos claves para comenzar a pensar y repensar la educación en general, y el quehacer en el aula de clases en particular.

Desde esta óptica distinta, transformadora e innovadora, la cual permita asumir una postura crítica al funcional positivismo, y de paso propugne por una humanización de la práctica pedagógica, desarrollada y renovada ahora con unas nuevas relaciones de poder, como también de las relaciones pedagógicas, se ha plasmado y desarrollado el proyecto “Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo de los educandos de la IETA San José de Clemencia”.

Esta investigación, que se ha dado a través de la metodología de Investigación Acción

Educativa y Pedagógica, y ha acogido para la construcción de las realidades uno, dos y tres, los postulados propuestos según la propuesta investigativa de John Elliot (2000), se desarrolló de modo cíclico, enmarcándose dentro de tres ciclos o realidades, a través de las cuales se fue reformulando y reajustando, según las necesidades, y en la medida en que han ido surgiendo nuevos elementos que lo complementen, para dar como resultado una experiencia fruto de las interpretaciones hechas a partir de la información recolectada y de las fuentes teóricas bibliográficas consultadas, en aras de poder interpretar y comprender la problemática, y aportarle así en una nueva dinámica a la determinación más precisa de la problemática central objeto de estudio.

7.1. Construcción de la realidad 1 con respecto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.

7.1.1. Técnicas e instrumentos implementados para la investigación y construcción de la realidad uno.

Para la construcción y desarrollo de la realidad uno fueron implementadas técnicas e instrumentos de investigación que permitieron determinar la problemática inicial del proyecto de investigación, estas fueron:

****Los encuentros de acompañamiento in situ.***

La determinación de la realidad número uno se inició desde el momento en que comenzaron a desarrollarse los encuentros de acompañamiento in situ, los cuales tenían como objetivo básico detectar y definir las problemáticas evidenciadas a nivel institucional con relación a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional; aunque vale destacar, que dichos encuentros no arrojaron los resultados esperados, ya que las temáticas abordadas no

lograron llenar las expectativas e intencionalidades del grupo investigador.

****Consulta de referentes bibliográficos en el campo de la metodología de la investigación acción.***

Con el objeto de tener una información clara y precisa sobre el proceso metodológico de la investigación a emprender, y que la misma nos permitiera determinar la problemática central, se realizó un rastreo bibliográfico sobre los referentes en el campo metodológico de la investigación; para lo cual se partió de las fuentes bibliográficas proporcionadas por la Magister Dilia Mejía por medio de los módulos de investigación acción.

Dentro de estas fuentes se puede mencionar el texto de Fals Borda, Orlando “El problema de cómo investigar la realidad para transformarla”, el de Martínez, Miguel “La investigación-acción en el aula”, donde propone una fundamentación general metodológica y epistemológica de la investigación-acción, como también detalla los principios y etapas del proceso metodológico; el de Elliot, John (2000), “Investigación- acción en educación” donde profundiza en los planteamientos de la misma, y sienta las bases de su aplicación al campo educativo.

Asimismo se puede mencionar el texto de Bausela Herreras, Esperanza, “La docencia a través de la investigación acción”, donde propone que la investigación acción es una forma de entender la enseñanza, y no solamente de investigar sobre ella, “conllevando entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan” (Bausela, 2010); así mismo el texto “La investigación acción para la innovación”, el cual recoge aspectos y propuestas claves con relación a la investigación acción, y la destaca como una de las formas de producir innovación en las aulas de clases.

**Percepción de los maestrantes sobre la problemática, y consulta informal a miembros de la comunidad sobre el contexto.*

Para el abordaje y determinación de la problemática central de investigación, como maestrantes líderes del proyecto, partimos de una inquietud y preocupación muy personal, que nos llevó a pensar y repensar en la manera cómo se ha venido desarrollando la dinámica escolar, especialmente desde lo académico y lo disciplinario en la I.E.T.A. San José de Clemencia; para ello, se tuvieron en cuenta las categorías de análisis propuestas por el Programa de Maestría en Educación de la Universidad de Cartagena para el campo de la investigación en educación. Estas categorías son las Prácticas Pedagógicas desarrolladas por los docentes, los Aprendizajes de los Estudiantes, y las dinámicas del Desarrollo Institucional.

Proceso que se inició en primera instancia, con una contextualización del Municipio, y en especial de la problemática que este afronta en el campo de la educación; para ello nos apoyamos, en una consulta informal en entrevistas dirigidas con algunos miembros de los distintos sectores que integran las actividades de la comunidad; voces de las cuales destacamos las apreciaciones del Manuel Jiménez, Coordinador Cultural del Municipio de Clemencia, y para quien Clemencia es “un pueblo muy alegre, de gente prospera y trabajadora, aunque tiene sus problemas como es normal”.

Así mismo se destaca la apreciación de la docente de básica primaria Anilis Ayola para quien

Clemencia a pesar de ser un pueblo influenciado por personas no nativas de la comunidad, conserva aún la tradición de los pueblos, de considerarse los unos a los otros como amigos, vecinos, familiares, coterráneos; de igual forma se lucha por no dejar morir las tradiciones.

De igual forma, se destaca el concepto propuesto por la señora Calixta Puerta de Serpa

descendiente de padres campesinos, quien considera que “Clemencia es un pueblo pujante, que vive en gran parte de lo que producen sus campesinos, quienes, pensando siempre en poder mejorar sus condiciones de vida, y una mayor ganancia llevan sus productos hasta la ciudad de Cartagena”.

****Consulta en fuentes bibliográficas sobre estudios del Municipio de Clemencia.***

La realización de esta actividad tuvo como objetivo fundamental establecer una contextualización del Municipio de Clemencia, desde los ámbitos de su ubicación y delimitación, su caracterización política, económica, social y cultural. Dicho proceso se fundamentó en las apreciaciones planteadas por algunas personas de la comunidad; unido a la realización de una consulta en fuentes de tipo bibliográfica sobre estudios de tipo monográfico realizados sobre Clemencia; así mismo fueron consultados los planes de desarrollo municipal de las dos últimas administraciones (2012-2016 y 2016-2020); como también otros documentos referidos a dicha temática.

****Análisis del nivel académico y disciplinario institucional en los años 2015, 2016 y 2017.***

Para definir la problemática a nivel institucional, se analizó detalladamente en primera instancia el nivel académico, mostrado por los educandos en los tres últimos años (2015, 2016 y 2017); para lo cual se tuvieron en cuenta los niveles de deserción escolar, y los índices de mortalidad académica mostrados por los estudiantes; y por el otro lado, se realizó una observación detallada de cómo se han venido desarrollando y se desenvuelven en la actualidad en su desempeño académico y disciplinario los educandos, en las aulas de clases de la institución.

Ahora bien, el espacio de tiempo en el cual se ha enmarcado la experiencia ha aportado la información necesaria, y los datos e insumos claves para el análisis de la problemática en el campo institucional; que a propósito, no difiere mucho de los años anteriores al periodo de tiempo definido.

Además de los elementos planteados hasta el momento, la información recolectada fue complementada con los resultados evidenciados por los educandos en las diversas pruebas de carácter externo, como son las Pruebas Saber de los grados 3, 5, 9 y 11 a las cuales han sido sometidos los educandos durante los años 2015, 2016 y 2017.

Asimismo, sirvió de insumo el aporte teórico pedagógico aportado por algunos compañeros docentes, quienes han venido manifestando sus inquietudes y niveles de preocupación ante la realidad que vive la institución, y con quienes se compartió a través de un dialogo informal.

En todo este proceso, se partió de nuestra percepción de la situación institucional; con respecto a ello y desde nuestra óptica, la principal problemática que estaba afectando la vida de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia, en sus componentes de las practicas pedagógicas, del desarrollo académico y en el orden disciplinario, como también en sus dinámicas de carácter institucional, y que por ende, también afectaba los aprendizajes de los estudiantes, se hallaba relacionada en nuestra percepción inicial de la problemática , planteada en la realidad uno, con el bajo rendimiento académico mostrado por los estudiantes.

Situación está que desde nuestra perspectiva inicial la vimos como el producto de un conjunto de factores como la escasa motivación, compromiso y responsabilidad mostrada por los educandos para participar del normal proceso de desarrollo de las clases, y en estas, de las estrategias y actividades implementadas por los docentes en aras de su dinamización. Asimismo, hay que destacar el escaso acompañamiento de los padres de familia, con respecto a las

obligaciones que les competen tanto a ellos, como a sus hijos, en el cumplimiento de sus responsabilidades en tareas, trabajos y demás que deben ser coordinadas desde la casa.

Precisamente, esta situación ha llevado a que, de manera generalizada a nivel institucional, en cada salón de clases de los diversos grupos y grados que componen a la institución, solo se logren destacar unos tres, cuatro y en algunos casos hasta cinco estudiantes, a los cuales se les logra percibir ese interés, motivación, empeño, dedicación, compromiso y entusiasmo con el ejercicio de su quehacer como educandos.

La problemática descrita necesariamente se ha convertido en un obstáculo institucional para la consecución de las metas y fines que persigue la educación a nivel nacional; y de paso riñe con la filosofía planteada en la misión y visión del tipo de hombre que desea formar la institución a nivel local.

Toda esta situación se ha hecho manifiesta en dos líneas, por un lado desde lo académico, y tomando como referencia los datos arrojados por las diversas pruebas saber en los últimos tres años, se nota el pobre desempeño académico mostrado por los estudiantes en las pruebas Saber de 3°, 5°, 9° y 11°, quienes se han ubicado durante los últimos años la gran mayoría en niveles de insuficientes; por ejemplo en el área básica de matemáticas (ver figuras n° 8 y n° 9).

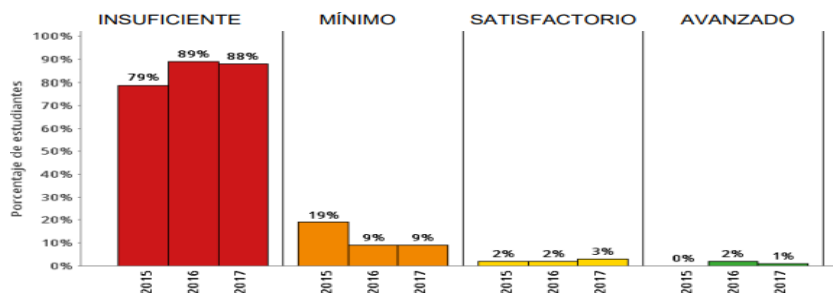


Figura 8: Comparación de porcentajes según niveles de desempeños por años en Matemáticas, tercero

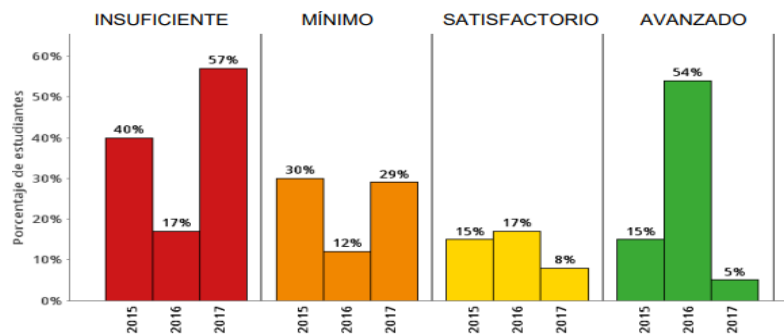


Figura 9: Comparación de porcentajes según niveles de desempeños por años en Matemáticas, Quinto.

Así lo afirma el Ministerio de educación nacional (2018), para quien:

en los tres últimos años los alumnos de los grados 3° y 5° en su desempeño han persistido como insuficientes así 2015 un 78%, 2016 un 89% y 2017 un 88% ((M.E.N.), 2018) siendo “en los tres últimos años muy pocos los educandos del 5° que llegan a ubicarse en un nivel de desempeño avanzado, así 2015 un 0%, 2016 un 2% y en el 2017 un 1%” ((M.E.N.), 2018).

A este insuficiente desempeño académico mostrado hasta el momento, se le unen los bajos promedios obtenidos por los estudiantes en las pruebas saber, destacándose que no hay diferencias estadísticamente significativas entre un año y otro, por ejemplo “para el caso de lenguaje el promedio del 2015 fue de 231, y del 2016 fue de 338, mientras que en el 2017 fue de 259” ((M.E.N.), 2018); como se nota el promedio del 2015 fue inferior al de los otros años, pero en el 2016 se logró aumentar producto de un conjunto de acciones y estrategias emprendidas a nivel institucional.

Por el otro lado, desde lo disciplinario es notorio como los estudiantes en su gran mayoría demuestran fuertes brotes de indisciplina, manifestadas desde el mismo momento que ingresan a la institución en sus actuaciones no acordes con lo estipulado y planteado en el Manual de Convivencia, y con el ideal de hombre que la institución desea aportar a la sociedad clemenciera.

Entre ellos es muy común las actitudes de irrespeto entre alumno- alumno, alumno- profesor, alumno-directivos docentes; el poco sentido de apropiación y pertenencia con los objetos y

enseres de la institución, lo que los lleva a no preocuparse por cuidar lo poco que hay; el descuido por su medio ambiente, y por un poco aporte a la creación de un ambiente más sano y responsable, en el cual él mismo se pueda llegar a sentir más a gusto.

**** Dialogo informal con docentes sobre la problemática institucional.***

A esta percepción de la situación planteada hasta el momento, se le agregaron las voces de algunos de los compañeros docentes, quienes consideran que la problemática evidenciada en los educandos en sus bajos niveles de rendimiento académico, está en relación directa con dos aspectos claves, por un lado, hay que señalar el tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas por muchos docentes; caracterizadas por el Licenciado Rafael Ballesteros como

...descontextualizadas, instrumentalistas y de corte tradicional; una práctica pedagógica que corresponde a un lugar individual, planteada de acuerdo a los intereses e ideales propio de cada docente, que no se articula con los demás campos del saber, y que corresponde a un escenario de comprensión que muchas veces no logra entrar en dialogo con la perspectiva propuesta en el currículo y el modelo pedagógico institucional.

Siendo además, una práctica que no parte de los intereses y motivaciones de los educandos, una práctica que no es sometida a procesos de reflexión constante, para que se logre basar en conceptualizaciones teóricas bien fundamentadas sobre las mismas, de tal manera que se les de ese lugar primario que deben ocupar en el ámbito académico institucional.

Como se puede notar a partir de lo planteado, a nivel institucional; se hace urgente y necesario que el maestro retome su papel y el lugar que le corresponde, su figura es clave para la construcción y consolidación de la sociedad, él desde sus procesos de enseñanza e investigación es fundamental en la construcción del saber disciplinar, como también del saber pedagógico.

Precisamente, este saber se encuentra mediado por diversos factores que son determinantes

en su constitución, tales como “la formación académica del docente, especialmente en el ámbito pedagógico; sus experiencias de formación como estudiante y profesor, sus vivencias en el campo laboral, sus concepciones de la vida, el mundo y la educación específicamente”, ante la problemática descrita, y teniendo presente las condiciones en las cuales se desenvuelve el diario acontecer de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José De Clemencia se formuló el siguiente eje central de investigación con sus respectivos ejes de apoyo con relación a la realidad número uno:

7.1.2. Eje central de investigación con respecto a la realidad número uno.

¿Cómo podemos desde nuestras prácticas pedagógicas implementar un proceso de motivación para mejorar el desempeño académico y disciplinario de los estudiantes de la I.E.T.A. San José de Clemencia?

7.1.2.1. Ejes de apoyo de investigación con relación a la realidad número uno.

- 1.- ¿Cómo inducir a los docentes a mejorar su desempeño académico y pedagógico en las aulas de clases de la IETA San José de Clemencia?
- 2.- ¿De qué manera se puede desarrollar en los educandos de la IETA San José de Clemencia un proceso de motivación hacia su formación integral?
- 3.- ¿Mediante qué estrategias el desarrollo institucional de la IETA San José de Clemencia puede contribuir con el desempeño académico de los estudiantes?

7.1.3. Acciones realizadas para intervenir la realidad uno en las dimensiones de las prácticas pedagógicas, del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo institucional.

Tabla 4. *Actividades de intervención realidad 1*

EJE DE INTERVENCION	ACTIVIDADES DE INTERVENCION	FECHAS	OBJETIVOS
PRACTICAS PEDAGOGICAS	*Taller dirigido a los padres de familia. “La familia y su papel en la formación del educando”	28 de Noviembre de 2017	*Sensibilizar y concientizar a las familias sobre el papel fundamental que cumplen en el desarrollo del proceso educativo de sus hijos.
DESARROLLO INSTITUCIONAL	*Reunión con los directivos docentes. *Socialización a los directivos docentes, los resultados de las pruebas saber de los años 2015-2016-2017	13 de Noviembre de 2017 22 de Mayo de 2018	*Darle a conocer la investigación que se estaba poniendo en marcha en la institución. *Socializar los resultados obtenidos en estos 3 últimos años, sobre las pruebas saber.
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	* Taller dirigido a los estudiantes del grupo 8- 03. “La importancia en la formación del educado para la vida”	22 de Noviembre de 2018	*Desarrollar en los estudiantes valores que le permitan el aprendizaje de los mismos para la convivencia y la construcción de proyectos de vida.

Una vez realizado el proceso de determinación de la problemática central hallado a partir de la realidad número uno a nivel institucional, de especificado el eje central de la investigación y los ejes apoyo de la investigación, se procedió con la implementación de una serie de acciones por medio de las cuales se buscó contrarrestar la problemática detectada, y se realizó un proceso de reflexión sobre las mismas y su impacto en la comunidad educativa; estas acciones se describen a continuación.

**** Reunión con los directivos docentes.***

Esta actividad tuvo como objetivos en primera instancia darles a conocer a los directivos institucionales los resultados obtenidos hasta el momento, sobre la investigación de la problemática central detectada a nivel institucional; como también presentarles el plan de las acciones a seguir para contrarrestar la problemática determinada; y así mismo buscar la manera de integrar los proyectos que actualmente tiene la institución en el campo académico, en el disciplinario y en la generación de unos mejores ambientes escolares, con propuesta presentada en el proyecto.

****Taller dirigido a los estudiantes del grado 8º3 “La importancia de la formación en el educando para la vida”.***

Esta actividad estuvo encaminada a que los educandos determinaran la importancia que tiene la formación, y en especial, la educación para el desenvolvimiento de su vida presente y futura; estimulando en ellos la motivación y la responsabilidad que deben asumir en el cumplimiento de su función como educandos. Para ello nos fundamentamos en los postulados propuestos por David Ausubel, en cuanto a la motivación, para quien esta es una actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, que mueve al sujeto a aprender, siendo por lo tanto, un proceso endógeno. Para este mismo autor, además de esa actitud favorable para aprender, el sujeto que aprende, debe disponer de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. Recordemos que para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), “la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de las personas y sociedades. Proporcionando conocimientos, enriqueciendo la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos

caracteriza como seres humanos”.

Como se nota, la educación es necesaria en todos los sentidos, permite alcanzar mejores niveles de bienestar social y crecimiento económico, nivela las desigualdades económicas y sociales, propicia la movilidad social de las personas, eleva las condiciones culturales del hombre, vigorizando los valores cívicos y laicos que fortalecen las relaciones de la sociedad. Sobre este mismo aspecto Delors, Jacques describe que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996).

****Socialización a los directivos docentes y docentes del análisis comparativo de los resultados de las pruebas saber a nivel institucional de los años 2015, 2016 y 2017.***

Esta acción de intervención de la problemática institucional pretendió mostrarles a los docentes y directivos docentes por medio de un análisis comparativo los resultados que la institución ha ido obteniendo en los tres últimos años (2015, 2016 y 2017) a nivel de pruebas externas, en especial las pruebas Saber de los grados 3°, 5° y 9°, y las Pruebas ICFES correspondientes al grado 11°; sirviendo al mismo tiempo como una voz de alerta para sensibilizar a estos en torno a la real situación que en el ámbito institucional se está dando con relación al desenvolvimiento académico mostrado por los educandos en particular, y la institución en general, aspectos estos que son medidos por medio de las pruebas.

Todo este trabajo se fundamentó para su realización y posterior socialización en los anexos 19 y 20, documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), los cuales están referidos a un informe detallado por institución del análisis de los resultados para mejorar los aprendizajes de las pruebas saber de 3°, 5° y 9°, planteados en el anexo 19; como también

ofrece una guía de orientaciones para el análisis de resultados de evaluación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes propuestos en el anexo 20.

Todo ello fue complementado con los datos estadísticos de los resultados por colegios emitidos por el ICFES en los años 2015, 2016 y 2017, los cuales fueron sometidos a un análisis comparativo, que permitió determinar fortalezas y deficiencias de la institución con respecto a ello. Fue un trabajo fructífero, en el sentido de que se lograron los objetivos propuestos, además se establecieron unos acuerdos, entre ellos la realización de empalmes entre un grado y otro, especificados por medio de un diagnóstico del aula y del área o asignatura; se logró acordar con los directivos unos espacios para reuniones de área, con el fin de puntualizar formas para reforzar las debilidades notorias en cada una de estas, como también de socializar e impulsar aquellas acciones y actividades que se vienen desarrollando de modo positivo y están dando buenos resultados.

****Taller dirigido a los padres de familia: “La familia y su papel en el proceso de formación de los educandos”.***

Partiendo de una fundamentación legal plasmada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en su principio N°7, se resalta que la responsabilidad natural para educar a los hijos recae en los padres; por lo tanto, en la familia cualquiera que sea su tipología, se encuentran los primeros agentes de transformación del infante, siendo ese espacio privilegiado donde inicia el proceso de socialización e interacción con el mundo que le rodea, generando como consecuencia una responsabilidad directa y a su vez, una correlación con la formación desarrollada en la escuela como segundo agente de formación y desarrollo integral del ser humano.

A esta fundamentación legal, se le sumaron unos fundamentos teóricos planteados por Parsons T, (1990), en su libro “El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, y para quien, la familia cumple una función socializadora, e induce al desarrollo de habilidades y actitudes esenciales para la vida del niño. Así mismo, se tuvieron en cuenta las propuestas teóricas planteadas por Medina Rubio, (1997), en su obra “La familia y la formación de las actitudes personales ante la vida. La familia en el tercer milenio”, texto en el cual propone que las actuaciones de la familia y la escuela se deben basar en el amor, la autoridad y el ejemplo.

Teniendo en cuenta toda esta fundamentación planteada, se procedió a la realización de un taller dirigido a los padres de familia del grado 8º3, por medio del cual se buscó que los padres de familia reflexionaran acerca de la manera como ellos hasta el momento venían acompañando a sus hijos en su proceso de formación, al tiempo que determinarían que la responsabilidad con los educandos tiene un carácter compartido entre el docente-padre de familia-estudiante. Es de destacar, que algunos padres de familia solicitaron un acompañamiento más profesional, para poder tratar problemáticas puntuales con sus hijos que estaban afectando el núcleo familiar.

7.2. Construcción de la realidad número dos en cuanto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.

A partir de la determinación de la problemática central en la realidad número uno, consistente en los bajos niveles académicos mostrados por los educandos, producto de su poca motivación e interés, del poco acompañamiento de los padres de familia, de unas prácticas pedagógicas tradicionalistas e instrumentalistas de algunos docentes, de unas condiciones ambientales tanto a nivel de la institución, como de la comunidad en general no aptas para estimular la academia; se procedió a tratar de revalidar y contrastar la información recolectada

hasta el momento.

7.2.1. Técnicas e instrumentos aplicados para investigar la realidad dos.

Para la construcción de la realidad dos fueron implementados y aplicados un conjunto de instrumentos y técnicas, que permitieron identificar con mayor claridad desde otras opciones y expectativas la problemática planteada en el campo institucional con relación a las prácticas pedagógicas, los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo institucional.

Para tal efecto, y teniendo en cuenta las voces y apreciaciones planteadas por algunos docentes, en el desarrollo de la primera realidad con respecto a la problemática percibida en cuanto a las practicas pedagógicas; pero además de eso, por el conocimiento que estos poseen, por su preocupación con respecto a la situación institucional en este aspecto, y la forma como estas se han venido convirtiendo en una constante problemática, se inició el desarrollo de la segunda realidad así:

****Whatsapp pedagógico institucional como instrumento de investigación***

Esta innovación tecnológica, se tomó como un instrumento pedagógico aplicándosele a docentes y directivos docentes para determinar la percepción de éstos con respecto a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la I.E.T.A. San José de Clemencia, siendo implementada con la formulación de la siguiente pregunta: En una escala valorativa de deficiente, regular, buena y excelente ¿cómo califica usted las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la IETA San José de Clemencia? Y ¿por qué?

Vale destacar, que esta estrategia no arrojó los resultados esperados, ya que del total de docentes y directivos docentes a los cuales fue dirigida la pregunta, tan solo tres aportaron sus

opiniones, aunque un tanto descontextualizadas; mientras que otros dos sugirieron que para averiguar sobre este aspecto, lo más viable era una presentación de un cuestionario en físico, donde se pudieran recoger otras inquietudes sobre la problemática central, lográndose incluir diversos interrogantes, los cuales también podían ser adaptadas a los estudiantes y padres de familia.

Por la actitud mostrada por la mayoría de los docentes hacia la estrategia implementada, se hizo evidente el nivel de compromiso, responsabilidad y preocupación de estos hacia la problemática institucional; y sobre todo, su negatividad a asumir una posición que le permitiera involucrarse en la situación problema, saliéndose así de lo que muchos consideran su zona de confort.

****Aplicación de cuestionarios dirigidos a directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia.***

Para lograr revalidar la información hallada en la primera realidad se aplicaron a los directivos docentes, y a un grupo focalizado de docentes (ver anexo 2), estudiantes (ver anexo 3) y padres de familia (ver anexo 4) una serie de cuestionarios con variables adaptadas según las necesidades de información que se requería determinar a nivel de cada grupo en particular.

Para el caso que nos ocupó, los cuestionarios giraron en torno a las siguientes variables: el conocimiento, apropiación y aplicación del Modelo Pedagógico Institucional, análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, manejo de las relaciones de poder en la comunidad educativa, la humanización del aula de clases y las relaciones pedagógicas.

**Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a los directivos docentes y docentes.*

Ante la situación descrita, y para lograr ahondar en el proceso de revalidación de la información hallada en la primera realidad, se prosiguió con la aplicación de un cuestionario a veinte ocho docentes y dos directivos docentes por medio del cual se trató de indagar sobre varios aspectos así:

El conocimiento, apropiación y aplicación del modelo pedagógico institucional de parte de los docentes y directivos docentes entrevistados; con respecto a ello, hay que destacar que para el 50% de estos, dicho conocimiento, apropiación y aplicación se da a medias, no respondieron un 16,6%, y expreso conocerlo y sentirse apropiado del mismo el 33,3% (ver figura 10).

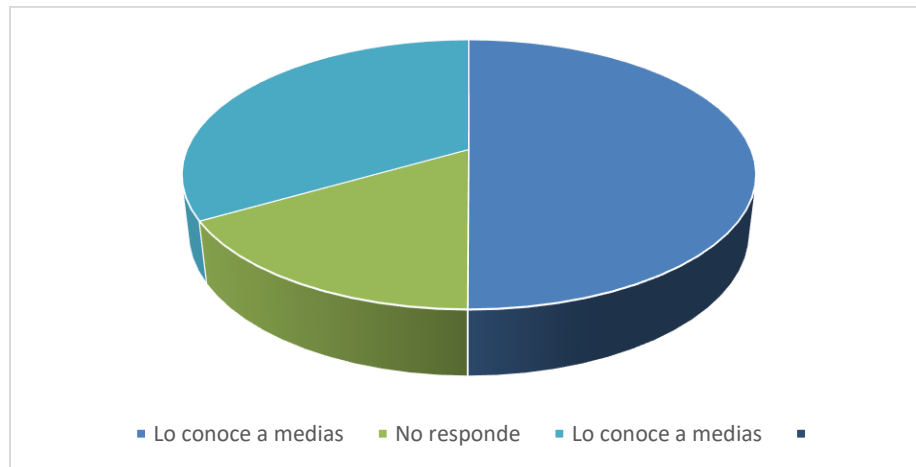


Figura 10. Conocimiento, compartimiento y aplicación del modelo pedagógico institucional por los docentes de la IETA San José de Clemencia.

Se debe destacar, que los datos aportados nos llevan a analizar con cierto nivel de preocupación el desconocimiento y poca apropiación mostrado por los docentes con respecto al

modelo pedagógico institucional, a pesar, de que el mismo representa la guía y el norte que debe orientar nuestro quehacer pedagógico, al ser considerado como “el dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión, y evaluación del conocimiento escolar” (Servicios Editoriales del Magisterio S.E.M., 2008). Como se nota a partir del planteamiento anterior, el modelo pedagógico resulta ser un elemento clave en la dinámica de la vida institucional, y desde él se orienta la selección, organización, transmisión y evaluación de los saberes llevados a las aulas, y replicados posteriormente en la comunidad. La gran dificultad latente en el caso de I.E.T.A. San José de Clemencia, es que la mayoría de los docentes realizan su labor de espaldas a lo propuesto por el modelo.

Como es lógico, ese poco conocimiento, apropiación y aplicación del modelo pedagógico por parte de un grueso número de los docentes, ha conllevado a una falta de unanimidad en la forma cómo se desenvuelven estos en las aulas, lo cual se viene haciendo notorio en una práctica pedagógica disgregada y desunificada, en la cual, cada quien desarrolla su práctica según sus propios lineamientos y expectativas. De esto se deduce por qué algunos ponen en práctica un trabajo cooperativo en las aulas, otros tratan de impulsar una formación integral en los educandos, enfatizando en el contexto y la parte humana; otros toman como punto de arranque los pre-conceptos y los pre-saberes de los estudiantes; mientras que otros toman como referentes los objetivos institucionales, y se enfocan es en el tipo de ciudadano que necesita y requiere la comunidad clemenciera.

Nuestra investigación apunta a buscar desde uno de sus tópicos la realización de una relectura del modelo pedagógico institucional, de tal modo que se logre impulsar un proceso de transverzalización que permita desde los saberes y conocimientos impulsados por medio del aprendizaje significativo de Ausubel, el constructivismo social de Vygotsky y las propuestas del

Aprendizaje Cooperativo, abordados desde cada una de las áreas y/o asignaturas establecidas en el currículo institucional, la manera como estas tocarían y aportarían a la realización de la propuesta pedagógica institucional.

De igual modo, desde otro de los tópicos tocados en la experiencia, el cual propugna por unas prácticas pedagógicas intersubjetivas al suponer relaciones entre los sujetos que hacen parte del acto educativo, y cuyo propósito es poder desarrollar un saber a partir de una vocación humanista, se toma como elemento clave de la experiencia, el énfasis asignado por el equipo de prácticas pedagógicas coordinado por Olga Lucia Zuluaga, quienes le apuestan a la intersubjetividad y la producción de saberes, como lógicas de un proceso de poder, que puede afectar lo humano, si se da a través de la obediencia y el control ciego, o puede potencializar lo humano en la medida en que se dignifiquen las capacidades constructivas de los educandos, propósito construido y contenido en el modelo pedagógico institucional que propone la I.E.T.A. San José de Clemencia en su Proyecto Educativo Institucional.

Sobre lo planteado hasta el momento, vale la pena hacer notar como la investigación implementada contrasta con otras investigaciones, entre ellas la de Montoya García, Mónica Jazmín (2013), titulada “La práctica docente una experiencia de transformación humanista”, la cual se centra en el quehacer y la reflexión pedagógica de los docentes, quienes a través del dialogo abierto y generoso posibilitan las dimensiones del comprender, hacer, obrar y comunicar a partir del estudio de la historicidad de las situaciones problemáticas, que son parte del entorno vivo y real de los estudiantes. Es notorio, a partir de la temática manejada por esta investigación su preocupación por las practicas pedagógicas; marcando diferencia con el enfoque de la presente investigación en el hecho de que esta abre otros espacios para la indagación de la óptica de las practicas pedagógicas referidos a los alumnos, los padres de familia, los docentes y

directivos docentes.

Otra investigación sobre esta temática de las Prácticas pedagógicas fue la desarrollada por Omaira del Pilar Lozada y otros, llamada “Humanización de la práctica docente”, la cual se centra en la implementación de cómo se debe asumir un proceso de enseñanza aprendizaje no solo desde lo académico, sino que también tenga características que conduzcan por senderos de humanización desde el saber específico e impulsen el desarrollo humano de cada estudiante; del análisis de esta investigación deducimos muchas similitudes con la presente experiencia, especialmente en el énfasis de lo humano como clave de la formación, logrando incluso con nuestro trabajo ir un poco más allá al tomar la intersubjetividad como base para esta formación.

Además de lo planteado hasta el momento, otro de los aspectos sobre los cuales se centró la aplicación del cuestionario fue la forma cómo autocalifican los docentes y directivos docentes las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la institución; sobre ello hay que destacar que la gran mayoría, un 70% de los entrevistados, las califica como regulares, por cuanto se presentan una serie de situaciones que impiden el normal y cabal desarrollo de las mismas, entre ellas se destacan una infraestructura que en muchas ocasiones es poco apta de los procesos académicos, un ambiente escolar no apto en ciertos lugares y momentos de la vida institucional; la actitud evidente en muchos de los educandos, quienes muchas veces se muestran renuentes a colaborar y participar del desarrollo de las clases y actividades complementarias; la poca apropiación de las herramientas tecnológicas que ayuden a la dinamización de las clases, el escaso proceso de preparación de las clases por parte de muchos docentes. Así mismo, tan solo un 30% califico las prácticas pedagógicas como buenas (ver figura 11).

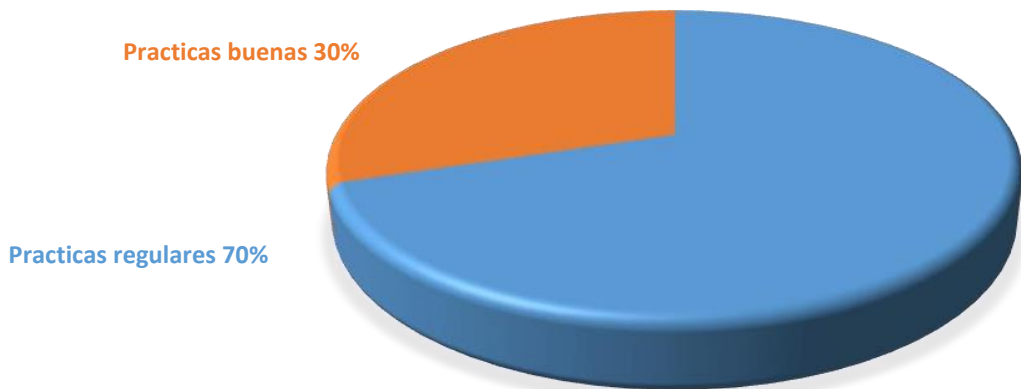


Figura 11. Auto calificación de la práctica pedagógica por los docentes de la IETA San José de Clemencia.

En la aplicación del cuestionario a los docentes también se les indagó sobre la manera como ellos concebían debían ser manejadas las relaciones de poder en la institución educativa, aspecto recogido por medio de la pregunta ¿Qué elemento considera clave para el manejo de las relaciones de poder en el aula de clases? (Ver figura 12); aspecto sobre el cual un 40% conceptuó que estas debían estar basadas en el manejo de la norma y las reglas a cumplir, mientras que para un 26,6% el alumno debe tener claro quién es la autoridad; por su parte, un 20% concibe estas relaciones de poder a partir del poder compartido, y un 13,3% lo asocia con el respeto mutuo.

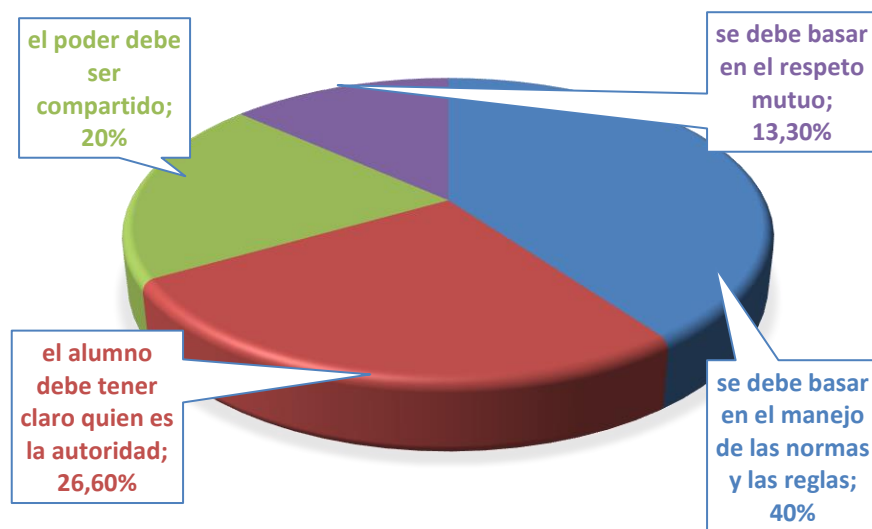


Figura 12: Elementos propuestos por los docentes para el manejo de las relaciones de poder en el aula de

clases.

Como se puede observar a partir de la información recolectada en cuanto al manejo de las relaciones de poder, la gran mayoría de los docentes, asocia este al conocimiento y puesta en práctica de las normas y reglas que regulan la vida institucional, al punto de preocuparse más por el acatamiento y ceñimiento estricto de la misma, y no en la búsqueda de correctivos que ayuden a reconocer el error, aprender del mismo y mostrar cambios. De igual manera, para un 26,6% de los docentes el manejo de las relaciones de poder se asocia con autoridad, exigiendo que el estudiante debe tener claridad de quien la representa a nivel institucional; por otro lado, para una minoría de docentes el manejo de las relaciones de poder institucionalmente se asocia con el consenso y con acuerdos, centrados en el poder compartido, y en el respeto mutuo.

Otro de los aspectos sobre los cuales se centró la aplicación del cuestionario a los docentes, fue el relacionado con la manera cómo los maestros humanizan sus prácticas pedagógicas en el aula de clases (ver figura 13), lo cual se abordó por medio de la pregunta ¿De qué manera desde su práctica pedagógica puede aportar a la generación de un proceso de humanización del aula de clases?

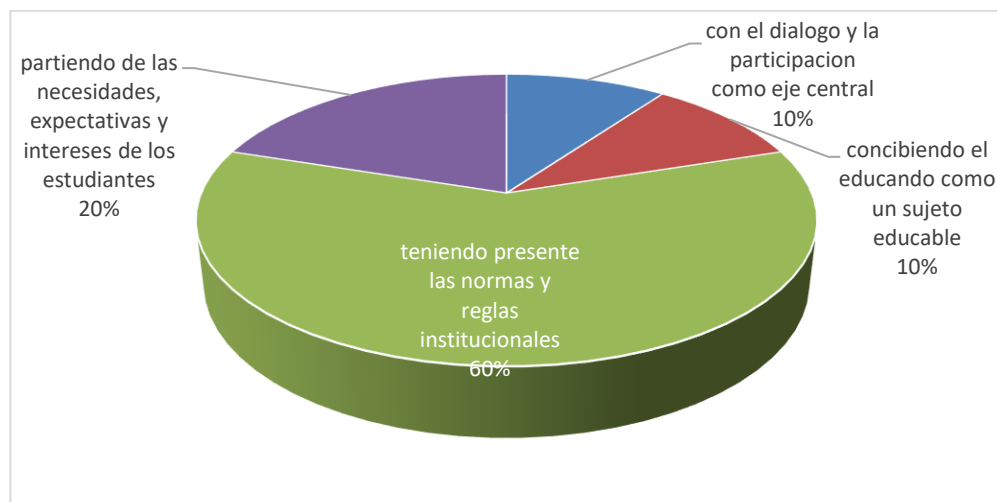


Figura 13: ¿Cómo los docentes humanizan sus prácticas pedagógicas en el aula?

Interrogante al cual los entrevistados respondieron de la siguiente manera: las clases se deben

desarrollar desde el dialogo como eje central, buscando una participación integral para un 10% de los docentes; se debe concebir al educando como un sujeto educable, donde prime el consenso para lograr la práctica de los valores humanos para otro 10% de los profesores; mientras que para un 60% de los entrevistados, se deben tener presente los reglamentos y normas institucionales, como también el código de infancia y adolescencia, los derechos y deberes de los niños y niñas, y para el 20% restante se debe partir de las necesidades, expectativas, intereses y experiencias de los educandos.

Del análisis de esta información aportada por los docentes, se hace notorio como la gran mayoría de estos asocian la generación de los procesos de humanización de las prácticas pedagógicas en el aula con el cumplimiento de parte del educando de la norma y el reglamento, expresado a través del código del menor, la ley de infancia y adolescencia y el manual de convivencia institucional; situación que resulta preocupante por cuanto hay una desviación de lo que en realidad implican los procesos de humanización del aula. Mientras que una minoría de los entrevistados le apunta a ver al educando como un sujeto educable, con el cual debe primar el dialogo, la participación integral, el consenso como medio para el acuerdo, la autonomía para su propio aprendizaje y un liderazgo participativo.

Sobre lo planteado anteriormente, desde la investigación lo que se pretende es que el docente determine con claridad cómo debe ser el manejo del ejercicio de poder en el aula, de tal modo, que retomando a Foucault (1981), en “Las mallas del poder”. Estética, Ética y Hermenéutica” logremos rebasar la naturaleza represiva del poder, según la cual “el significado del poder, el núcleo central, aquello en que consiste el poder, sigue siendo la prohibición, la ley, el hecho de decir no, y una vez más, la fórmula “no debes”. El poder es esencialmente el que dice no debes” (Foucault, 1999- (original 1981)); para adoptar ahora una posesión del poder

como dominio de sí mismo, la cual está relacionada con la definición de individuos libres, posición a la que se llega mediante el uso moderado de los placeres y de la libertad, hasta lograr determinar que “el que debe dirigir a los demás es aquel que es capaz de ejercer autoridad perfecta sobre sí mismo, para no ser excesivo y no hacer violencia, para escapar de la autoridad tiránica sobre los demás, y del alma tiranizada por los deseos” (Michell, 1986 (original 1984)); de esta forma, los postulados del poder propuestos por Foucault nos inducen a generar conciencia de que el estudiante actual no es como un recipiente, el cual asimila de manera inerte su aprendizaje; por el contrario, este se debe motivar para que él por sí mismo se apropie de su formación, de esta forma dejaremos de ver a la pedagogía como un proceso de entrega de información al estudiante, para que este la replique, llevando así al estudiante a la adquisición de unas capacidades o destrezas que le permitan un desarrollo integro personal con unos valores humanísticos, partiendo así de que lo que se busca con la nueva educación, no es unificar valores y conductas, sino que los educandos se formen por sí mismos, a través de una pedagogía participativa.

Además de los aspectos señalados en el cuestionario aplicado a los docentes, también se les indago sobre el cómo manejan las relaciones pedagógicas en el aula, y le apuestan a la generación de un mejor ambiente escolar (ver figura 14), elemento que fue recogido por medio de la pregunta ¿Qué aspecto considera fundamental para el manejo de las relaciones pedagógicas en el aula, y la generación de un mejor ambiente escolar?

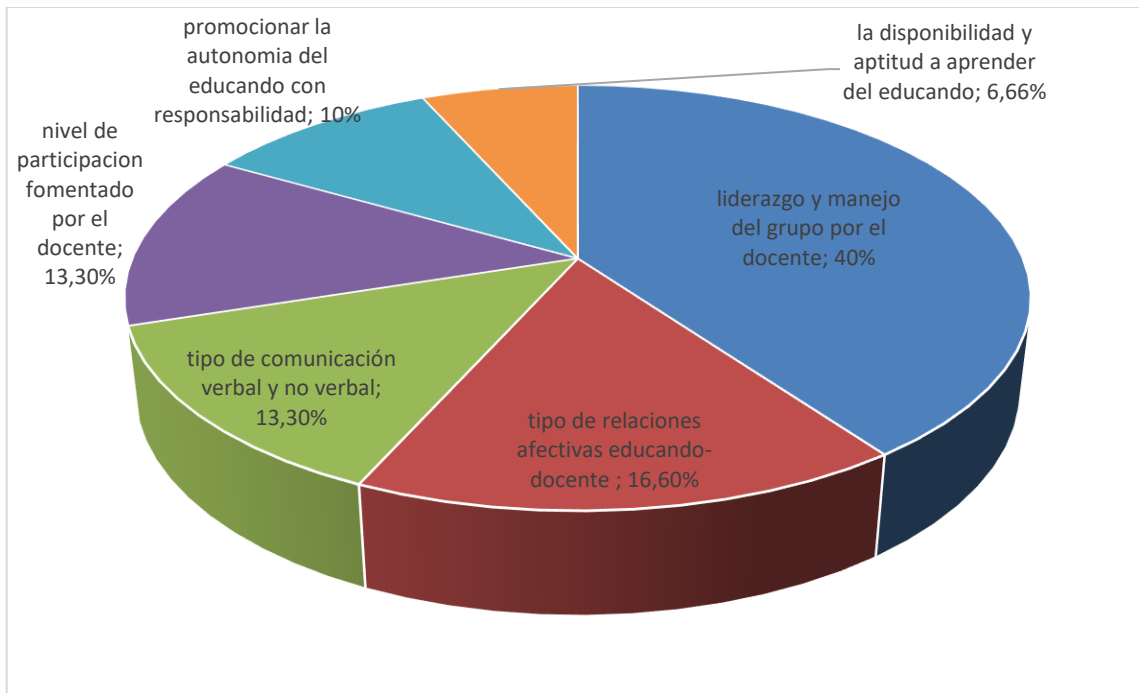


Figura 14: Aspectos tenidos en cuenta por los docentes para el manejo de las relaciones pedagógicas y el ambiente de aprendizaje.

La misma fue resuelta así: para un 40% de los docentes la clave está en el liderazgo y manejo del grupo ejercido por el docente con base en la norma, para un 16,6% se deben tener en cuenta el tipo de relaciones afectivas manifestadas entre el docente y el educando, para un 13,3% de los profesores lo básico es el tipo de comunicación verbal y no verbal que se desarrolla en el aula, y para otro 13,3% lo central está en el nivel de participación que fomenta el docente entre los educandos en el desarrollo de las clases; mientras que un 10% considero que se debe promocionar la autonomía en el educando basándose en el respeto y la responsabilidad, para otro 6,66% de los entrevistados es fundamental la disponibilidad y actitud a comprender por parte del educando.

Es claro por los datos suministrados por esta pregunta, el carácter punitivo y de control con que la mayoría de los docentes utiliza la norma como medio para manejar las relaciones

pedagógicas en el aula y generar un ambiente escolar, situación que suena a imposición, a obligación, a estandarización de dichas relaciones, de tal modo que el educando que no acata y actúa en esa línea es visto como el problemático. Como se puede notar, las relaciones pedagógicas son aquí tomadas como dispositivos de poder, y su análisis debe hacerse en términos de táctica y de estrategia, de tal modo que se logre sustituir el esquema jurídico y negativo del poder propuesto por Foucault en sus inicios, por otro táctico y estratégico que intento elaborar en “Vigilar y castigar”, y utilizo después en “La historia de la sexualidad”. Sin embargo, se destacan la importancia que otros docentes dan al tipo de relaciones afectivas, a los procesos de comunicación, a los niveles de participación, a la promoción de la autonomía y a la disponibilidad y actitudes mostradas por los educandos, aspectos estos que reunidos y tenidos como elementos centrales de dichas relaciones pueden aportar a unas relaciones pedagógicas de paridad, de horizontalidad, de niveles de igualdad donde el consenso y los acuerdos son los que trazan las líneas de acción a seguir.

****Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes.***

El proceso de indagación de la problemática central descrito anteriormente, prosiguió con la aplicación de un cuestionario a un grupo de treinta estudiantes, pertenecientes al grupo focalizado (9°3); y con quienes se trataron de investigar los siguientes aspectos: -el conocimiento de parte de los educandos del modelo pedagógico institucional, -la forma cómo califican estas las prácticas pedagógicas desarrolladas por sus docentes, -qué concepto poseen los estudiantes sobre las relaciones de poder en el aula de clases, -la forma cómo los docentes realizan el proceso de humanización de sus prácticas pedagógicas en el aula, según los educandos y -la manera como los educadores manejan las relaciones pedagógicas y la generación de un ambiente escolar, con

respecto a los puntos planteados los estudiantes conceptuaron:

En lo que respecta al conocimiento del Modelo pedagógico institucional de la I.E.T.A San José de Clemencia (ver figura 15), el 63.3% de los estudiantes entrevistados plantearon no conocerlo, debido entre otras razones a que los profesores nunca les hablan de eso, no hay una formación que los oriente hacia ello; cada profesor trabaja en forma distinta, y no hay un modelo base; los alumnos no se interesan por averiguar sobre ello, falta mucha práctica. Mientras que un 36.6% sostuvo conocerlo a medias porque son pocos los profesores que les comentan sobre ello, la información suministrada no es completa, además de ello sostienen que en la institución no se ven cambios, todo transcurre siempre de la misma manera.

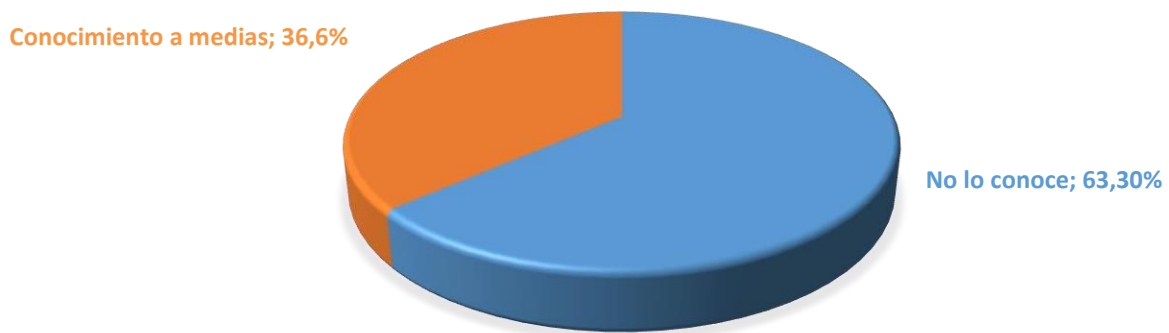


Figura 15: Conocimiento del Modelo pedagógico institucional por los estudiantes de la IETA San José de Clemencia

Como se puede notar, el desconocimiento de los fundamentos que orientan el modelo pedagógico entre la gran mayoría de los estudiantes de la I.E.T.A. San José de Clemencia, se convierte hoy por hoy en motivo de preocupación, y pone de manifiesto la necesidad que hay a nivel institucional de aunar esfuerzos para lograr superar dicha situación; abriendo espacios institucionales, que deberán ir unidos a el trabajo del cuerpo de docentes en las aulas, desde donde se puede realizar un abordaje de dichas temáticas como equipo, a través de jornadas de

trabajo dedicadas de modo especial a tocar dicho aspecto, de tal manera que el modelo pedagógico institucional se logre convertir en un modelo base para los docentes, desde donde se impulse un roll dinámico y activo en la participación de los educandos.

Con relación a cómo califican las prácticas pedagógicas de los docentes los estudiantes de la I.E.T.A. San José de Clemencia (ver figura 16), se debe resaltar que para el 63.3% son regulares, para un 23.3% son buenas, mientras que para un 13.3% son excelentes; para estos últimos, todos los docentes saben explicar correctamente, enseñan bien y dan buenas cosas.

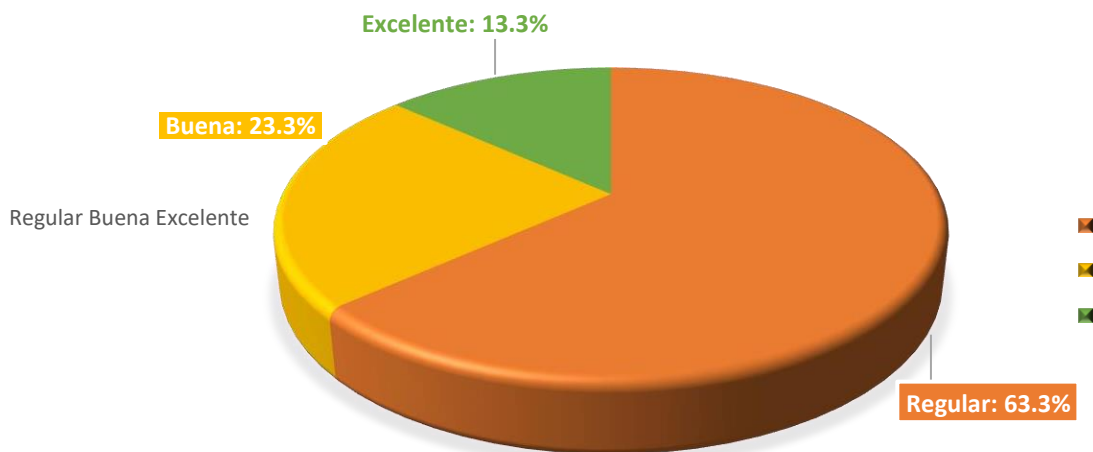


Figura 16: Calificación de las practicas pedagógicas por los educandos de la IETA San José de Clemencia.

Para los que las califican como buenas, las clases son a gusto y el aprendizaje es agradable; los profesores, aunque no todos llegan con esmero, se interesan e integran, ayudan a entender los temas de trabajo, muchos han ido cambiando sus prácticas en los salones de clases por momentos más dinámicos e interesantes.

Por su parte, otros califican las prácticas pedagógicas como regulares, debido a que la gran mayoría de los docentes no utilizan estrategias que motiven el interés de los estudiantes, no todos explican como es debido, logrando entenderle a unos, pero a otros no; su trato no es

igualitario, logran realizar su trabajo, pero no se preocupan si se aprende o no, preocupándose más es por el tiempo que le dan a los desarrollos temáticos, y no por traer estrategias pedagógicas que nos ayuden a aprender de verdad.

En el docente no debe desfallecer la inquietud porque sus educandos se apropien de un saber, buscando formas precisas que le permitan determinar si el estudiante se apropió de unos conocimientos; a lo cual se le une, el cuidado que se debe tener en la forma como nos relacionamos con los estudiantes, aspecto este que debe estar cimentado en el respeto, la cordialidad y unas relaciones armoniosas que conllevaran a que la clase sea a gusto y por lo tanto agradable de parte y parte.

En la aplicación del cuestionario a los educandos, también se les indago sobre el concepto que los mismos poseen sobre las relaciones de poder en el aula de clases, lo cual fue cuestionado por medio de la pregunta ¿Qué entiendes por relaciones de poder en el aula de clases? (ver figura 17).



Figura 17: ¿Qué entienden los estudiantes por relaciones de poder en el aula?

Aspecto sobre el cual conceptuaron un 33,3% de los estudiantes que estas son las que nos dan a conocer los reglamentos que debemos cumplir y obedecer en la institución, otro 23,3%

planteo que las relaciones de poder nos obligan a tomar, realizar y ejecutar actividades con estricto cumplimiento, mientras que un 23,3% entiende por relaciones de poder cuando el profesor nos habla con autoridad; para otro 13,3% las relaciones de poder se dan cuando el profesor busca ejercer un control sobre los estudiantes, y por ultimo para un 6,66% de los alumnos las relaciones de poder son cuando se discuten las acciones para tomar decisiones en el aula de clases.

Del análisis de las respuestas planteadas en esta pregunta por los estudiantes, se evidencia que los mismos no tienen claridad en el concepto de relaciones de poder, tendiendo a relacionarlo con normas, reglamentos, disciplina, llevados a través de un estricto cumplimiento y control, que recae en el docente, quien ejerce su autoridad. Para la mayoría de los educandos las relaciones de poder no están asociadas al dialogo, al intercambio de opiniones, a los puntos de vista del otro con miras a establecer acuerdos que lleven a un consenso donde el aprendizaje se facilite por medio de la responsabilidad compartida.

En el desarrollo del cuestionario aplicado a los estudiantes, se les indago también sobre los términos con que estos asocian el concepto de humanización de las prácticas pedagógicas de aula, y determinar así su concepción sobre las mismas, a partir de ello se les pregunto: ¿Con qué término asocias el concepto de humanización de las prácticas pedagógicas de aula? (ver figura 18).

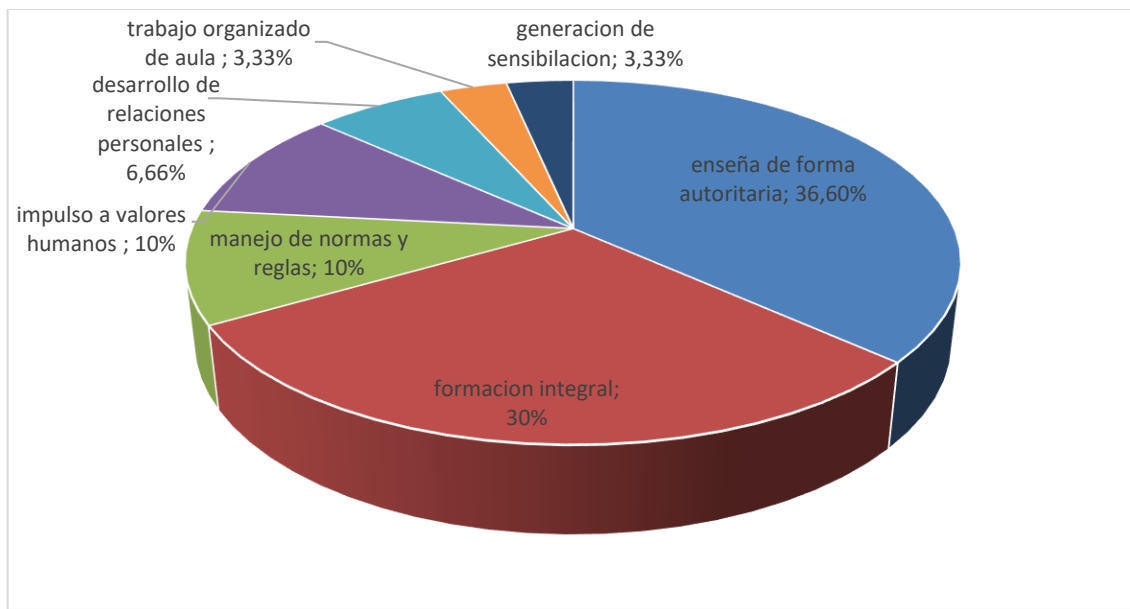


Figura 18: Términos con que asocian los estudiantes el concepto de humanización del aula de clases.

Llegando a asociarlas con los términos de enseñanza de forma autoritaria del profesor un 36,6%, con formación integral un 30%, con manejo de normas y reglas un 10%, con impulso a los valores humanos otro 10%, con el desarrollo de las relaciones personales un 6,66%, con el trabajo organizado en las aulas un 3,33% y con generación de sensibilización un 3,33%.

Los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario por medio de esta pregunta muestran la mayor tendencia a identificar el concepto de humanización de las prácticas pedagógicas de aula con la forma de enseñanza autoritaria del profesor, idea que pone de manifiesto cierto desenfoco en la forma de entender el concepto según gran parte de los educandos; seguido por los que las identifican con formación integral, y la entienden como la que se abarca al educar al hombre para ser más persona, enseñándole a recuperar su vínculo con la humanidad.

Con menores tendencias de identificación, y no por eso menos importantes, aparecen los que las vieron como trabajo organizado en el aula y sensibilización, resaltando sobre todo para el último término, que este hace parte del proceso de humanización de las prácticas pedagógicas de

aula, como también lo es el impulso a la eticidad, y en ella el desarrollo afectivo. Es claro entonces, en la visión propuesta por los educandos, que la humanización de las prácticas pedagógicas no solo se refiere a la enseñanza de valores morales y éticos, implicando también el jalonar por esa formación integral que parta como afirma Ibáñez, Pablo Roberto (2011) “del buen trato”, para construir así un tejido social basado en la interlocución, en la valoración de sí, de los demás, del mundo y del conocimiento.

Por último, al grupo focalizado de estudiantes también se les cuestiono sobre los aspectos que consideran fundamentales para generar una buena relación pedagógica y un mejor ambiente escolar, cuestionamiento que se recogió por medio de la pregunta ¿Qué aspecto consideras clave para generar una buena relación pedagógica y un mejor ambiente de aprendizaje en el aula de clases? (ver figura 19).



Figura 19: Aspectos que los estudiantes consideran clave para una buena relación pedagógica y ambiente de aprendizaje.

Interrogante al cual los educandos respondieron así: un 20% planteo que la experiencia del

profesor en el manejo de los temas, un 16,6% optó por la forma cómo se relacionan maestro y alumno, otro 16,6% propuso que el conocimiento y puesta en práctica de las normas y reglas institucionales de parte y parte, para un 13,3% lo esencial está en el manejo del respeto y la cordialidad en el trato, para otro 13,3% la clave está en el uso de dinámicas y la variación de estrategias en la clase, para un 10% es fundamental la forma de comunicarse del profesor, mientras que un 6,66% de los entrevistados considero que lo básico es que los profesores puedan entenderlos, en contraste con un 3,33% que determino la clave en la apariencia del profesor.

De los datos recolectados en esta pregunta, llama la atención la variedad de respuestas planteadas por los educandos, y como la mayoría de estos se centran en la figura del docente, y especialmente en su actitud, como el punto clave para el establecimiento de una buena relación pedagógica, y por ende un ambiente de aprendizaje, descuidando la parte que a ellos les corresponde en la caracterización de su actitud en el aula, y cómo esta puede aportar a la contribución de ese ambiente de aprendizaje deseado.

Es de destacar también, la forma como los educandos tienen en cuenta elementos como la experiencia del docente, las relaciones maestro-alumno, el debido respeto y cordialidad en el trato, el uso de dinámicas y diversas estrategias, la comunicación, o el ponerse en los zapatos del otro, como claves para el manejo de estas relaciones, situación que contrasta con la realidad en la cual se desenvuelven a nivel institucional, donde muchas veces no tienen en cuenta dichos elementos conllevando a un ambiente bastante hostil y difícil en determinados momentos.

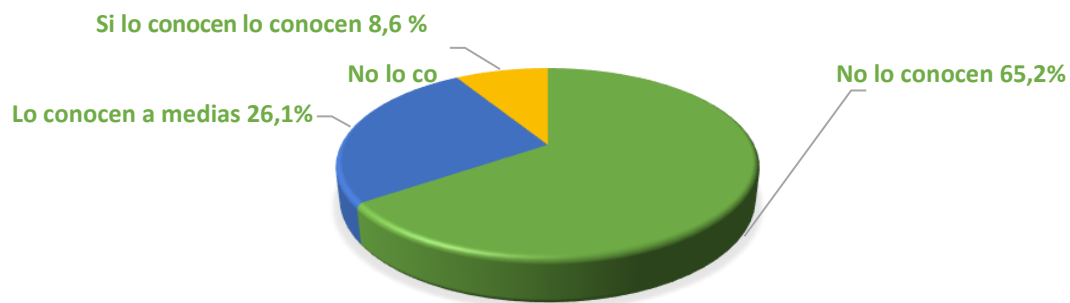
**** Análisis de los resultados del cuestionario aplicado a los padres familia.***

Prosiguiendo con la misma línea de investigación para revalidar la problemática central en la realidad número dos, se aplicó un cuestionario a veinte tres padres de familia pertenecientes al grupo focalizado 9°3, por medio del mismo se buscó investigar sobre el conocimiento que

estos poseen del modelo pedagógico institucional, cómo califican las practicas pedagógicas desarrolladas por los docentes, sus conocimientos sobre las prácticas pedagógicas humanizantes y de qué manera se manejan las relaciones pedagógicas en las aulas, para generar los ambientes de aprendizaje.

Con relación al conocimiento del modelo pedagógico institucional, un 65.2% de los padres de familia dijeron no conocerlo, mientras que un 26.1% lo conocen a medias y un 8.6% argumentó si conocerlo (Ver figura 20).

Figura 20: Conocimiento del modelo pedagógico por los padres de familia.



Es destacable que, según la mayoría de los padres de familia, ellos no habían escuchado nada de esto, ni conocen el modelo pedagógico institucional, mientras que otros prefirieron no opinar al respecto; y para algunos lo que argumentaron fue tener un conocimiento a medias, planteando razones sobre ello pero que no poseen una relación directa con el punto tocado.

De todo esto es deducible, que la mayoría de los padres de familia desconoce los fundamentos que orientan el Modelo Pedagógico Institucional, debilidad esta que se convirtió en una tarea a subsanar, asumida y liderada desde el desarrollo del proyecto, pudiendo establecer espacios de diálogo informal con los padres de familia del grupo focalizado, en reuniones donde se socializo y se avanzó en el conocimiento del modelo pedagógico, logrando de paso una mayor integración a la institución en general, y con el cuerpo de docentes en particular, en especial los del CIPEG 9°3.

Prosiguiendo con el desarrollo del cuestionario con los padres de familia, se les trato de indagar que tanto conocían de la forma cómo los docentes llevan el conocimiento a sus hijos, cómo es el desenvolvimiento de estos en el aula de clases, para lo cual se les pidió calificar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes a nivel institucional, por medio de la pregunta: A partir de la siguiente escala, ¿Cómo calificas las prácticas pedagógicas de los docentes?, plantea tus razones al respecto (ver figura 21). Pregunta está en la cual un 56.52% de los entrevistados las califico como regulares, mientras que un 43.47% las considero como buenas.

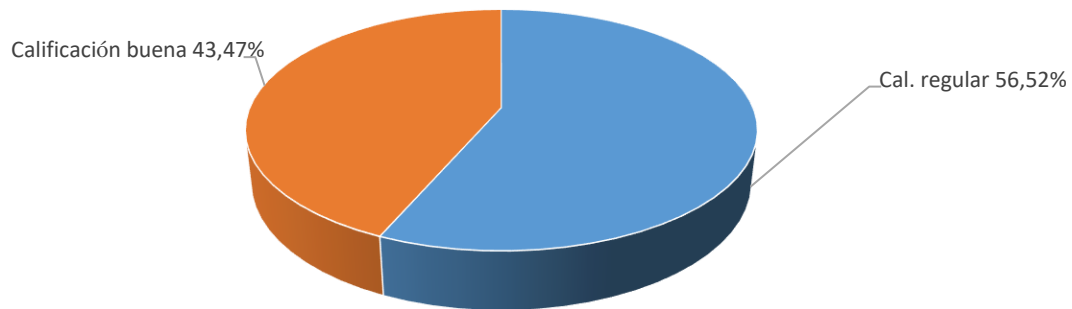


Figura 21: Calificación de las prácticas pedagógicas de los docentes por los padres de familia.

Los padres argumentan conocer la manera como los docentes desarrollan estas prácticas pedagógicas, por los comentarios que hacen sus hijos una vez llegan a sus casas, sobre la forma cómo algunos docentes se desenvuelven en las aulas de clases, cómo estimulan su participación y creatividad en los procesos desarrollados, y la manera de replicar el patrón autoritario del padre de familia; otros plantearon conocer de ello, a partir de lo que notan en los contenidos y tareas que encuentran al revisar las libretas de apuntes de sus hijos. En este sentido, algunos de ellos reclaman como una necesidad el que previamente los educandos conozcan las temáticas a manejar, para que de esa forma, desde los hogares poder aportar y complementar al mayor y mejor desenvolvimiento de los estudiantes.

Lo anterior, supone una vieja intencionalidad de formación del padre de familia para asumir los primeros años de vida del niño sobre todo porque son tiempos sumamente importantes, sueño inicial de Pestalozzi cuando escribiera el libro de ¿Cómo Gertrudis educa a sus hijos? El docente forma la responsabilidad educativa del padre o de la madre pero siempre el acto pedagógico será responsabilidad del maestro. El padre es educador pero el maestro es pedagogo.

Continuando con la aplicación del cuestionario a los padres de familia, también se les indago sobre el conocimiento de ellos con respecto a la forma ¿Cómo los docentes humanizan

sus prácticas pedagógicas en las aulas de clases? (ver figura 22).

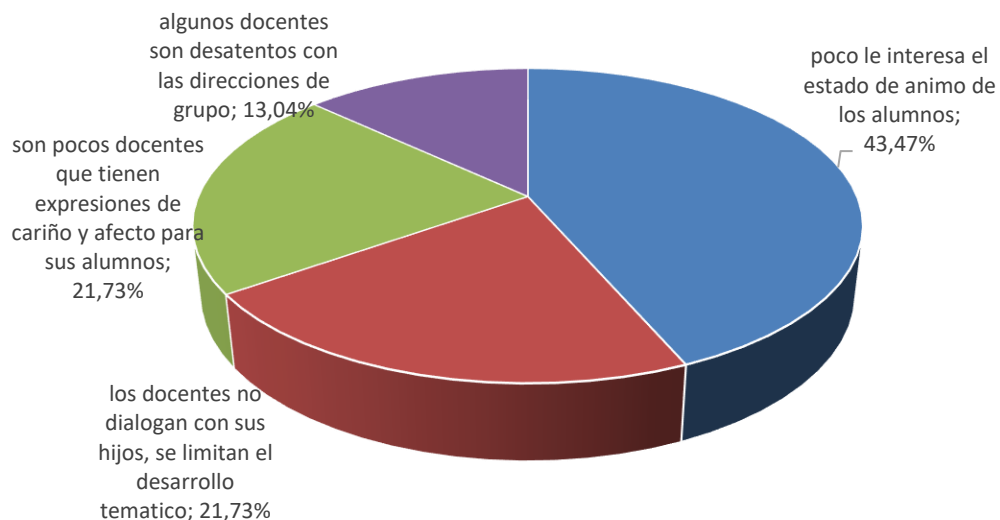


Figura 22: ¿Cómo los docentes humanizan sus prácticas pedagógicas en las aulas de clases según los padres de familia?

A lo cual propusieron el 43,47% de los padres de familia que los docentes no se interesan por el estado de ánimo de sus hijos, siempre expresan que a ellos les están pagando y quien quiera aprender que aprenda; otro 21,73% de los entrevistados planteo que algunos docentes no dialogan con sus hijos, no los escuchan y se limitan es al estricto desarrollo de las clases, por su parte un 21,73% considero que son pocos los docentes que tienen expresiones de cariño y afecto para con sus hijos, mientras que el 13,04 % restante planteo que algunos docentes son desatentos con las direcciones de grupo, dando poca importancia a su función.

Por lo planteado por los padres de familia, se alcanza a percibir que aunque no poseen una idea clara de la temática abordada, logran visionar aspectos que hacen parte de ese proceso de humanización de las aulas de clases, pero en sentido negativo, poniendo en evidencia la percepción de ellos sobre lo que consideran es una de las funciones que le competen a los docentes, la cual desde sus puntos de vistas no está siendo ejercida a cabalidad. El padre de

familia le interesa que su hijo o hija repliquen unas relaciones de poder que sean una extensión de su autoridad. A veces es menos importante lo académico, no porque no lo sea para el padre de familia sino porque para él, el rendimiento de su hijo está asociado a un patrón de comportamiento del cual lo académico resulta un producto de esa autoridad bien ejercida y bien asumida por el estudiante.

Igual que los docentes o los estudiantes el padre de familia construye un imaginario en el que las relaciones de poder del docente están constituidas en la lógica de un mandato que le pertenece por su calidad de docente. En las sociedades feudales este fenómeno se conocía con el nombre de “privilegio de función” que entiende la autoridad como un status que otorga el oficio cada vez que la persona es parte del oficio independiente de las características personales de la persona. Casi como si pudiéramos decir que el cargo, en la lógica de poder, maneja unas opciones de mandato que se pueden implementar y legitimar por el hecho que humanan del cuerpo del propio docente. La función se encargó de darles a los padres de familia, a los maestros, a los directivos privilegios legítimos de un mandato que han recibido al momento del ejercicio.

Por último, a los padres de familia también se les averiguo sobre ¿Cómo manejan los docentes las relaciones pedagógicas en las aulas para la generación de ambientes de aprendizaje? (ver figura 23).

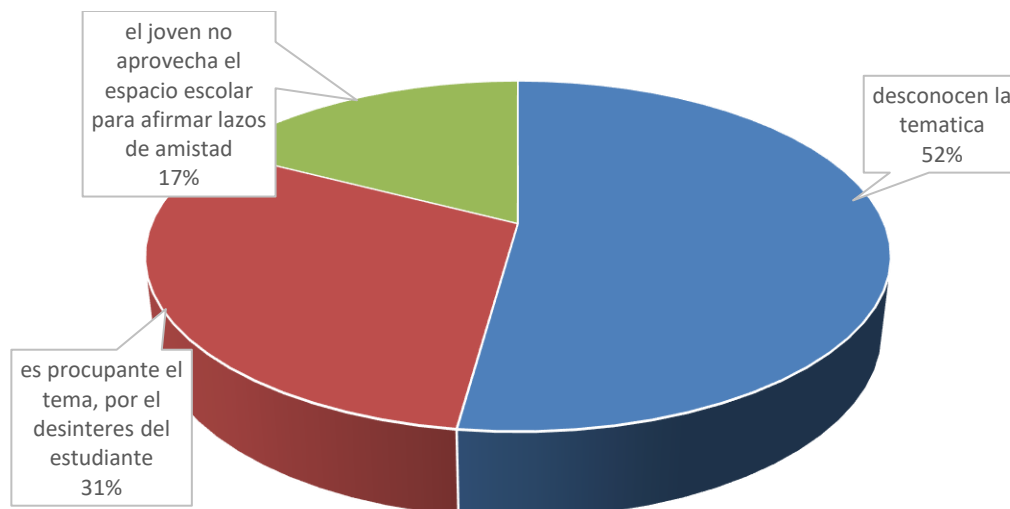


Figura 23: ¿Cómo los docentes, según los padres de familia manejan las relaciones pedagógicas en el aula, para generar ambientes de aprendizaje?

Cuestionamiento al cual el 52,17% respondieron desconocer dicha temática, porque la institución no brinda los espacios que permitan una familiaridad con estos temas; por su parte el 30,43 % de los padres consultados conceptuó que es preocupante sobre el manejo de los ambientes de aprendizaje el hecho de que a pesar de que a los educandos se les brindan los espacios para cuidar el medio ambiente, ellos muestran un desinterés por este cuidado. Por último, para el 17,39% de los padres de familia entrevistados en la actualidad los jóvenes no aprovechan la vida escolar para hacer buenos lazos de amistad, dedicándose a riñas y chismes de pasillo.

A partir de la información planteada por los padres de familia con relación a las relaciones pedagógicas y su aporte a la generación de los ambientes de aprendizaje, debemos tratar de que la estadía para los educandos en la institución sea de agrado, donde él se sienta identificado y seguro con ella, marcando pautas para un clima escolar que fortalezca y genere unas buenas relaciones de aprendizaje para la comunidad educativa en general.

**** Análisis del documento institucional: El Proyecto Educativo Institucional PEI, y en él, El Modelo Pedagógico Institucional.***

Otro de los referentes tenidos en cuenta en el desarrollo de la segunda realidad para revalidar la información recolectada en la primera realidad, fue el análisis detallado del documento institucional, El Proyecto Educativo Institucional (PEI), y en él, El Modelo Pedagógico Institucional, documentos estos, a través de los cuales se buscó determinar de modo preciso, el nivel de conocimiento que se posee de estos, y a partir de ello, cómo es asumido lo planteado y propuesto en los mismos por las directivas institucionales, el cuerpo de docentes, los estudiantes, padres de familia, y la comunidad educativa en general, toda vez que ellos son la base de la vida y desarrollo institucional.

Precisamente, este análisis fue un punto clave para ahondar en la determinación de la problemática, debido a que, aunque la institución cuenta con cada uno de los documentos, se pudo lograr constatar el desconocimiento que poseen de los mismos la gran mayoría de los miembros de la comunidad educativa de la I.E.T.A. San José de Clemencia; lo cual ha conllevado a el distanciamiento existente entre lo que los mismos plantean y proponen como ideal, para aportar a la construcción presente y futura de los niños, niñas y jóvenes de Clemencia, y la forma cómo estos son asumidos en la cotidianidad por cada uno de los entes que hacen parte de ella.

****Análisis del Modelo Pedagógico Institucional.***

En cuanto a la propuesta pedagógica institucional, conocida también como el Modelo Pedagógico Institucional, hay que tener presente, que este aunque posee los elementos que definen su conformación, de su proceso de análisis se hace notoria cierta debilidad, en el cómo

tomar los planteamientos teóricos propuestos y traducirlos en una práctica de aula, de tal manera que permita especificar el hacer del docente en las aulas en la práctica; quien actuara por medio del apersonamiento de unas técnicas y estrategias acordes a la propuesta institucional, y según los requerimientos y necesidades de los educandos.

Se trata por tanto de un modelo pedagógico que siendo una hoja de ruta debería encarar las prácticas pedagógicas tradicionales, los procesos de formación individuales para generar aprendizajes que se implementan en la lógica del saber que se comparte y en la lógica de la transversalidad. Para que de esta forma, desde el compartir el modelo pedagógico cree un ambiente de grupo, de colectivo que sabe en la medida que reflexiona de manera conjunta. Ahora, como transversalidad el modelo pedagógico no se agota en la medida que se conoce por los padres de familia, por los docentes, por los estudiantes, sino que su última expresión a través de la transversalidad, es encontrar las formas como la formación y el saber tradicional, plasmado en las diversas áreas y/o asignaturas se reencuentran, incitados desde el lugar planteado por el modelo pedagógico.

Precisamente, y teniendo en cuenta lo propuesto por el Proyecto Educativo Institucional, en su componente del Modelo Pedagógico Institucional o propuesta pedagógica, se resalta que esta

“se halla orientada hacia acciones inteligentes, creativas, valorativas y significativas basadas en un concepción humanista fundamentada en la autonomía, la intermonía y la heteronomía de los niños, niñas , jóvenes y adultos, interpretando y transformando su realidad, como también participando activamente en la solución de sus problemas y los de su comunidad” (Proyecto Educativo de la I.E.TA. San José de Clemencia).

Además de ello, su concepto de aula sugerido “a partir del manejo pedagógico del error, y en el cual se deben tener presentes lo vivencial como guía del conocimiento, lo lúdico, lo creativo, lo afectivo emocional, lo cognitivo, la concertación para la selección de los contenidos curriculares, como también las expectativas del educando y la concordancia con el entorno”.

Se destaca en esta hoja de ruta propuesta a nivel institucional su orientación hacia una

concepción humanista del tipo de pedagogía a impulsar, y el tipo de hombre y mujer a determinar, dando al tiempo los elementos que lo nutrirán; sin embargo, se debe resaltar la distancia existente institucionalmente entre la propuesta de carácter teórico y la forma cómo cada uno de los docentes lo adopta en el desenvolvimiento de su quehacer en las aulas de clases, en gran parte porque hasta ahora como ya dijimos la insistencia institucional sobre la visión, misión y modelo pedagógico ha centrado su interés en conocer cuál es el texto de cada uno de ellos, interés sumamente achatado si tenemos en cuenta que desde la lógica de la transversalidad de lo que se trata es de reflexionar la manera como estas apuestas se encargan de visualizar en la práctica la institución escolar, el entorno escolar, el espacio del aula, las practicas pedagógicas y las relaciones que se despliegan en todo el acto del aprendizaje. O sea se trata de conocer estas apuestas de misión, visión y modelo pedagógico a fin de hacer un ejercicio que permita volver a pensar las propuestas programáticas a partir de las insinuaciones teóricas que estas apuestas sugieren. En concreto se trata de mirar desde lo humano las prácticas para repensar los saberes, las experiencias de aula, los territorios de saber, las relaciones que al fin de cuenta es la tarea del maestro y la maestra, siendo que la mayoría trabaja de espaldas a este, y no busca por tanto, la forma de transversalizar el desarrollo de sus contenidos programáticos para que apunten y configuren desde su manejo temático lo propuesto por el modelo pedagógico institucional.

Precisamente, esta situación descrita ha conllevado a un gran divorcio entre lo planteado teóricamente a nivel institucional, con respecto al modelo pedagógico, y las concepciones y acciones desarrolladas por la gran mayoría de los docentes en especial, al interior de los salones de clases. Lo anteriormente esbozado, plantea la necesidad de que la práctica pedagógica se sustente en un encuentro donde se dé un dialogo concertado y profundo, entre los presupuestos teóricos institucionales, y el ejercicio que el docente desarrolla con su contenido.

Visto así, se necesita propiciar en los docentes la coherencia que se requiere que exista entre el modelo pedagógico institucional, los presupuestos o enfoques de cada programa, las concepciones que el docente tiene sobre su hacer y lo que se espera del estudiante en su desempeño; consideramos que será esta coherencia la que permitirá darle un norte pedagógico a ese desempeño que desde el diario trajinar se experimenta a nivel institucional.

7.2.2. Eje central de investigación determinado a partir de la segunda realidad:

¿Cómo desarrollar una práctica pedagógica articulada al contexto, que desarrolle competencias y le permita a la comunidad educativa de la I.E.T.A. San José de Clemencia determinar la significatividad de las mismas?

7.2.2.1. Ejes de apoyo de la investigación a partir de la realidad número dos:

- 1.- ¿Cómo determinar a partir de la articulación de los conocimientos al contexto un aprendizaje significativo para los educandos?
- 2.- ¿Cómo se puede llegar a implementar desde las relaciones pedagógicas un aprendizaje que desarrolle competencias en los educandos?
- 3.- ¿De qué manera desde el desarrollo institucional se puede contribuir mediante la implementación del aprendizaje cooperativo a la transformación de las prácticas pedagógicas?

7.2.3. Acciones realizadas para intervenir la realidad dos en cuanto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.

En aras de poder buscar los medios que permitieran contrarrestar la problemática detectada con el desarrollo de la segunda realidad, se implementaron un conjunto de acciones de intervención (ver tabla 4); las cuales se detallan a continuación:

Tabla 4: Actividades de intervención de la realidad dos.

EJE DE INTERVENCION	ACTIVIDADES DE INTERVENCION	FECHAS	OBJETIVOS
PRACTICAS PEDAGOGICAS	<p>*Conformación del comité institucional pedagógico del grupo CIPEG del grado 9-03.</p> <p>*Taller dirigido a los docentes sobre el manejo de las relaciones de poder en el aula y su impacto en las relaciones pedagógicas y en la generación de un ambiente de aprendizaje,</p>	<p>9 de Mayo de 2018</p> <p>16 y 18 de Mayo de 2018</p>	<p>*Vincular a los docentes que laboran en el grupo focalizado al desarrollo de la experiencia.</p> <p>*Analizar el manejo de las relaciones de poder en el aula, y la forma como estas impactan en las relaciones pedagógicas dadas entre los educandos y los docentes, y en la generación de un ambiente de aprendizaje.</p>
DESARROLLO INSTITUCIONAL	<p>*Sensibilizar a los docentes y directivos docentes por medio del taller “El papel del docente en el siglo XXI.”</p> <p>* Proceso de intervención del modelo pedagógico institucional.</p>	<p>19 de Enero de 2018</p> <p>13 de Abril de 2018</p>	<p>*Sensibilizar al cuerpo de docentes con respecto al papel del maestro de siglo XXI.</p> <p>*Intervenir el modelo pedagógico y realizar nuevos ajustes con el nuevo ciudadano clemenciero.</p>
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	<p>*Taller de sensibilización y motivación a los estudiantes y padres de familia del grupo focalizado del grado 9-</p>	<p>23 de Mayo de 2018</p>	<p>*Motivar a los padres de familia sobre el trabajo pedagógico y formativo que se viene desarrollando con sus hijos, a través de la</p>

	03.		investigación.
--	-----	--	----------------

**** Proceso de sensibilización a los docentes y directivos docentes, por medio del taller “El papel del docente en el siglo XXI”.***

Esta actividad de intervención buscó plantear el rol que se espera asuma el docente en el siglo XXI, fundamentándonos en los postulados dados por el francés Philippe Meiriu, y que recoge perfectamente Philippe Perrenoud, en el libro “Diez nuevas competencias para enseñar”, en el cual propuso un nuevo escenario para el oficio docente al considerar que “la práctica reflexiva, la profesionalización, el trabajo en equipo y por proyectos, la autonomía y responsabilidad ampliada, el tratamiento a la diversidad, el énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje y la sensibilidad con el conocimiento, sumado a ello está el manejo de la ley” (Perrenoud, 2004), deben ser los elementos que caracterizan el ejercicio de la práctica docente en el siglo XXI.

Además de ello, es el mismo Ministerio de Educación Nacional que está exigiendo como una necesidad los procesos de formación y actualización permanentes de los docentes, la implementación de procesos de innovación, y demás responsabilidades que le competen. Ello debido a que se ha hecho notorio tanto a nivel general, como en el ámbito institucional como la gran mayoría de los educadores han ido desatendiendo la misión encomendada, adoptando su quehacer pedagógico como algo rutinario, sin procesos de proyección claros, sin una debida fundamentación teórica y pedagógica de su accionar, convirtiéndose en docentes poco

investigadores, dinámicos e innovadores.

Hoy se hace necesario que la educación transite hacia una nueva realidad escolar, más amplia e incluyente, donde el tradicional papel del maestro enfrente una serie de cambios estructurales, asumiendo nuevos roles en el manejo de sus relaciones de poder, con una visión renovada de sus relaciones pedagógicas y de la generación de los ambientes escolares, que permitan replantear su quehacer educativo partiendo de la intersubjetividad y la humanización del aula; para asumir así el compromiso de ser congruentes con una nueva pedagogía sistémica, centrada en la adquisición de aprendizajes significativos, la cual tiene lugar dentro de renovadas aulas, donde su nuevo rol los sitúa como estrategias, facilitadores del proceso educativo, promotores de situaciones de aprendizaje y de la evolución de las estructuras cognitivas y meta cognitivas de los estudiantes

****Taller sobre las relaciones de poder en el aula de clases, y su impacto en la generación de ambientes de aprendizaje.***

Por medio del desarrollo de este taller dirigido a los docentes, se buscó analizar el manejo hecho a las relaciones de poder entre los profesores y los estudiantes en el aula de clases, al tiempo que se hizo una reflexión desde la práctica, sobre la forma cómo impactan en las relaciones pedagógicas y la generación de ambientes de aprendizajes. En el taller se abordó cómo esta filosofía del empoderamiento tiene su origen en el enfoque de la educación popular propuesto a partir del trabajo de Paulo Freire en los años 60.

Empoderamiento, que en las relaciones profesor alumno involucra “el poder propio”, “el poder con” y “el poder para”, de tal forma, que la manera de entender el mismo en las relaciones profesor alumno no logre identificar el poder en términos de dominación de unos sobre otros, sino como el aumento en los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, de su

autoestima, sus capacidades, su educación, sus derechos. De esta manera, el problema del poder en la escuela, tiene la función de proponer y consagrar mecanismos de regulación social.

De igual forma, en el taller se insistió en como un buen uso del poder es positivo, para las relaciones pedagógicas y la generación de un ambiente óptimo de aprendizaje, sobre ello, Foucault (1984), en el libro “Vigilar y castigar”, llama la atención en que el uso desmedido del ejercicio del poder afecta las relaciones de poder dadas entre profesores y alumnos en el aula de clases. En este sentido, debemos tener presente que un buen uso del poder resulta positivo, debido a que se requieren líderes que dirijan y escuchen a los grupos; así mismo, un mal uso del mismo es negativo, sobre todo cuando se recurre a medidas represivas, que en lugar de abrir y fomentar una participación libre y espontánea de los estudiantes, lo que hace es cohibirlos, eliminándola e inhibiéndola. Refiriéndose a esto, autores como Gordon (2004), Train (2004) y Bixio (2005), consideran que entre las consecuencias negativas que las influencias de poder pueden ejercer sobre los alumnos se pueden citar: una baja autoestima y rendimiento académico, frustración, agresividad y miedo.

No hay recetas para establecer una relación de poder ideal entre el docente y el alumno, y por ende una relación pedagógica y un ambiente de aprendizaje, pero hay factores que pueden ayudar o perjudicar, entre los que contribuyen a su mejoramiento están: la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, la valoración de las necesidades individuales y grupales, el lograr tanto la participación activa como la motivación hacia el aprendizaje en el educando, la búsqueda de parte del profesor de métodos de enseñanza que contribuyan a alcanzar tal propósito.

**** Proceso de intervención del Modelo Pedagógico Institucional.***

La propuesta de intervención, se ha ido desarrollando por medio de un proceso pactado en varios encuentros-talleres con los docentes del grupo focalizado, buscando en primera instancia

establecer una conceptualización clara en torno al Modelo Pedagógico, y los elementos que lo deben caracterizar (ver anexo 5); y en segunda instancia, avanzar en un proceso de implementación de reajuste del mismo a nivel institucional, lo cual, ha sido liderado y organizado por el grupo focalizado de docentes, que se dio a la tarea de introducir en el Modelo Pedagógico Institucional aquellos aspectos que lo pusieran a tono con las necesidades y exigencias actuales; apoyándonos para ello en las propuestas que sobre este aspecto han planteado Rafael Flórez Ochoa (2002), cuando nos habla sobre la evolución histórica de los modelos pedagógicos, idea que por el tiempo en el que emerge se vuelve complementaria de la idea de poder en las relaciones pedagógicas, tal como Olga Lucia Zuluaga lo había señalado en el texto sobre la “Historia de las practicas pedagógicas colombianas”, y que posteriormente Los Hermanos Zubiria Samper complementarían desde la idea de un pensar mediante el cual la vida del niño es constituida y construida; desde el momento en que esa inteligencia se interpela para crecer en el reconocimiento humano de cada uno de los niños y las niñas.

En base a estos supuestos, que terminan por incitar al profesor Antanas Mockus a hablar de “la desfronterización de la escuela”, ruptura que significa volver a leer el entorno multidimensional de la institución, del maestro y de sus prácticas, es válido destacar sobre este aspecto las voces planteadas por algunos docentes, entre ellos el licenciado Silvio Guerra, quien labora en la asignatura de Química en la media vocacional, quien conceptuó que:

la Institución cuenta con un modelo pedagógico humanista, el cual, para el momento en que fue elaborado cumplió con las expectativas propuestas, pero que hoy, dadas las condiciones cambiantes del entorno clemenciero se hace necesario un análisis pormenorizado del mismo, que conduzca a reajustarlo y actualizarlo.

De igual modo el docente Felipe Chico del área de ciencias sociales en la básica secundaria precisó que

el problema no está en el modelo pedagógico, porque al fin y al cabo, la institución lo posee, el problema radica en que este es desconocido por muchos docentes en el

momento en que planean y desarrollan sus prácticas pedagógicas de aula.

Así mismo, el profesor Carlos Gómez del área de lengua castellana expreso que:

la problemática en torno al modelo pedagógico a nivel institucional, está relacionada muchas veces con la actitud asumida por parte de los directivos docentes, quienes no tienen mecanismos de seguimiento claros que les permitan determinar la forma cómo los docentes se apropian y ponen en práctica sus planteamientos.

Estos tres cuadros se construyen los términos de una pintura pedagógica que integra como piezas un bricolaje en el que intervienen la historicidad de las prácticas, la intencionalidad racionalista de conocer el modelo y finalmente la puesta en escena de un saber que se interna en el cuerpo de las propuestas de aprendizaje que los docentes realizan ahora como tarea que adquiere sentido y significado en la medida que supone un encuentro de textos docentes.

****Conformación del Comité Institucional Pedagógico de Grupo (CIPEG 9°3).***

Fundamentados en las Comunidades Pedagógicas de Aprendizaje, como una estrategia liderada por el Ministerio de Educación Nacional en el Programa Todos a Aprender, y con el ánimo de aportar a la transformación de las practicas pedagógicas de los docentes, se buscó, adaptar dicha estrategia al nivel de la básica secundaria y la media vocacional, teniendo en cuenta los procesos evidenciados por la misma en la básica primaria. Sobre este aspecto, recogimos los testimonios de algunas de las docentes vinculadas a este proceso, en especial de la profesora Rosalina, quien al respecto nos comentó:

“La I.E.T.A. San José de Clemencia desde hace siete años fue ubicada por el M.E.N. para el Programa Todos a Aprender (P.T.A.), buscando mejorar el índice sintético de calidad en la comunidad educativa. Se hizo un diagnóstico que mostró las dificultades en los estudiantes y los docentes, determinándose el bajo rendimiento académico en las áreas de lenguaje y matemática. A partir de allí se organizaron las comunidades pedagógicas de aprendizaje o C.D.A.; logrando por medio de estas concientizar a los docentes de la necesidad de mejorar la práctica pedagógica teniendo en cuenta la planeación de aula, el ambiente escolar, el partir de los ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos. No era fácil reunir a la gente, es que todos nosotros tenemos nuestros caprichos y a veces pensamos que eso sobra”

Con relación a este punto la profesora Sol María conceptuó que

“La implementación y desarrollo de las comunidades de aprendizaje en la básica primaria, aunque no ha sido acogida por algunos de los compañeros, que se muestran renuentes al cambio, ha traído buenos resultados a nuestra práctica pedagógica en el aula. Eso ha sido peliao. Uno de ellos ha sido la organización conjunta de estrategias y actividades a tener presente a partir de la debilidad evidente en los educandos, nosotras nos reunimos, y allí determinamos qué hacer, cómo lo vamos a hacer; esto nos ha conllevado a cierto nivel de coherencia con lo que se desea institucionalmente con respecto a la formación de los alumnos, como también a un empalme en donde se determina el estado en que los educandos pasan de una docente a otra. Verdaderamente las cosas se hacen de otra manera, y con los resultados que se han tenido, ahora se han interesado otros docentes”.

Relacionado con esta temática la profesora Josefa nos dijo:

“Uno de los avances que nos ha traído la conformación de las comunidades pedagógicas de aprendizaje ha sido el mejoramiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, aunque hay que reconocer que ello está relacionado con los cambios que hemos ido introduciendo en la manera de enseñar. Precisamente, esta mejoría se hizo notoria en el 2016 cuando la institución gano premio en el índice sintético de calidad, porque en todos los niveles educativos que se tienen se vieron muy buenos resultados. Hoy tenemos claro que lo interesante no son los resultados, son los procesos que se desarrollen con los educandos y que en realidad permitan un cambio de actitud en ellos, acompañado de un mayor rendimiento académico y disciplinario”

Recordemos que esta estrategia, fue diseñada en sus orígenes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes desde transición hasta quinto grado de primaria; haciéndola extensiva ahora a nivel institucional, inicialmente en el grupo focalizado 9°3 de la Básica Secundaria (ver anexo 6), a través de la conformación de lo que denominamos los Comités Institucionales Pedagógicos de grupo (CIPEG 9°3).

Al igual que las comunidades de aprendizaje, los CIPEG propuestos a nivel de la I.E.TA. San José de Clemencia tiene como finalidad ser:

un espacio de encuentro, en los que se da un intercambio de saberes, el análisis y la reflexión de las prácticas de aula, para así reconocer fortalezas y aspectos a mejorar a nivel personal y profesional, llegando a acuerdos y proponiendo otras formas de trabajo que conlleven a mejorar la práctica pedagógica” (Salas Jurado, 2017).

Los CIPEG están orientados a que sea el pensamiento colectivo de los docentes de cada grado y grupo de la institución educativa, los que identifiquen cuales son las rutas apropiadas y las acciones para mejorar las condiciones de los aprendizajes de los estudiantes, y con ello su nivel de competencias básicas y el clima escolar en su conjunto, partiendo claro está, de los referentes educativos planteados a nivel nacional.

****Taller de sensibilización y motivación a los estudiantes y padres de familia del grupo focalizado, grado 9°3.***

Esta actividad de intervención pretendió por un lado sensibilizar y motivar tanto a los estudiantes como a los padres de familia del grupo 9°3 sobre la continuidad del proyecto, como también sobre la importancia del mismo, tanto para el desenvolvimiento de sus hijos, como para la proyección de mejoría de los rendimientos académicos de la institución educativa en general; fundamentándonos para ello precisamente en lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, quien:

aboga por la articulación de la familia a la escuela, y fundamenta sus necesidades en tres razones: el reconocimiento que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas, el impacto positivo que puede tener en la educación temprana la calidad en el desarrollo y el aprendizaje de los niños; y la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación (Valdés Cuervo, 2009).

Espacio que también se aprovechó, para ponerlos al tanto de cada una de las actividades que se realizarían a partir de ese momento para la continuidad del proyecto.

Recordemos que el nivel de participación de los padres de familia en los asuntos de la vida escolar de sus hijos, está en relación directa con la información que a los padres se les da sobre la escuela, siendo necesario que también se vinculen a lo pedagógico y organizativo; para el caso

que nos ocupa, es de destacar, la buena aceptación, disponibilidad y compromiso que han mostrado estos dos componentes de la comunidad educativa San Joseista, quienes han comprendido la trascendencia de su participación, y no solamente asisten, sino que también aportan al mejoramiento de las condiciones en que se desenvuelve la realidad institucional.

7.3.- Construcción de la realidad número tres con relación a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.

Después de desarrollada la realidad número dos, por medio de la aplicación de una serie de técnicas e instrumentos que permitieron dar un viraje a la problemática y focalizarla desde otra óptica; se procedió, para darle una mayor coherencia a los nuevos resultados obtenidos, a replantear el eje central de la investigación, como también los ejes de apoyo, de acuerdo ahora con la segunda realidad.

A partir de ello, fueron puestas en práctica una serie de acciones con el objeto de intervenir e impactar sobre la realidad dos; acciones estas, que fueron sometidas a un proceso de reflexión por medio de la formulación de unas preguntas; y de las cuales se visiono la necesidad de ahondar y precisar de modo específico la problemática que afecta el desarrollo institucional de la I.E.T.A. San José de Clemencia.

7.3.1. Técnicas e instrumentos aplicados para revalidar la información investigada en la realidad tres.

Precisamente, buscando cómo revalidar la problemática detectada en la realidad dos, se inició el desarrollo de la tercera realidad por medio de la aplicación de las siguientes técnicas e instrumentos:

****Realización de un conversatorio con la participación de las directivas institucionales y un grupo focalizado de docentes.***

Su objetivo fue el analizar los resultados de la problemática determinada a partir de la segunda realidad. De esta actividad, se pudo concluir que para mejorar el desenvolvimiento académico y disciplinario de los educandos, se debía con urgencia continuar trabajando en la línea de mejoramiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes a nivel institucional, ratificándose este como el problema central de investigación. Estas prácticas pedagógicas, que constituyen el sistema de actividades y relaciones pedagógicas a partir de la comunidad académica que interviene, se deja acompañar de unas prácticas institucionales en las que intervienen direcciones, poderes, mandatos que le confieren a las prácticas institucionales formas particulares para definir los liderazgos que están en juego.

Dichas prácticas constituyen la cotidianidad del poder, el cual permite o dificulta acciones determinadas, sean estas individuales o colectivas. Pero además del color de este poder que se moviliza a nivel institucional, las practicas pedagógicas se llenan de una determinada cultura que constituye una especie de síntesis, entre los contextos locales y los imaginarios humanos que se movilizan en la escuela; pero también estas prácticas culturales, que son también invadidas por las relaciones de poder, constituyen las maneras específicas como el poder funciona y se concreta, es decir, como esta vestido culturalmente el poder. En esta parte, ya lo dijimos, interactúan la autoridad de la familia con la autoridad que el maestro desarrolla, síntesis desde la cual el maestro se supone el reemplazo paterno en la escuela, y con ello el desplazamiento de unas prácticas culturales que invaden el cuerpo del maestro y le dan a su propia autoridad toda la

legitimidad que requiere frente al niño.

Estos elementos que han sido resaltados, se les buscara agregar y adecuar desde el desarrollo de esta experiencia unas pautas claras enfocadas en el hacer de las prácticas pedagógicas en las aulas, para que ello permita que la propuesta teórica e idealista del “hombre con sentido humanista” propuesta a nivel institucional, imbuido por un aprendizaje significativo con todo lo que ello conlleva, se traduzca en una realidad.

****Consulta de fuentes documentales sobre los fundamentos teóricos que orientan la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”.***

Mediante el desarrollo de esta actividad se pretendió determinar las fuentes bibliográficas y los autores sobre los cuales se sustenta la propuesta de práctica pedagógica y metodológica visionada desde el desarrollo de este proyecto, y que propone una práctica pedagógica intersubjetiva y humana, aspecto para el cual tomamos como referentes y guía los planteamientos teóricos de los siguientes autores:

Del Guatemalteco Achaerandio Zuazo, Luis (2015), quien en su libro “Un modelo de educación para el siglo XXI. Lo que todo educador debe saber, para formar y evaluar en sus estudiantes las competencias fundamentales para la vida”, propone un modelo educativo que desde las corrientes psicopedagógicas actuales demuestra que es posible ofrecer una educación que potencie y desarrolle a la persona en todas y cada una de las dimensiones: cognitiva, afectiva, espiritual, social, ética, física, etc.; además de ello, detalla con claridad las competencias a manejar por todo educador que busque desarrollar las Competencias fundamentales para la vida como las calificaron por primera vez, Dominique Richen y Laura

Salganik (2004).

De Achaerandio Zuazo, Luis (2015), retomamos su propuesta metodológica del “Periodo doble” para el desarrollo de las clases, la adaptamos a las necesidades y requerimientos del contexto institucional, combinándola con elementos del constructivismo social y del aprendizaje cooperativo, para dar como resultado un proceso de aprendizaje significativo para los educandos.

Paralelo a ello, también fueron tomados como fundamentos teóricos de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica los principios que orientan

****Proceso de observación participante a nivel del grupo focalizado 9°3.***

La observación es la técnica de investigación básica, sobre la cual se sustentan todas las demás, por medio de ella se establece una relación directa entre el sujeto que observa y el objeto que es observado. En los procesos investigativos la observación se puede presentar de diversas formas, para el caso que nos compete se adoptó

la observación participante, la cual tiene el mérito no solo de intentar explicar los fenómenos sociales, sino tratar de comprenderlos desde dentro, lo cual implica sacar a la luz los procesos racionales que están ocultos detrás de conductas que aparentemente pueden carecer de significado para un observador externo” (Díaz San Juan, 2011).

Logrando por medio de este instrumento:

*Determinar los niveles de atención y concentración de los educandos en el desarrollo de las clases, lo cual se vio reforzado con la realización de ejercicios de laberintos, rompecabezas, crucigramas y sopas de letras (ver anexo n°10), que indujeron a los educandos a una mayor concentración, centrando su atención en algo concreto, para permitirle así contrarrestar la atención dispersa, que los ha conllevado a un proceso de desatención y desconcentración, con las secuelas y consecuencias que esta actitud le genera a su proceso de aprendizaje.

*Determinar el escaso manejo en los educandos de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, lo cual explica en parte su bajo rendimiento académico, situación está, que se convierte en una constante a nivel institucional, y para lo cual, desde el desarrollo del proyecto se impulsaron una serie de estrategias ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje (ver anexo n° 9), enmarcadas en el aprendizaje cooperativo, y que fueron aplicadas antes del desarrollo de las clases, como el planteamiento de saberes previos por medio de la observación de títulos, subtítulos, las imágenes, establecimiento del objetivo personal con relación a la temática; también durante el desarrollo de las clases, como la elaboración de párrafos síntesis, la realización de cuadros comparativos, elaboración de mapas conceptuales, las sustentaciones de ideas; así mismo, después del desarrollo de las clases, como la contrastación de la teoría con la práctica, la aplicación de los conocimientos en situaciones y problemáticas reales.

*Llevar un registro de las competencias de los niveles de escritura y lectura en los educandos, a través de su producción en un diario de campo (ver anexo n°16), donde de modo constante se fueron recogiendo sus vivencias y experiencias en el contexto institucional.

Poner en práctica la observación del desarrollo de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica **“Ruta de Aprendizaje en Bloque”** en el aula de clases del grupo 9°3. Esta técnica, fue aplicada al grupo en mención, desde el interior del mismo, siendo parte activa de los procesos desarrollados, tanto los educandos, quienes trabajaran una guía de aprendizaje; como los docentes, quienes propondrán las situaciones de aprendizaje, y actuando de mediadores entre el estudiante y el conocimiento, van recogiendo toda la información sobre el desenvolvimiento de los procesos en los educandos, tanto individual como colectivamente; permitiendo de este modo, recopilar una serie de datos sobre las actividades puestas en escena con los estudiantes del grupo 9°3 en cuanto a la aplicación de la propuesta pedagógica y metodológica.

Precisamente, en la puesta en escena de la propuesta, se evidenció una conexión directa con los educandos, se pudo determinar cómo estos reaccionaban a las estrategias y actividades planteadas, qué actitudes asumían, cómo manejaban su sentido de compromiso y responsabilidad; compartiendo así con el grupo su experiencia al enfrentarse a la aplicación de la propuesta, como también su vida cotidiana en las aulas.

Para una mayor certeza con relación a lo planteado, recogimos las voces y apreciaciones de algunos de los estudiantes que hacen parte del grupo focalizado 9°3, y han tenido de modo directo el contacto con la experiencia, pues han sido sus actores principales es el caso de la joven estudiante Valentina, quien preciso que:

“La nueva manera de darnos las clases a través de la ruta de aprendizaje en bloque nos ha despertado un mayor interés y motivación para con nuestro proceso de aprendizaje; así mismo nuestro comportamiento ha ido mejorando, hemos adquirido mayor compromiso y responsabilidad, siempre estamos como a la expectativa de lo que vamos a trabajar, y de la forma cómo lo vamos a trabajar”

Por su parte el joven Yovanny planteó que

“las nuevas estrategias y actividades desarrolladas a través de esta metodología nos han permitido una mayor participación en el desarrollo de las clases, como también los profesores nos han ido estimulando para que nosotros mismos logremos crear nuestros propios conocimientos, teniendo en cuenta las guías de trabajo propuestas por los docentes, en donde nos vamos siguiendo por lo propuesto allí, y los profes nos orientan cuando no alcanzamos a tener claridad”.

En esta misma línea el joven Wirley opino que:

“ las estrategias de trabajo cooperativo con las que hemos venido trabajando son muy buenas, normalmente cada uno le corresponde una función en el grupo, pero lo que yo hago le aporta al otro, y lo que él hace me aporta a mí, esto nos ha ayudado a crear lazos de unión entre todos, mejorando así nuestras relaciones interpersonales y aportándonos algunos valores como la solidaridad, el respeto, la capacidad de escucha, la aceptación del otro a pesar de las diferencias de opiniones y puntos de vista”.

7.3.2. . Objeto de la sistematización determinado a partir de la realidad tres.

7.3.2.1. Eje Central de la sistematización del proyecto.

¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas de aula desarticuladas en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia para que contribuyan a la generación de un aprendizaje significativo en los educandos?

7.3.2.1.1. Ejes de apoyo de la sistematización del proyecto.

*¿Qué prácticas pedagógicas deben impulsar los docentes de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia para generar un aprendizaje significativo entre los educandos?

*¿Cómo implementar un aprendizaje de carácter estratégico en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia para que aporten a una mayor significatividad en los procesos de formación?

*¿Cómo la apertura de espacios para lo pedagógico puede conllevar a la dinamización del desarrollo institucional y la promoción de unas mejores prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia?

7.3.3. Acciones de intervención de la realidad número tres en cuanto a las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo institucional.

Después de haber implementado en el desarrollo de la realidad tres las técnicas e

instrumentos necesarios para revalidar la problemática central determinada desde el escenario número dos, como también, luego de especificado el eje central de investigación para esta realidad, con sus ejes de apoyo, el respectivo objetivo general que orienta el proyecto y sus objetivos específicos, se procedió a implementar una serie de acciones de intervención (ver tabla 5), que permitieran contrarrestar o por lo menos atenuar la problemática especificada; estas acciones fueron:

Tabla 5: Acciones de intervención de la realidad tres.

EJE DE INTERVENCION	ACTIVIDADES DE INTERVENCION	FECHAS	OBJETIVOS
PRACTICAS PEDAGOGICAS	*Vinculación del padre de familia a la dinámica desarrollada en las aulas de clases a través de un Whatsapp grupal.	28 de Mayo de 2018	* Lograr un acercamiento con los padres de familia utilizando esta herramienta tecnológica.
	*Socialización entre el tutor de la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque.”	22 de Octubre de 2018	*Socializar la propuesta que se aplicara en los estudiantes del grupo focalizado del grado 9-03.
	*Puesta en escena de la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque.”	7 de febrero de 2019	*Aplicación de la propuesta en el grupo focalizado.
DESARROLLO INSTITUCIONAL	*Implementación de espacios de diálogos pedagógicos conocidos como “Los carárganos”	30 de Octubre de 2018	* Dinamizar institucionalmente los espacios pedagógicos.
	*Reunión de los directivos y docentes para la socialización de la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque”	21 de Enero de 2018	*Socializar la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloques”

APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	*Sensibilización a los padres de familia sobre la propuesta pedagógica y metodológica “Rutas de aprendizaje en bloques”	10 de Enero de 2019	* Sensibilizar a los padres de familia sobre la propuesta puesta en marcha.
	*Talleres dirigidos a los estudiantes sobre Técnicas de estudios y estrategias de aprendizaje.	13 de Mayo de 2019	*Facilitar la forma de implementar estrategias que ayuden aún mejor estudio.
	*Implementación del diario de campo.		*Desarrollar la capacidad de observación generando un pensamiento reflexivo.

****Aplicación de técnicas y estrategias para mejorar los procesos de atención y concentración de los estudiantes del grupo focalizado.***

Una de las problemáticas recurrentes a las cuales se enfrentan los educandos de la I.E.T.A San José de Clemencia, es la falta de atención y concentración en el desarrollo de sus actividades académicas, situación está que nos llevó a implementar una serie de técnicas, estrategias y habilidades que permitieran estimular los procesos de atención y concentración (ver anexo 9); esta última, es la capacidad para fijar la atención sobre una idea o actividad de forma selectiva, sin permitir que en el pensamiento entren elementos ajenos a ello.

Su manejo trata de combatir dos fuentes principales perturbadoras de la atención como son: la falta de una actitud positiva de parte de los educandos, y los estímulos distractores del entorno escolar. Sobre este aspecto un autor como Tudela (1992), plantea que la concentración y la atención son un “mecanismo de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado”; mientras que Pinillos (1975), determina que la atención y la concentración establecen un “proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia clara y diferente de un núcleo central de estímulos, alrededor de los cuales quedan otros que son percibidos de forma más

difusa”

De igual forma se les oriento en la necesidad de organizar y elaborar un horario de estudio, para un mayor y mejor aprovechamiento de su tiempo libre; lo cual se complementó con algunas recomendaciones referidas a los educandos sobre los espacios aptos para estudiar, que les permitan estimular la concentración. En el aula de clases fueron aplicadas actividades como la resolución de laberintos al momento de iniciar la clase, para que el estudiante por medio de esta actividad se conectara con lo mejor de ellos mismos, buscando su propio yo, como también reducir la ansiedad; como lo propone Gutiérrez, German (2007)

esta clase de ejercicios realza la actividad central del cerebro derecho, llevando a los estudiantes a la solución de problemas, manejo del stress, resolución de conflictos, desarrollo del pensamiento creativo, el manejo de la dislexia, la pena, enriquecimiento de la relación de comunidad y sobre todo permite crear bases sólidas en su proceso de aprendizaje” (Gutiérrez, 2007).

Por medio de la atención el ser humano puede discriminar entre los miles de estímulos que percibe, aquellos que son relevantes y necesarios para él; para un estudiante su nivel de atención no debe sobrepasar unos límites máximos, que producirían cansancio y fatiga, ni unos mínimos que concluirían en aburrimiento y distracción; de allí porque todo educando requiere de un grado de atención para la adquisición del aprendizaje, su disminución en el proceso de aprendizaje es una señal de avisos de fallas o problemas en el proceso, repercutiendo de forma muy importante en la eficacia del aprendizaje.

****Vinculación del padre de familia a las dinámicas del aula de clases a través de un Whatsapp grupal.***

Dentro de la formación de los educandos se considera de vital importancia la participación

y contribución que el padre de familia puede hacer a este proceso; basándonos en ello, se desarrolló esta actividad de intervención con el núcleo familiar, la cual buscó vincular al padre de familia a las dinámicas propuestas desde las aulas de clases de manera instantánea, con el fin de intercambiar información útil sobre sus hijos, en cuanto a la puesta en práctica de un conjunto de estrategias de enseñanza- aprendizaje, planteadas según el momento de la clase y el tipo de temática abordada.

Todo esto con el propósito de lograr hacer un buen uso de las herramientas tecnológicas, y a la vez convertirlas en una oportunidad para promover un acontecimiento entre la familia y la escuela; como lo plantea Camacho B (2003), “para ellos es vital entender que la virtualidad y la realidad de la vida deben estar conectadas, y que estas herramientas son importantes tanto desde el punto de vista familiar como desde la óptica comunicativa escolar” (Camacho, 2003).

Esta vinculación de los representantes de los Educandos se evidenció inicialmente en el grupo focalizado 9°3, quienes debido a su escaso acceso al manejo de las tecnologías, optaron por la creación de un Whatsapp grupal por medio del cual se les mantiene informados de las responsabilidades, compromisos y la necesidad de un buen uso de estas herramientas de parte de sus acudidos, de tal manera, que desde la casa el acudiente va haciendo un proceso de acompañamiento y aporte a la labor que al educando le corresponde en este modelo de interacción padre de familias-alumnos-docentes, para garantizar así un contacto permanente entre los estamentos comprometidos en la formación del educando San Joseista. Los resultados mostrados por esta estrategia, han permitido un proceso de réplica en otros grupos de la institución, y la mira está planteada en la creación de un blog institucional, como un medio de comunicación directa docente-alumno-padre de familia.

**** Socialización ante la Tutora del proyecto de la propuesta pedagógica y metodológica
“Ruta de Aprendizaje en bloque”.***

Según el diccionario de Español en línea “socializar es extender o transferir a otro, o al conjunto de la sociedad algo limitado o de propiedad privada” (Editorial Larousse., 2009). Proceso de extensión que en el desarrollo del proyecto, se realizó en varios niveles, buscando por medio de ella en el desarrollo de la tercera realidad socializar ante la tutora del proyecto, la Magister Zully Cutten, la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque” (ver anexo 10); diseñada por el grupo de maestrantes de la I.E.T.A. San José de Clemencia, con el ánimo de implementar el proceso de Resignificación y transformación en la significación y comprensión de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes a nivel institucional.

Recordemos que el socializar da la oportunidad de poner en común el desarrollo de la experiencia, es abrir a esta, al análisis de posturas y conceptos diversos, los cuales, pueden llegar a estar de acuerdo con lo propuesto, o incluso, adoptar una posición controversial con lo hecho o planteado.

Teniendo en cuenta las perspectivas planteadas, consideramos necesario someter la propuesta de práctica pedagógica y metodológica al examen detallado de la tutora, de tal modo que a partir de sus observaciones y sugerencias aportara los elementos necesarios para mejorar y apuntar al fortalecimiento de los procesos académicos planteados en las secuencias didácticas llevadas por la experiencia a las aulas de clases, con sus correspondientes consecuencias sobre la calidad de nuestros educandos.

7.3.4. Puesta en escena en el aula de clases de la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, como modelo para resignificar la práctica pedagógica con un carácter intersubjetivo y humano.

Mediante esta actividad de intervención, se puso en escena en el aula de clases del grupo focalizado 9º3, la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en Bloque”, la cual se tomó como experiencia piloto para desarrollar y experimentar el proceso de Resignificación de las practicas pedagógicas, imprimiéndoles a las mismas un carácter intersubjetivo y humano, tal y como lo propone el modelo pedagógico institucional, pero que desafortunadamente no es el norte que guía el accionar de muchos docentes. Precisamente, para un mayor y mejor manejo de los conceptos de intersubjetividad y humanización de las prácticas pedagógicas realizamos la siguiente reflexión:

Como proceso de intersubjetividad en términos de saber y de inteligencia, en palabras de Howard Gardner en su libro sobre “Las inteligencias múltiples” desarrolla la inteligencia interpersonal, la cual nos propone que el ocuparnos de la intersubjetividad supone un ejercicio mediante el cual la inteligencia, ahora ya no tan solo racional sino situada en el cuerpo de los individuos, acciona aprendizajes y comprensiones a partir de la intersubjetividad que se vuelve practica mediante la cual el estudiante aprende como un soporte alternativo al ejercicio de la racionalidad. Desde las apuestas de Michael Foucault, en su texto “La Hermenéutica del sujeto” retoma la intersubjetividad en términos de poder, y analiza como esta se vuelve un universo mediante el cual se tiene la posibilidad de recuperar al sujeto desde el encuentro con el otro sujeto, idea que igualmente está presente en la interpretación humanista de Fernando Savater en

“El valor de Educar”. En esta lógica, la intersubjetividad supone el acto mediante el cual no solo los sujetos se comunican sino que se reencuentran como personas, historia a veces asediada tal y como Alain Touraine empieza a sospechar cuando habla de la desaparición del sujeto. De manera articulada la intersubjetividad es la trama mediante la cual el ser humano se rehace como persona para construirse el desde el reconocimiento de los otros, ejercicio que los estructuralistas franceses conocen con el nombre de “otredad.”

Para el desarrollo de esta experiencia, la estructuración de esta propuesta de práctica pedagógica y metodológica, ha sido la manera como se han logrado vivenciar los planteamientos y propuestas de los teóricos anteriormente aludidos, dándole ahora un carácter práctico a cada una de sus propuestas y apuestas por generar un mejor proceso de aprendizaje en los educandos, permitiéndonos así colocar a estos, en un punto clave en su proceso de formación.

La presente propuesta nos lleva a pensar en cómo resignificar las prácticas pedagógicas en las aulas de clases, de tal manera que por medio de esta acción se logre dar un nuevo sentido al acto educativo, y se lleve a la transformación de la rutina en que muchas veces se desenvuelve el quehacer del docente, es pensar y repensar muy seriamente en nuestra labor, y en especial, en la responsabilidad que nos compete con el aporte a la formación de las nuevas generaciones.

Precisamente, inspirados en estas ideas, y en cómo hacer de las aulas de clases ese espacio agradable, de intersubjetividad y con un carácter más humano, basado en la actividad plena del educando, y en el ejercicio de su función con gusto, placer, interés y una alta dosis de motivación; se plantea a consideración de todos la propuesta pedagógica y metodológica “RUTA DE APRENDIZAJE EN BLOQUE”; una reformulación y adaptación hecha según las necesidades del contexto de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de

Clemencia, que toma como fundamentos los lineamientos planteados con anticipación sobre el Aprendizaje Significativo de David Ausubel, el Constructivismo Social de Lev Vigotsky, los postulados del Aprendizaje Cooperativo, más algunos de los planteamientos dados en el libro del Guatemalteco Achaerandio Zuazo, Luis (2015).”Un Modelo de educación para el siglo XXI, lo que todo educador debe saber para formar y evaluar las competencias fundamentales para la vida”. Conozcamos los elementos centrales de esta propuesta de práctica pedagógica y metodológica:

****Y... ¿Por qué Ruta de aprendizaje en bloque?***

Consideramos el proceso de aprendizaje del educando como una ruta que él describe, en donde va reconstruyendo sus conocimientos, los va adaptando y los va asimilando según sus necesidades y expectativas; como se puede notar entonces, en la puesta en práctica de la “Ruta de aprendizaje en bloque”, el accionar básico del proceso de formación recaerá en el educando, quien será constructor de significados; mientras que el docente se desenvolverá como el mediador entre el conocimiento y el estudiante, proporcionándole mediante su orientación una guía de cada uno de los momentos de aprendizaje que el educando experimentara y desarrollara a través de un proceso de provocación del Aprendizaje (ver anexo 11), la cual será puesta en escena en la medida en que los estudiantes vayan explorando la ruta.

La ruta de aprendizaje se iniciara con una introducción y motivación estimulada por el docente, pasando por cuatro momentos hasta llegar, con la puesta en práctica de metodologías activas y un aprendizaje basado en técnicas y estrategias pedagógicas, a la determinación de unos nuevos conocimientos significativos para el educando, quien a partir de su reconstrucción, apropiación y reflexión los proyectara y aplicará interactuando con el medio para la solución de las problemáticas y situaciones de su entorno social y cultural.

Vale destacar, que todo este proceso de aprendizaje ha sido diseñado para desarrollarlo en periodos de clases en bloques, por lograr abarcar en estos el tiempo necesario para el desglose de cada uno de los momentos que se irán vivenciando con la experiencia en el aula; además de esto, se aspira por medio de esta propuesta metodológica poder superar las limitantes que nos impone la clase magistral, entre ellas la simple y mera repetición de conceptos, con un enfoque esencialmente memorístico, y con nulo o escaso interés y motivación de parte del educando, situación está que se ha hecho muy común en el ámbito institucional; como bien lo planteo la estudiante del grado once Lizmary Velazco, al considerar que

la forma de aprendizaje de nosotros los estudiantes san Joseistas es memorística, un poco antigua, y no nos deja dar todo nuestro potencial, pero ello está muy asociado con las metodologías de los profesores en las aulas de clases, muchos lo que hacen es ponernos a responder preguntas, a las cuales simplemente le hallamos las respuestas en unas copias, las transcribimos y listo, este es un aprendizaje insignificativo, insignificante, no nos brinda el conocimiento suficiente, no nos queda nada en la mente y peor aún no le encontramos un uso en el contexto donde vivimos Lizmary Velazco- Estudiante grado 11º2.

Como bien lo testimonia la estudiante los procesos de aprendizajes desarrollados por los estudiantes, están directamente relacionados con los procesos de enseñanza implementados por los docentes en las aulas, siendo precisamente esta dinámica una marca constante y generalizada, que ha venido caracterizando y caracteriza ese diario trajinar, con las secuelas y consecuencias que ello a traído a la vida institucional.

**** Y.... ¿Con la propuesta metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque” cuál será el rol que asumirá el docente desde su praxis?***

La presente propuesta metodológica, enmarcada en el desarrollo del proyecto “Resignificando las practicas pedagógicas para un aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, plantea un cambio de

roll en el accionar del docente en el proceso educativo; el cual se desenvolverá ahora como el mediador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Recordemos sobre este aspecto, que serán el mismo Lev Vygotsky quien en sus teorías de la adquisición de los aprendizajes, y de la zona de desarrollo próximo, mencionadas con anticipación; como también, Reuven Feurstein con su Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, la cual será abordada posteriormente, quienes resaltarán la necesidad e importancia de una mediación en la adquisición de los conocimientos, mediación que supone que el saber del docente regresa a los estudiantes en forma de experiencias mediante las cuales el docente está menos interesado en que el estudiante conozca los resultados del trabajo, adquiera definiciones para repetir, sino que la mediación se vuelve reconocimiento del cómo se construyó un determinado pensamiento.

La mediación es saber aquí generar o facilitar un proceso de inducción que le permite al estudiante avanzar los caminos para descubrir nuevos senderos que le permiten ir más allá del aprendizaje docente. Se media para saber “cómo se hizo”, y desde allí el saber del estudiante puede replicarse en nuevas maneras de afrontar su propia experiencia, pero también de nuevas llegadas para incrementar el volumen de saber del maestro.

Mediante la mediación, se aporta a la construcción de los aprendizajes, y conlleva a que el docente deje de lado su protagonismo en el aula y ponga su empeño en hacer pensar a los educandos, modificando así sus estructuras mentales, así como la interacción social. Mediación esta, que posteriormente también fue retomada por Reuven Feurstein al plantear el papel del docente como el Mediador en el encuentro del educando con el conocimiento, motivándolo, facilitándole el desarrollo de procesos, utilizando toda clase de recursos para establecer puentes entre los educandos y el nuevo conocimiento, de tal manera que se pueda llevar el

constructivismo social al aula; tarea esta para la cual, el docente debe desaprender lo aprendido, y construir nuevas formas de aprendizajes, que lo lleven incluso a modelar en los casos donde sea necesario, sirviendo así como elemento de inspiración.

Como se nota entonces, la función del docente como el mediador se da en todo momento, porque un buen mediador no da respuestas, brinda pistas, genera dudas, motiva a buscar otras opciones, propicia la investigación, da ejemplos, establece analogías, promueve análisis; por lo tanto, a partir de la presente propuesta “no será el docente quien va a dar la clase, él previamente planificará y preparará los momentos de aprendizaje, incluida las provocaciones” (Achaerandio Zuazo, 2015).

En este nuevo rol el docente no enseñará, ni explicará, ni expondrá los contenidos temáticos durante el periodo de la clase, él en unos pocos motivará e introducirá el desarrollo de la clase, presentando situaciones que inciten la pregunta, que tenga la posibilidad de detectar vacíos, de crear nuevos territorios, de plantear nuevos tiempos, de generar problemas, de polemizar, establecer juicios, abrir opciones de senderos sobre el tema que se estudia y que aparece no como un hecho dado que emana de la autoridad académica del docente sino del punto de llegada de una reflexión resultado de una construcción colectiva. De igual manera, planteará la problemática central a manejar desde el desarrollo de la clase, motivara a los educandos e ira monitoreando los procesos de aprendizaje desarrollados por estos; aclarándoles las dudas que presenten, aportándoles elementos para su mayor comprensión, haciendo síntesis de las ideas claves, impulsando los procesos de autoevaluación y coevaluación y demás funciones que le correspondan.

** Ahora..... ¿Y con la propuesta “¿Ruta de aprendizaje en bloque”, cómo será el*

accionar del educando?

Con respecto al accionar del educando en el acto educativo, la propuesta metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque”, parte del principio de que un cambio de perspectiva en la preparación del docente puede facilitar un mejor desenvolvimiento de los educandos en el aula de clases. La relación no puede ser de manera directa y causal, toda vez que se puede formar el docente en procesos disciplinarios sin que su práctica pedagógica haya tenido la misma altura, y por lo tanto, se puede ser víctima de canales entre los docentes y los estudiantes que no son los adecuados, y desde los cuales no se gestó ningún acto que engrandeciera el aprendizaje.

Por esta razón nosotros hemos preferido hablar de autoaprendizajes, en la lógica de que el conocimiento se produce en el propio cuerpo del estudiante, siendo el docente el mediador de lo que Olga Lucia Zuluaga llamaba “ambientes de aprendizaje”, que tiene el valor de constituirse en la intencionalidad formativa del docente que enseña cuando produce en el aula ambientes y condiciones que propician el interés del alumno. Así las cosas es el propio estudiante el que propicia el encuentro con el saber, aplicando para ello diversos procedimientos, que le permitirán ir poco a poco asumiendo la responsabilidad que le compete en su proceso de formación, al tiempo que se irá ejercitando de manera activa, de varios modos, y por medio de diferentes responsabilidades académicas, que lo llevaran desde su propio contexto escolar y social, a realizar las funciones de “experiencia-reflexión-acción-autoevaluación”.

Seguidamente, y a partir del trabajo desarrollado de modo individual, los educandos participaron en los grupos de aprendizaje cooperativo con sus compañeros, en los cuales afinaron los planteamientos hechos individualmente, y mediante la implementación de diversas técnicas y estrategias pedagógicas y de aprendizaje cooperativo expresaron y compartieron sus conocimientos mediante la redacción por escrito de síntesis donde se recogieron los acuerdos y

aportes definidos a nivel grupal, aspecto este que también se expresó por medio de puentes cognitivos como los organizadores previos, los mapas conceptuales, las analogías, la construcción de esquemas, la solución de tareas problemas que requieran de la información planteada en el material de aprendizaje.

Con todos estos productos, fruto de la creatividad e ingenio del educando, este elaboro un portafolio, en el cual recogió sus ideas, experiencias, impresiones y creaciones. De esta manera, y desde su propio trabajo el estudiante poco a poco se fue desarrollando como un alumno competente en los procesos de comprensión lectora, comunicación verbal y no verbal, comunicación escrita; pensamiento analítico, sistémico, creativo, lógico, reflexivo y la resolución de problemas. A lo cual le debemos agregar, y como producto de los principios que orientan el aprendizaje cooperativo, un excelente manejo interpersonal, una clara autoestima, automotivación, comunicación interpersonal, basada en los valores de la solidaridad, la laboriosidad, el respeto, la tolerancia y el liderazgo compartido y constructivo.

Es oportuno resaltar que el aprendizaje que resulte de esta nueva manera de relación docente –educando, se caracterizará por su fuerte componente significativo y funcional, en la medida en que el mismo podrá ser utilizado por el estudiante para resolver situaciones con problemas concretos; e incluso, lo aprendido lo usara también en el abordaje de nuevas situaciones o nuevos aprendizajes.

Como se nota, dependiendo de la calidad y cantidad de los aprendizajes previos que el educando posea, y de la conexión que él logre establecer entre estos y el nuevo conocimiento proporcionado en las situaciones de aprendizaje planteadas por el docente, así será el reajuste y reconstrucción entre ambos, hasta llegar, como lo propone Vigotzky en su propuesta de

constructivismo social a un proceso de asimilación, y generar la posibilidad de un aprendizaje significativo y funcional en el educando.

A lo anteriormente planteado, se le debe unir en el desarrollo de esta propuesta metodológica en el aula de clases, el ejercicio constante, por parte del docente de la motivación en los educandos en cada uno de los momentos experimentados en la ruta de aprendizaje, aspecto este que se desarrollará con la implementación de técnicas y estrategias metodológicas y pedagógicas innovadoras, que induzcan a hacer de la clase un espacio activo y atractivo mediante una constante interacción alumno-alumno, y alumno-docente.

***Entonces..... ¿Y cuál es el paso a paso de la “Ruta de aprendizaje en bloque?”**

La “Ruta de aprendizaje en bloque” se planeó y plasmo en el planeador de la clase organizado por el docente, lo cual también incluyo la guía de aprendizaje que se le presentaba al educando, quien asumió un papel activo en su proceso de formación; el desarrollo de la propuesta de práctica pedagógica se dio a través de la puesta en práctica de cuatro momentos (ver figura 26), los cuales se desarrollaron así:

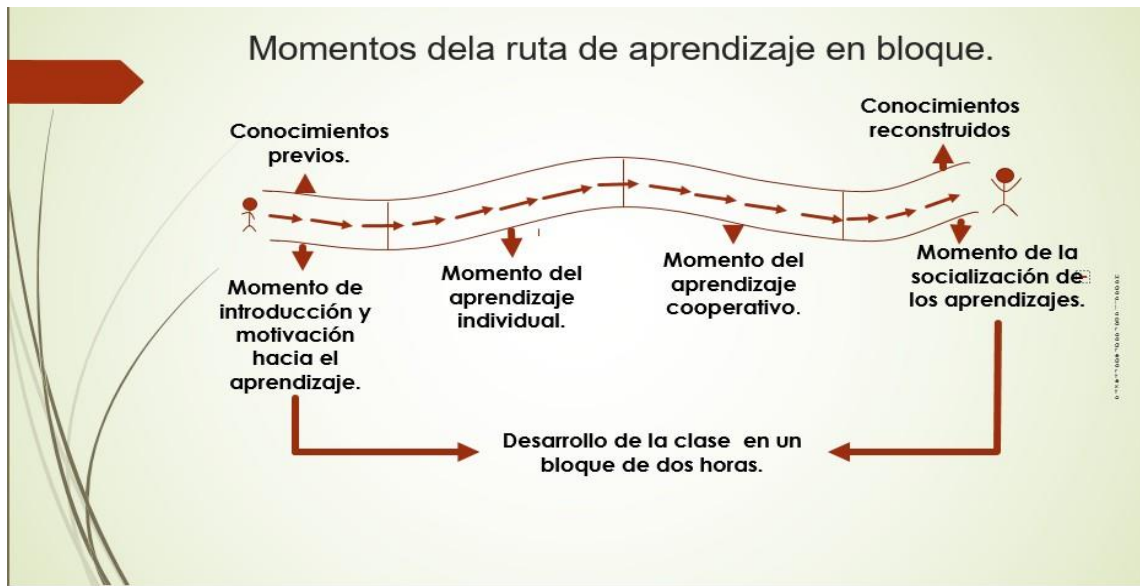


Figura 24. Momentos de la Ruta de Aprendizaje en Bloque Fuente: propia

****Momento introductorio y de motivación hacia el aprendizaje.***

Con una duración entre 5 y 10 minutos, se buscó a través del mismo centrar la atención, el interés y la motivación de los educandos hacia la clase (ver anexo 12), además de que recordaran sus saberes previos, por medio de la implementación de estrategias preinstruccionales, que le permitieron activar o generar dichos conocimientos, al tiempo que establecían sus propias expectativas con respecto al tema propuesto; sobre este aspecto Tapia (2005) indica que

es necesario conocer a los educandos, para determinar qué factores pueden influir en su motivación y cuáles son sus intereses durante el proceso del aprendizaje. Lograr identificar estos factores puede contribuir a conocer más a fondo sus formas de actuar y de pensar, y de esta manera el educador puede desarrollar actividades que despierten el interés por aprender (Tapia Alonso, 2005).

Además de lo planteado, en este momento el educando se vio estimulado a ser parte activa de la clase por medio del planteamiento de una situación problema relacionada con el tema, la cual resolvía con la guía de aprendizaje a lo largo de la clase.

En lo que respecta al accionar del docente en este momento de la “Ruta de aprendizaje en bloque”, él buscó captar la atención, el interés y la motivación de los educandos; como también suscitó los saberes previos apoyándose en estrategias preinstruccionales, las cuales “por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, activando sus conocimientos y saberes previos, ubicando el aprendizaje en el contexto pertinente” (Díaz Barriga A, 2001); entre algunas de estas estrategias se pueden mencionar: el establecimiento de objetivos con los educandos, la muestra de imágenes, una presentación en power point, un video, una lectura introductoria, la propuesta de organizadores previos entre otros.

De igual forma, el docente, en este momento de la clase presentó a los estudiantes la Guía de aprendizaje, con sus respectivas competencias, derechos básicos de aprendizaje, los indicadores de logros, el valor a trabajar, el tema o problema, las tareas o actividades a realizar, las pautas para la autoevaluación (ver anexo). Todo esto se complementó con la inducción que hará en el educando hacia la lectura comprensiva del texto propuesto; para lo cual, y tomando como referente la Teoría social del aprendizaje cognitivo de Bandura, se hizo una modelación en casos donde fue necesario, para que el educando observara, desarrollando sus procesos de pensamiento y luego decidiera si lo imita o no y de qué manera.

Por su parte el educando, seguirá con atención, interés y motivación la presentación que hace el docente, colaborará con la puesta en práctica de las estrategias preinstruccionales sugeridas por el docente, tratando de recordar y plantear sus saberes previos; como también en los aspectos donde tenga dudas sobre lo propuesto en la guía de aprendizaje, preguntará con libertad y respeto.

**** Momento del aporte individual del aprendizaje.***

Con una duración de 45 minutos, se buscó por medio de este momento fomentar en los educandos una lectura comprensiva de altos niveles (ver anexo 13), de tal modo que logren avanzar desde la decodificación, pasando por la captación literal, la comprensión inferencial hasta llegar a la metacompreensión o metacognición, como medios para la generación de aprendizajes significativos; paralelo a este proceso desarrollado por los educandos, también se impulsó en ellos, la producción y afianzamiento de una escritura fundamentada o madura, su desenvolvimiento de modo autónomo, con hábitos de autoevaluación y coevaluación, y el aprovechamiento con eficacia y eficiencia del trabajo personal e individual. Precisamente, Argüís, Bolsas, Hernández y Salvador (2012) se refieren al trabajo personal e individual como

una manera de despertar en el educando su interés por potenciar a lo máximo su aprendizaje, pero sobre todo el amor a lo que se aprende. Se debe desarrollar en el educando no solo el aprendizaje de contenidos, hay que dotarlos con instrumentos y herramientas que le faciliten solucionar cualquier situación (Argüís Rey, Bolsas Valero, & Hernández P, 2012).

Durante el desarrollo de este momento, el docente fue pasando por cada uno de los estudiantes, realizando un proceso de mediación, para que el educando se acercara con más facilidad al conocimiento ofrecido; así mismo, iba revisando y evaluando lo que estos van produciendo, observando de paso su producción escrita, para ello tomaba atenta nota de las observaciones realizadas.

De modo discreto acompañó y ayudo a aquellos que requerían de ayuda, y en el momento en que percibió dudas o problemas sobre un mismo aspecto en muchos, intervino apoyándose en aquellos estudiantes que mostraban mayor claridad. Para lo anterior, se procuró estimular un ambiente de silencio compartido y de respeto por el espacio del otro.

Por el lado del estudiante, este comenzó con una inspección general de la guía de aprendizaje propuesta, fijando su objetivo personal con respecto a la lectura, e iniciando la lectura de los

textos propuestos en la guía; para lo cual se apoyó en la implementación de algunas estrategias sugeridas por el docente antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; de tal forma que lograra llegar a la comprensión necesaria de la misma, para abordar por ejemplo la elaboración de síntesis escritas con las ideas principales, o la operativización y solución de las preguntas, problemas y actividades propuestas; corrigiendo de paso los errores, en caso de que los perciba. Luego de este proceso, el educando se autoevaluó en su manejo del silencio, de su responsabilidad consigo mismo, su diligencia etc.

***Momento del aprendizaje cooperativo.**

Es el momento en el que el educando (durante 30 minutos) aprende a trabajar en equipo, desarrollando la responsabilidad consigo mismo y en su función como miembro de un grupo, para el afianzamiento en él de las relaciones interpersonales, y el cultivo de la expresión oral; para ello tuvo presente los lineamientos propuestos por el trabajo cooperativo para el aprendizaje, el cual es considerado por Prieto (2007) como

una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje del educando, ya que es en este momento donde él convive con sus compañeros, y se relaciona socialmente, fortaleciendo la armonía, la dependencia sana con los demás, aprendiendo a trabajar en equipo, buscando así una meta común que les permita alcanzar los objetivos propuestos (Prieto Navarro, 2007).

Para una mayor eficacia en el desarrollo de este momento el docente planteo al educando técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo, que variaron según la temática y momento de la clase, y teniendo en cuenta según Pozo (1990), el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguidos; así por ejemplo, para un proceso de aprendizaje significativo, serán válidas las

estrategias de elaboración de conocimientos. Por un lado, su finalidad es un procesamiento que puede ser simple por ejemplo la determinación de palabras claves, las rimas, imágenes mentales, el parafraseo; o también pueden ser complejas, como la elaboración de inferencias, resúmenes, analogías, elaboración de conceptos.

Por otro lado, serán válidas las estrategias para la producción de los conocimientos, ahora sostenidas en un ejercicio que hizo del saber un acto colectivo. Se produce cuando se reconoce en cada persona la validez de un texto, y por tanto se entiende que el conocimiento tiene como punto de partida textos que son expuestos para su reflexión. El colectivo aprendió a reconocer no solo los textos sino a personajes que manejan saberes que se encuentran no en la jerarquización de unos, sino en la consideración de suponer una variedad de lenguajes que merecen ser reflexionados en su sentido polifónico.

El conocimiento no está dado sino que el colectivo lo construye en una idea sabía que considero Antanas Mockus cuando hablo del “saldo pedagógico”, que es lo que se elabora y reflexiona por el grupo a partir de la variedad de lenguajes establecidos en los textos, cada texto inicial no es un saber, sino una apuesta que cada uno de los miembros del grupo coloca para volverlo reflexión, que termina produciendo un saber como saldo que se suscita como ejercicio de decodificar los textos iniciales para generar un pos texto que es el resultado de ese saber que se dejó reflexionar colectivamente.

En esta lógica, el saber no es un asunto dado que se mantiene por el tiempo, sino que recibe los avatares de la historicidad del saber, de la que ya se habló; resultando interesante el hecho que el saber sabe para que el grupo lo constituya en un no saber que debe derivar en un “saldo” que es un saber que se rehízo desde la instancia de la colectividad. Todo ello sirve como reflexión, si se entiende que cuando estamos hablando de colectivo nos estamos refiriendo al

aula de clases, y todos estos elementos que hemos hablado como saberes e instancias colectivas son referencias específicas a la dinámica cotidiana que despliega el docente y los estudiantes en la intencionalidad del aprendizaje.

Al rol señalado para el docente hasta ahora en la “Ruta de aprendizaje en bloque”, se le debe complementar el hecho de que fue pasando por los diversos grupos de trabajo, escuchando, observando, evaluando, anotando y enriqueciendo el momento con elementos de claridad cuando se requirieron; de igual forma, ayudo a cultivar entre los grupos un ambiente de trabajo, de respeto, de dialogo, de compartir conocimientos, de tolerancia ante el punto de vista del otro; como también, iba anotando las observaciones con respecto a la forma como participa cada quien, los avances y desajustes que se evidencien en los grupos, la calidad del texto escrito o recurso grafico elaborado por los educandos; en quienes impulso la autoevaluación y coevaluación de sus logros y posibles errores.

En correspondencia con lo anterior, los educandos continuaron con el desarrollo de los momentos propuestos para la clase, y a través de la generación de una serie de provocaciones pedagógicas incitadas por el docente, se vinculó de modo inmediato a participar activamente del desarrollo de la misma; en la cual, también se fueron generando relaciones de poder, y a la vez unas relaciones pedagógicas por medio de un proceso de interacción desarrollado en el nivel de grupo alumno-alumno, y en el nivel, de grupos de aprendizaje-docente. Todo ello marcado por los procesos de intersubjetividad y de humanización del aula de clases, que fueron permitiendo ir reconociendo al otro como parte del grupo, donde todos y cada uno cooperaron compartiendo los textos paralelos producidos con los compañeros, mostrando actitudes de responsabilidad, de escucha, afecto, respeto por las diferencias, dialogo, logrando en conjunto, retomar y afinar las soluciones dadas a las preguntas y problemas sugeridos, para una mayor profundización de los

conocimientos.

En el desarrollo del proceso, aquel estudiante que tenía dudas, las presentaba a sus compañeros, quienes le ayudaban a resolverlas. En el manejo de las funciones y responsabilidades a nivel grupal, uno de los compañeros se le delegó como secretario, encargándose de recopilar los planteamientos y resultados del trabajo grupal, por medio de las técnicas y estrategias propuestas para tal fin. Así mismo como grupo, hicieron una autoevaluación y una coevaluación relacionada con los resultados obtenidos, la eficacia y eficiencia tanto individual como grupal, como también sobre el manejo de valores y actitudes individuales y grupales.

****Momento para la socialización de los aprendizajes.***

Con una duración de 20 minutos, este fue el momento para la puesta en común de los aprendizajes que como grupo lograron definir; según lo planteado por la Universidad Politécnica de Madrid (U.P.M. 2008), “este es el momento de la clase donde se logra poner en evidencia el trabajo realizado por el equipo, donde son puestos de manifiesto los aportes que obtuvieron y los caminos que experimentaron para llegar a la solución de determinada actividad”. En este espacio de la clase se buscó profundizar y ampliar los aprendizajes significativos y funcionales determinados por los educandos, en los momentos anteriores, como también que el estudiante afianzara el manejo de las competencias interpersonales, su correcta expresión oral y el liderazgo compartido.

En lo relacionado con el accionar del docente en este momento, estuvo muy atento en el cultivo de un ambiente sano, caracterizado por los valores del respeto, colaboración, capacidad de escucha y otros; además, procuró que los grupos plantearan públicamente sus ideas y

soluciones propuestas, sobre todo, si los puntos de vista son distintos, para buscar el mayor enriquecimiento de la clase; este espacio se aprovechado por el docente para intervenir aclarando, complementando y ampliando los planteamientos manejados por los educandos, en quienes cuido de paso, que su expresión tanto oral como escrita, y corporal fueran de calidad, influyendo para que los grupos realizaran la respectiva evaluación final de los aprendizajes y procesos descritos para llegar a él.

Por su parte los educandos, presentaron de manera pública los aprendizajes alcanzados, delegando a uno o unos, o haciéndolo el grupo en pleno, utilizando para ello esquemas, mapas conceptuales, diagramas, resúmenes, cuadros comparativos y otros medios; los otros grupos estuvieron muy atentos para participar activamente y complementar en donde se presentara la necesidad.

****Y..... ¿Cómo será el proceso de evaluación de los aprendizajes de los educandos en la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque”?***

Para la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque”, la evaluación se caracteriza por su carácter formativo y permanente, lo cual conlleva a que no esté relegada a un momento específico de la clase, por el contrario, se desarrollara en todos los momentos de la ruta, y a lo largo de todo el proceso de aprendizaje – enseñanza; siendo por lo tanto continua e integral, y centrándose ante todo, en los procesos experimentados por los educandos, al ir permitiendo conocer integralmente la forma cómo funcionan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje; sus modos de pensar y hacer, sus aprendizajes significativos y funcionales, la calidad de sus autoevaluaciones, sus progresos, sus actitudes y valores concretos; sus errores, y la forma cómo los corrige a tiempo, la manera como se va adaptando a los niveles de exigencia

en función de lo que va sucediendo en los procesos.

Es claro entonces, que a partir de la puesta en práctica de esta propuesta en el aula de clases, la evaluación tomara como referente del desenvolvimiento del educando no solo el componente cognitivo, sino también lo procedimental y lo actitudinal.

De esta manera, facilitara por un lado al docente la regulación del modo y calidad del acompañamiento y mediación que ha de realizar con sus alumnos; y por el otro, ayudara al educando a mejorar y autorregularse sus procesos de aprendizaje.

Por otro lado, a aquellos educandos que no se logran adaptar al ambiente del aula, y que se muestran desinteresados con respecto al desarrollo de los procesos descritos en la clase, no logrando alcanzar los logros e indicadores propuestos, de manera personalizada y formal se le abrirán los espacios, por medio de un proceso de acompañamiento, que involucre a otras de las instancias que participan del proceso educativo (padres de familia, comité de bienestar social institucional etc.).

****Y... ¿Cómo ha sido el proceso de aplicación de esta propuesta en el aula?***

En su proceso de aplicación la propuesta metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque” ha experimentado varias etapas o fases así:

En su etapa inicial, desarrollada desde mediados del segundo semestre del año 2018 en el grado 8º3, hoy en día 9º3; el énfasis de la propuesta de práctica pedagógica estuvo centrado más que todo en la implementación de estrategias pedagógicas y de enseñanza, propuestas por el

docente, para que el educando las asumiera como estrategias para su aprendizaje; descuidándose de paso, otros aspectos o elementos dentro de su organización que permitieran darle un carácter más coherente e integral; como por ejemplo la necesidad de establecer una coherencia entre el modelo pedagógico institucional y la forma como los docentes se desenvuelven en las aulas, el deslinde de los roles tanto del docente como del educando.

El papel de los otros estamentos dentro del acto educativo, y otros, que se han ido definiendo en la medida en que la experiencia comenzó a experimentar su proceso de desarrollo, y se fueron haciendo evidentes nuevas situaciones problemas y perspectivas para su consecuente manejo en el aula de clases; las cuales, fueron demostrando la necesidad de llevar al aula una propuesta pedagógica y metodológica bien estructurada, por medio de la cual, se lograra ir más allá de lo realizado hasta el momento, y dar un tratamiento a esas nuevas situaciones que ahora resultaban como problemáticas para la buena consecución de las clases.

En su etapa intermedia, dada a partir del 2019, se piensa y se comienza a buscar la proyección de una propuesta más integral, que permita llevar a una verdadera Resignificación de las practicas pedagógicas, para ello se piensa en la variación de su organización, de sus elementos y la secuencia didáctica y metodológica trabajada; dando así origen a la propuesta metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque “, la cual hoy se está llevando y aplicando en el aula de clases del grupo focalizado 9°03, además de los grados 8°06, 8°07, 9°04 en el área de Lengua Castellana, como también en los grados 9°02, y 05 en el área de Ciencias Sociales, y en los grados 10° 01, 02, 03 y 04 en el asignatura de Economía y Política.

Esta propuesta, es hoy el resultado evidenciado a partir de la necesidad institucional, y ha permitido en su desenvolvimiento un constante proceso de reflexión

Ahora, a partir de un dialogo de carácter informal, referido al diseño y puesta en escena de

la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque”, como también al quehacer institucional, y donde se dio un intercambio de ideas con los pares académicos de la institución que hacen parte del CIPEG 9°3, se pudieron recoger las siguientes apreciaciones: El profesor Walter, quien se refirió al quehacer docente en la propuesta de práctica pedagógica expreso:

“Es muy importante el papel que asume el maestro como mediador entre el educando y el conocimiento, por cuanto este no da todo el conocimiento al estudiante, sino que trata de innovar dándole ideas, pistas, interrogantes, indicios los cuales induzcan al estudiante al desarrollo autónomo de su propio aprendizaje”.

Por su parte el profesor Rafael planteo:

“Me ha parecido muy interesante la puesta en práctica de esta propuesta, la cual ha permitido experimentar en los estudiantes un despertar del carácter investigativo, un mayor compromiso e interés, un mayor proceso de producción tanto escritural como oral, como también unas mejores relaciones interpersonales.

Así mismo hizo notar la necesidad de que las directivas docentes estén más

comprometidas y se apropien de este tipo de propuestas que representan formas innovadoras para acercar el estudiante al saber.

De igual manera, la docente Nidia comento:

“He observado una actitud muy positiva con respecto a la experiencia, de parte de los padres de familia del grupo focalizado, en estos se notan otras expectativas con respecto a la educación, mostrando claridad de cuál debe ser su papel dentro de este proceso”

De la misma forma la docente Yaneth mostro su preocupación, porque según ella:

“Algunos estudiantes se han mostrado apáticos al desarrollo de la propuesta, no se alcanzan a integrar a cabalidad con sus compañeros, muestran pocos niveles de desarrollo de sus pensamientos, son irresponsables, evidenciando un pobre proceso de construcción de sus conocimientos”

En su proceso de aplicación en esta etapa en el aula de clases, la propuesta metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque” ha servido tanto en el área de Ciencias Sociales, como en el área de Lengua Castellana y en la asignatura de Economía y Política, y por el paso a paso que plantea la Guía de aprendizaje diseñada con diversidad de actividades, para realizar una especie de diagnóstico por un lado, de cómo asumen los educandos el desenvolvimiento de sus funciones en

el aula de clases.

Sobre este aspecto hay que decir, que una guía diseñada para ser desarrollada en un bloque de clase de dos horas, se ha debido desarrollar en dos bloques (cuatro horas) y en algunos casos hasta en tres bloques de clases (seis horas); debiendo el docente explicar cada paso a un ritmo lento, para aportar a la comprensión de la misma, llegando en algunos casos hasta modelar la resolución de la misma para que los educandos posteriormente las abordaran.

Este escenario pone de manifiesto muchas situaciones, entre ellas la necesidad que hay de cederle al educando responsabilidades para con su proceso de formación, el escaso hábito que presentan los educandos para desarrollar clases donde ellos asuman el rol central de la actividad, la dificultad que muestran para leer, interpretar y tratar de aplicar una guía que les va marcando un derrotero del cómo se debe desenvolver para que él mismo, guiado y acompañado por el docente logre construir sus conocimientos a partir de sus expectativas e intereses; a esto se le debe agregar, el poco nivel de concentración evidenciado en los educandos, quienes muchas veces no se logran centrar en el desarrollo de la actividad de la lectura, o de los puntos que debe ir trabajando por medio de la guía, mostrando una tendencia a estar constantemente molestando al compañero, a estar tratando de interrumpirlo, a distraerlo.

Por el otro lado, por medio de la aplicación de la propuesta en esta etapa, también se ha podido diagnosticar cómo están los educandos en el manejo de unos prerrequisitos o presaberes que deben poseer por su proceso de formación en los años anteriores; sobre este aspecto llama la atención el cómo los educandos asumen y desarrollan el proceso de comprensión lectora, mostrando muchos una poca y hasta nula comprensión, un escaso manejo de estrategias antes, durante y posterior a la lectura.

La deficiencia que muestran para lograr identificar y diferenciar palabras claves en el texto, como también, cuando una idea es primaria o es secundaria; el escaso manejo de un vocabulario acorde a su nivel académico, la poca apropiación de las reglas ortográficas, lo problemático que les resulta redactar un párrafo y/o sintetizar un texto leído por medio de un resumen.

Pero, ante todo, la dificultad para expresar de modo oral las ideas claves del texto leído, aspecto este en el cual se resalta su apego a las ideas textuales, haciendo prácticamente transcripciones y no logrando ir más allá de lo explícito en los textos; a ello se le agrega la deficiencia para elaborar consistente y eficientemente ayudas didácticas como esquemas, mapas conceptuales y demás medios de organización de una información.

Todo lo anterior nos indica entonces, que la transversalización de ciertos conocimientos desde el área de lenguaje hacia otras disciplinas, es una necesidad institucional, sobre todo aquellos referidos a el empleo del lenguaje; así mismo nos indica, que la enseñanza por parte del docente, y el aprendizaje de parte del educando, de estrategias para desarrollar el aprender a aprender se convierte en un imperativo en el salón de clases; hay que proporcionarle al educando las herramientas que le permitan despertar su interés hacia el desarrollo de la clase; como también el poder asumir por cuenta propia su proceso de formación, con la ayuda presta y precisa del docente quien por medio de la mediación planteara al estudiante las situaciones de aprendizaje para que este se acerque al conocimiento.

****Socialización ante los padres de familia de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”.***

Como bien se planteó en el proceso de socialización de la propuesta pedagógica y

metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque” ante la tutora del proyecto, el socializar nos permite hacer extensivo algo a toda la sociedad; para el caso que ahora nos compete, este proceso se llevó a los padres de familia del grupo focalizado 9°3, con quienes valga la pena resaltar, se ha mantenido una constante comunicación sobre el desarrollo de la experiencia con sus acudidos.

A través de esta actividad de intervención se buscó presentar ante los padres de familia la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”; con el ánimo de que los padres de familia del grupo focalizado 9°3 lograrán conocer los procesos y actividades desarrollados por los educandos a través de la secuencia didáctica planteada en la propuesta pedagógica y metodológica.

7.3.5. Implementación de espacios de diálogos pedagógicos institucionales, conocidos como Carárganos.

Impulsar espacios de diálogos que giren en torno a lo pedagógico a nivel de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia, se ha convertido hoy por hoy, en una necesidad; por cuanto, es apreciable a nivel institucional que muy a pesar de que el ejercicio de nuestra función como docente debe estar fundamentado en lo pedagógico, y siendo la escuela el espacio pedagógico privilegiado, este es un aspecto que la mayoría de las veces no es tenido en cuenta como lo esencial; centrandose más que todo nuestra preocupación, en el desarrollo de unos contenidos programáticos, en la toma de notas para definir el periodo académico, o en el cumplimiento de unas metas y objetivos trazados desde el Ministerio de Educación Nacional.

Pensando en esta realidad, se ha proyectado desde el desarrollo del proyecto implementar desde el ámbito institucional espacios de dialogo donde el análisis de lo pedagógico, y la implementación de medidas tendientes a su mejoramiento sean el eje central; es decir, lo que se

busca es poder configurar unos espacios a la luz de una pretensión de formación, lo cuales deberán estar estructurados alrededor de las instancias del enseñante, el aprendiz, aquello que se aprende, cómo se va a enseñar, cómo se debe aprender, cual es el ideal de formación, etc.

Como se puede notar, el problema de los espacios pedagógicos no está relacionado con espacios en términos de lugares, sino con el sentido, los sentidos, y con ellos la intencionalidad pedagógico- formativa de su implementación. Siguiendo a Osorio 1990, en su libro “Pedagogía: La ciencia del educador”, se puede destacar que:

Son tres los escenarios en que se buscara la actualización a través de los espacios pedagógicos, y desde donde deberán actuar las dimensiones de la pedagogía: a) a nivel de las prácticas educativas directas; b) a nivel de las practicas instituyentes de la organización como institucionalización de una propuesta pedagógica consensualmente valida y mantenida en el espacio de las estrategias de acción; y c) a nivel de las prácticas como movimientos de dirección (Osorio, 1990).

A partir de lo planteado por Osorio 1990, se destaca el hecho de que el primer escenario donde se configura un espacio pedagógico está referido a las prácticas educativas directas; allí este espacio será entendido como el punto de análisis de las acciones reflexivas y críticas que permiten el desarrollo de las prácticas pedagógicas, transformándolas en experiencia, y a la cual se encuentra vinculada en un alto porcentaje, la creatividad en el manejo de su discurso por parte del docente. Aquí el espacio pedagógico se asume como un espacio de interacciones, donde se confrontan actores del acto educativo en aras de configurar los procesos de formación.

Precisamente, será en ese espacio de interacciones alumno-alumno, alumno-docente donde se vivenciara la puesta en escena del constructivismo, puesto que este espacio, caracterizado como la institución tiene de por sí una pretensión de formación, y es el entorno social que le brinda al educando la oportunidad de interactuar con los saberes que se construyen y se concluyen con la reflexión de la realidad.

El segundo escenario donde se pueden objetivar los espacios pedagógicos, son las practicas

instituyentes de la organización pedagógica, las cuales, como complemento a las prácticas pedagógicas se interesan por las condiciones de posibilidad institucional que permiten vivenciar y significar de una determinada manera lo social; es decir, cómo desde lo institucional son asumidas las prácticas pedagógicas, para que estas logren aportar a la transformación que requiere y necesita lo social. Sobre este aspecto el mismo Osorio 1990, escribe:

En la institución se distinguen dos componentes fundamentales: a) lo instituido, que son los medios materiales, las formas institucionales, más o menos estables y específicas, el sistema de valores y normas, los patrones culturales etc., b) lo instituyente, que son las personas involucradas en la vida de la institución, sea como agentes internos o como “clientela”, y el propio proceso de interacción en el medio en que ella actúa (Osorio, 1990).

Siguiendo con lo propuesto por Osorio 1990, el tercer escenario de los espacios Pedagógicos está referido a las prácticas como movimiento de dirección, lo cual implica la tematización de prácticas colectivas en espacios públicos que den cuenta de procesos formativos intersubjetivos. Todo espacio pedagógico se encuentra articulado por espacios privados de formación del sujeto concreto, y por espacios públicos donde dicha formación se integra o contribuye a la formación social colectiva.

En dicho proceso los dos espacios tienen gran importancia, el público, al ser el lugar de la comunicación humana donde se da sentido al reconocimiento y la reciprocidad; y el privado, al ser el contexto de la auto reflexividad, desde la cual y gracias al encuentro con los otros, se pueden agenciar procesos formativos de reconstrucción de las practicas pedagógicas.

Para el caso concreto de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia, la apertura de los espacios pedagógicos se ha proyectado desde la implementación de **Los Caránganos**, término que según el diccionario castellano, un Carángano es un instrumento musical mixto de cuerda y percusión de origen africano, el cual consiste al parecer en una tabla o caña a la que se le ata una cuerda tensa, sobre la que se coloca una vejiga de res inflada que sirve

como resonador.

La práctica de este instrumento se hizo muy común dentro de la idiosincrasia cultural del hombre clemenciero, pero con unas adaptaciones muy particulares por las condiciones y medios brindados por el contexto; llegando su uso a ser muy común en esta comunidad, y sobre todo en determinados sectores del pueblo, donde habían personas que se dedicaban a construir y tocar ese instrumento musical, al cual denominaron Carángano, y del cual cuentan consistía, según miembros de la comunidad, entre ellos el docente retirado Adalberto Suarez, quien preciso que:

un carángano se elaboraba con una antigua lata de aceite, a esta se le clavaba una vara de totumo, que posteriormente era doblada, y de la cual se sujetaban bien sea, unos hilos gruesos, o unos alambres delgados, que eran tomados para actuar como las cuerdas, estos al tiempo iban sujetos a la lata, la cual para que produjera un sonido mucho mayor se le enterraba en un hueco hecho previamente en el suelo.
Explicación dada por el Lic. Adalberto Suarez.

Cuenta el Lic. Adalberto Suarez, que alrededor de este instrumento las personas en esas noches en que en Clemencia no existía aún la energía eléctrica, como también por no existir otras formas de diversión, se aglomeraban para escuchar esos sonidos que eran muy agradables, llegando incluso, en algunos meses del año a realizar y presenciar competencias donde tenían en cuenta por ejemplo cual producía un sonido más fuerte o su sonido era mejor, entre otros aspectos.

Precisamente, inspirados en dichas reuniones en torno a un sonido musical, desde este proyecto se propone la implementación con un carácter institucional de los Caránganos, como espacios de reuniones de carácter institucional, donde el tratamiento de lo pedagógico sea el eje central y, desde donde se visionen líneas de acción que conlleven a la transformación de las dinámicas institucionales en cuanto al quehacer de lo pedagógico y metodológico. Espacio este, que se espera implementar en tres niveles de la siguiente manera:

A nivel de la creación de los Comités Institucionales Pedagógicos de Grupos

CIPEG.

La creación de los Comités Institucionales Pedagógicos de Grupos –CIPEG-, busca fundamentalmente, compartir a nivel de cada grupo la experiencia particular de cada docente en el aula de clases en cuanto a lineamientos pedagógicos manejados, las metodologías aplicadas, las estrategias usadas para hacer las clases más atractivas para los educandos, como también para garantizar su vinculación al desarrollo de la misma.

De esta forma, y desde estos comités se visio una manera de poder consensuar y unificar unos criterios en el manejo de cada grupo, por parte de los docentes que allí se desempeñan; por cuanto, a través de los mismos se han podido ir analizando las fortalezas, como también las debilidades halladas. Aspecto este que ha permitido coordinar, preparar e implementar desde este espacio las acciones correctivas que conlleven a la mejoría y reforzamiento de las prácticas de aula, según lo que se requiera.

A nivel de la apertura de las reuniones de área semanales.

La acción de intervención anterior, se planteó en coordinación y en conexión directa con la implementación en el horario de clases de un espacio institucional de Reuniones de Área de carácter semanal, dirigidas por el coordinador académico, y quien por medio de su participación directa en dichas reuniones, traza de común acuerdo con los docentes del área estrategias y acciones unificadas y consensuadas de modo particular en cuanto al tratamiento de los respectivos conocimientos del área o asignatura.

Todo ello apunta, al cumplimiento de los lineamientos pedagógicos, metodológicos y académicos establecidos tanto en el ámbito institucional, como a nivel nacional. Vale anotar, que

en algunas áreas como la de Ciencias Sociales y la de castellano, estas reuniones han tenido muy buen eco, siendo utilizadas como un elemento clave para el direccionamiento de políticas tendientes a su mejoramiento y enriquecimiento.

A nivel de las jornadas pedagógicas institucionales.

Los espacios pedagógicos como la creación de los Comités Institucionales Pedagógicos de Grupo (CIPEG), y la apertura de Las Reuniones de Área Semanales propuestos hasta el momento, han servido como el sustento que permite nutrir la implementación de las Jornadas Pedagógicas Institucionales de carácter bimestral; un espacio donde se han ido abordando, pero con un carácter institucional aquellas debilidades que se han hecho notorias tanto a nivel de grupos, como de las áreas; y desde donde además, se ha ido aprovechando para resaltar aquellas experiencias en las prácticas pedagógicas que han tenido o tienen impactos positivos en la comunidad educativa, y por ende están aportando en el campo institucional a la generación de unas mejores prácticas pedagógicas.

****Talleres dirigidos a los educandos del grupo focalizado sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.***

Esta actividad de intervención busco determinar y precisar a modo de sugerencia entre los educandos del grupo focalizado, algunas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje a tener

presentes en aras de poder mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje experimentados, y por ende su rendimiento académico desde las diversas áreas o asignaturas.

La técnica, del griego: Technian, del Latín: Technicus: como hacer algo. “Es el conjunto de procesos de un arte o una fabricación, indicándonos por lo tanto, la forma como nosotros debemos hacer las cosas” (Losada O, 2004); mientras que las estrategias “son procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas, persiguiendo un propósito determinado, y estableciendo reglas de dirección racional” (Díaz Barriga A, 2001).

Es claro que para un educando, aprender a estudiar sacándole partido a las capacidades personales es muy parecido a un entrenamiento físico, a lo cual se le debe sumar la voluntad, un buen entrenador y la constancia. Si el estudiante no conoce la forma de como estudiar no llegara a tener unos buenos resultados, hay que querer, pero también debe saber; de tal modo, que entre más se conozca el estudiantado así mismo como estudiante, y conozca la diversidad de técnicas que tiene a su disposición, más fácil le será seleccionar las más adecuadas a cada situación, para crear así sus propias estrategias de aprendizaje.

Recogiendo algunos de los planteamientos propuestos por Díaz Barriga A, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2001), fueron desarrollados con el grupo focalizado dos talleres de Técnicas de estudio y Estrategias de aprendizaje, tratando de plantear en los mismos los elementos claves y necesarios que deben ser apropiados por los educandos; entre ellos se les enfatizo en: Los procesos de motivación y automotivación; el lugar y tiempo de planificación del estudio; la atención y concentración, donde se les señalaron algunas estrategias para su mejoramiento; la forma de activación de los conocimientos previos; las estrategias de recogida y selección de la información; la utilización de estrategias de síntesis y comprensión; la importancia del cultivo de la memoria, el repaso y el recuerdo como también las formas de

realizar procesos de transferencia de los conocimientos adquiridos.

****Implementación de un Diario de Campo en el grupo focalizado como una estrategia didáctica para reflexionar sobre la experiencia vivida en el aula.***

Según Ospina, Diana Patricia (1994), “el diario de campo es un escrito personal en el que los estudiantes plasman, organizan y sintetizan sus experiencias vividas, logrando que sean reflexivos y analíticos de su propio pensamiento” (Ospina, 1994).

A través de esta estrategia de intervención (ver anexo 15), se buscó estimular en el estudiante el proceso de la reflexión sobre sus experiencias en el aula de clases, por medio de la producción textual; logrando así con esta herramienta didáctica, que el educando creara un espacio donde pudiera reflexionar y pensar por escrito; espacio en el cual puede haber narrativa, relato de hechos, incidentes, emociones, conflictos, sentimientos, observaciones, reacciones, interpretaciones; siendo así multi representacional e imaginativo, y favoreciendo la organización de la experiencia vivida por el educando en el aula de clases.

Una de las garantías del diario de campo es que facilita la reconstrucción del proceso seguido, con lo cual se obtiene información sobre la evolución del pensamiento del profesor.

****Reunión con los directivos docentes y los docentes para socializar la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, y presentación de los primeros resultados y aprendizajes generados.***

Por medio de esta acción de intervención se buscó socializar entre los directivos docentes y los docentes de la I.ETA. San José de Clemencia la propuesta de práctica pedagógica y

metodológica que hasta el momento se ha venido desarrollando entre los estudiantes del grupo focalizado 9°3, de igual manera, poder presentar los primeros avances y dificultades que han resultado de su aplicación.

El desarrollo de esta reunión contemplo la presentación del origen de la propuesta “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, seguidamente se presentaron los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta; la explicación de la ruta de aprendizaje, con cada uno de sus momentos que la definen; los roles asumidos tanto por el docente como por el educando en el desarrollo de la ruta; el proceso de evaluación del desempeño de los estudiantes en la ruta de aprendizaje, como ha sido a la fecha su aplicación en el ámbito institucional y los resultados que hasta el momento se han ido percibiendo entre los educandos.

Todo el desarrollo de este proceso estuvo caracterizado por las intervenciones de los compañeros docentes, quienes intervinieron bien sea buscando aclaraciones sobre los aspectos abordados en la reunión, o para complementar y aportar nuevos elementos que permitieran enriquecer la propuesta.

8. Lecciones aprendidas desde la experiencia de investigación acción

Tanto de la experiencia teórica que nos dejó la totalidad de este ejercicio, así como las prácticas que lo fueron sustentando y haciéndolo comprensivo, nos permitieron ir estableciendo un acumulado de saberes que representan reflexiones que se han llenado de nuevos sentidos y de

nuevas indicaciones para el ejercicio docente. Estos saberes los podemos discriminar alrededor del acto teórico aprendido desde la formulación temática y problemática de las prácticas pedagógicas, reflexiones que dejamos constancia como lecciones aprendidas.

8.1. Con relación a las prácticas pedagógicas.

La producción de saberes y conocimientos pedagógicos es un punto clave en un proyecto de investigación, demuestra el sentido de apropiación de unas teorías y fundamentos pedagógicos, que al unirse a un ejercicio de reflexión sobre nuestro quehacer como docentes, se conjugan para ser traducidos en un campo práctico donde la mira está en la generación de un proceso de Resignificación de las prácticas pedagógicas.

Para su proceso de construcción, es necesario tener claro el enfoque de la problemática que afecta dicha dimensión, como también, el tratamiento que se le da a la misma por medio de un conjunto de actividades de intervención pensadas en aras de poder contrarrestarlas. Para el caso que nos ocupa, y que ha sido relacionado como la problemática central en la I.E.T.A. San José de Clemencia, referida a las prácticas pedagógicas, se debe recordar que éstas han sido caracterizadas como tradicionalistas, descontextualizadas y repetitivas, lo cual se ha hecho evidente en un proceso de enseñanza aprendizaje con unas relaciones de poder autoritarias, unas relaciones pedagógicas verticales, que han conllevado a un ambiente de aprendizaje poco humanizante, producto en gran parte del desconocimiento y poca apropiación del modelo pedagógico institucional por parte de los docentes.

Ante la situación descrita y con la intención de aportar a su transformación, en el desarrollo de la tercera realidad fueron puestos en práctica actividades de intervención como: el desarrollo de talleres entre los docentes integrantes del CIPEG 9°3, sobre El manejo de las relaciones de

poder en el aula, El manejo de las relaciones pedagógicas y la generación de un ambiente escolar; la vinculación de los padres de familia del grupo focalizado a las dinámicas desarrolladas en el aula de clases por medio de un WhatsApp grupal; la socialización ante la tutora del proyecto de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en Bloque” y la puesta en escena en el aula de clases del grupo 9º3 de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”; la conformación de los carárganos como el lugar y espacio de mayor altura para el dialogo pedagógico, y para reconstruir y mantener el sentido de la convivencia del colectivo.

Del análisis hecho a las actividades de intervención experimentadas en el desarrollo de la experiencia, y partiendo de los resultados hasta el momento evidentes en el desarrollo de las mismas en el proyecto, consideramos que la mayor lección, y por tanto conocimiento pedagógico producto de esta experiencia de investigación acción, está dado en el diseño, y posterior puesta en escena en el aula de clases de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “*RUTA DE APRENDIZAJE EN BLOQUE*” a nivel del grupo focalizado 9º3; aplicación de la cual, logramos determinar varias lecciones y conocimientos pedagógicos.

Esta es una propuesta de intervención de tipo pedagógica, didáctica y metodológica, la cual fue sometida a un proceso de adaptación a las condiciones y características del contexto en que se desenvuelve el educando clemenciero; y por medio de ella se logró sentar en una misma mesa los planteamientos teóricos del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, como objetivo del modelo de aprendizaje y enseñanza deseada para nuestros educandos a nivel institucional.

A estos planteamientos teóricos, se les buscó e imprimió su hacer en el aula, es decir, el cómo llevarlos a la práctica, basándonos en los postulados del Constructivismo Social de L. Vigotzky, para quien las personas reconstruyen los significados a partir de la interiorización de

lo que el medio social y cultural le ofrece; a ellos le unimos, los principios básicos que orientan el Aprendizaje Cooperativo de John Dewey y Spencer Kagan, donde se realiza el aprendizaje que se da entre estudiantes.

En otras palabras, se da la oportunidad a los alumnos de enseñar y de aprender en cooperación, la instrucción no solo viene del profesor, sino que recae en ellos como participantes activos del proceso; sus autores lo definen como “el uso instructivo de grupos”. Sumando a los anteriores, los planteamientos hechos por el guatemalteco Luis Achaerandio Zuazo en su libro “Un modelo de educación para el siglo XXI, lo que todo educador debe saber para formar y evaluar competencias para la vida”.

A todas estas propuestas teóricas “les pusimos pies”, y las llevamos hasta el aula de clases, para que desde el aporte de cada una se apuntara a contrarrestar la problemática central que caracteriza nuestras prácticas pedagógicas, y de esta forma poder asumir el desafío institucional de la resignificación deseada para las mismas; plasmadas ahora, en el nuevo sentido y sentir dados a los procesos de enseñanza de parte de los docentes, y en una nueva perspectiva en los procesos de asimilación del aprendizaje por parte de los educandos.

Ha sido la puesta en escena de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, la que nos ha arrojado una serie de saberes y conocimientos pedagógicos, relacionados de modo directo con la caracterización que presenta dicha propuesta, y que nos ha permitido hacer de las aulas de clases un espacio:

*El aula como espacio de Intersubjetividad y de constante interacción alumno- alumno, alumno-docente: de tal modo, que se han reforzado los vínculos entre los actores del acto educativo, generando procesos dinámicos de afecto, de percepción compartida de la realidad, de conciencia y de conocimiento; pero ante todo, se ha logrado situar a la intersubjetividad como el

eje central de las relaciones pedagógicas, donde los procesos de comunicación le han dado forma a una realidad social que es el aula de clases, al tiempo que le han otorgado unos sentidos compartidos; llevándonos a reconocer que el “otro” es como “yo”, “capaz de actuar y de pensar, que su capacidad de pensamiento es igual a la mía, que análogamente a mi vida, la de él, muestra la misma estructura temporal, que el otro también puede proyectarse sobre sus actos y pensamientos” (Rizo, 2005); de allí porque la intersubjetividad pueda ser vista como los procesos por medio de los cuales compartimos nuestros conocimientos en el mundo de la vida, de plena actividad para el educando, en la medida en que induce a hacer una enseñanza orientada a la acción, respondiendo a un enfoque didáctico que presupone la actividad del alumno en la clase.

De esta manera se logra pasar así de ese alumno receptor de conocimientos, a ser un constructor de los mismos, concepto que es el producto de la didáctica del constructivismo, y donde el aprendiz es apoyado en la construcción de su propia representación, en la medida en que el docente le va cediendo responsabilidades, que deben ser asumidas por el educando de modo consciente y responsable.

*La reflexión en torno a lo pedagógico, el proyecto de investigación visiona la rutina del quehacer docente en el aula de clases, como un espacio de análisis en torno a lo pedagógico, ejercicio necesario, toda vez que docente que no se hace preguntas sobre su hacer y no resignifica su práctica, continua asistiendo a una educación de tipo instruccional, no formativa, repetitiva, sin mejoras, ya que somos nosotros los que contribuimos a la formación de la autonomía en nuestros educandos, pero para ello debemos construir nuestra propia autonomía.

Con razón plantea Paulo Freire (1987):

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo, de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso (Freire, 1987).

En este sentido, la propuesta de práctica pedagógica y metodológica Ruta de Aprendizaje en Bloque nos induce mediante la reflexión de nuestras prácticas pedagógicas a una concienciación como sujetos, a reconocernos en un espacio y en un tiempo, a comprender la realidad en la medida en que es posible su transformación.

Entendiendo de esta forma, que nuestra práctica como maestros es un problema que atañe a la didáctica y a las preguntas ¿a quién enseño?, ¿dónde enseño?, porque el saber tiene sentido cuando es pertinente a la vida de quien lo aprende, al espacio donde ese sujeto que aprende se mueve y a las dinámicas que se generan entre ambos.

*Con un carácter más humano, que constituye la segunda característica de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica, se ha tenido en cuenta el espíritu que orienta la filosofía institucional, la cual propende por entregar a la sociedad clemenciera jóvenes con una formación esencialmente humanística, la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, busca hacer de las aulas de clases escenarios caracterizados por una convivencia social, donde la intersubjetividad, el desarrollo pleno de actividades como también de procesos de reflexión en torno al quehacer del docente en el aula, relaciones de poder que marcan el acto intersubjetivo, de saberes que caracterizan el conocimiento del maestro desde la pedagogía constituyen los elementos que conforman este campo temático.

Precisamente sobre este aspecto González (2010), afirma que la formación humanística debe encaminarse hacia:

La participación activa del estudiante en su aprendizaje, en los procesos de comunicación y cooperación a partir del trabajo en equipo, en el cual todos pueden aprender de todos; al potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que propicie el acercamiento cognitivo y afectivo con el objeto cognoscente para el desarrollo de determinadas actitudes y conductas (Gonzalez A. , 2010).

La formación humanística sitúa al hombre como valor principal en todo lo existente, y a partir de allí subordina toda actividad a propiciar las mejores condiciones de vida material y

espiritual, de tal manera que el hombre logre desplegar todas sus potencialidades creadoras, proporcionando que el estudiante aprenda a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona.

8.2. Con relación al aprendizaje de los estudiantes.

Para analizar los saberes y conocimientos producidos desde el aprendizaje de los estudiantes por esta experiencia, se hace necesario retomar aspectos que ya han sido planteados en el desarrollo del proyecto, especialmente el tener presente la problemática vigente a nivel de la I.E.T.A San José de Clemencia en esta dimensión, como también las actividades de intervención implementadas para contrarrestar la situación.

Sobre el primer aspecto, vale la pena recordar que a nivel institucional los procesos de aprendizaje de los educandos se caracterizan en términos casi generales, en las aulas de clases por una atención dispersa, que los conlleva a una desatención, como también a una desconcentración; a esto se le une, un escaso manejo de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, pocos hábitos de estudio, una mala utilización de su tiempo libre; insuficiente manejo de sus competencias escriturales y de lectura, lo que impacta en sus bajos niveles de comprensión lectora; a lo cual se le agrega, el poco sentido de compromiso mostrado por muchos padres de familia; aspectos estos, que reunidos nos ayudan a entender en parte el bajo nivel en el rendimiento académico mostrado por los educandos.

Ante esta situación, y con el ánimo de poder contrarrestar la problemática, se implementaron a nivel del aprendizaje de los estudiantes en el grupo focalizado 9°3, una serie de acciones de intervención como fueron la aplicación de talleres sobre técnicas y estrategias para mejorar los procesos de atención y concentración; socialización ante los padres de familia de la propuesta pedagógica y metodológica Ruta de Aprendizaje en Bloque; talleres teórico - prácticos

dirigidos a los educandos sobre el manejo de técnicas de estudio y la implementación de estrategias de aprendizaje; complementando todo ello, con la ejecución de parte de cada educando de un diario de campo.

En cuanto a los saberes y conocimientos pedagógicos que nos arrojó la aplicación de estas acciones, es válido precisar que estos son individuales, se dan en la práctica, y están en continua deconstrucción y reconstrucción; construyéndose a partir de la reflexión que hace el docente de su quehacer y la transformación del saber, buscando evitar que su accionar se convierta en un acto mecánico y repetitivo; de allí porque en concepto de Gómez Restrepo, Bernardo (2004), “el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en que debe actuar” (Restrepo Gómez, 2004); el mismo autor, nos indica que el saber pedagógico implica una red de conocimientos referidos a la educación y la enseñanza, los cuales son configurados por la práctica pedagógica.

Precisamente, al tener presentes la implementación de las actividades de intervención planteadas con anticipación, se puede resaltar que mediante el desarrollo de los talleres de técnicas y estrategias para mejorar los procesos de atención y concentración en los educandos, fueron planteados unos fundamentos teóricos de los mismos; como también, el manejo de ciertas habilidades y destrezas a nivel de la escuela, y el buen uso a tener presente en el manejo de las tecnologías como agente distractor.

Al tiempo que se aplicaron a los educandos en el desarrollo de las clases una serie de estrategias para mejorar la concentración, entre ellas: breve pero dulce, en la cual se impulsaron con los educandos actividades cortas pero de alta concentración; como las verduras antes del postre, estrategia aplicada por los educandos cuando sienten que su concentración disminuye,

estableciendo objetivos limitados y concretos.

El método del NSA/HAC, no te sientes ahí, haz algo chico, por medio del cual se impulsaron en los educandos actividades que fuesen lo suficientemente activas o comprometedoras cuando estos sienten que se están desconectando; y la resolución de ejercicios de laberintos; actividades estas, mediante los cuales se logró una mejor conexión de los educandos con su propio yo, al centrar estos su atención en un punto concreto de interés, permitiéndoles de paso el desarrollo de un pensamiento creativo, como también, buscar formas diversas para solucionar los problemas, aportándole así bases sólidas a sus procesos de aprendizaje.

Es claro entonces, que del debido manejo que se haga en el espacio de la clase de los procesos generadores de interés, del trabajo en grupo, de relaciones horizontales, de aprendizajes que privilegian la dialogicidad, de reconocimientos de las cotidianidades de la vida del niño, del desarrollo de la motivación, del uso de la lúdica como mediación del aprendizaje, del uso del contexto para revertir la pesadez del aula, de los procesos de atención basados en el desarrollo del liderazgo de los niños, dependerá en gran parte el éxito de la misma.

Del conocimiento y puesta en práctica de estas actividades de intervención a nivel del grupo focalizado, hemos establecido una conexión directa entre el cambio de actitud mostrado por los educandos, con respecto a su asistencia y puntualidad, y el estilo de trabajo que ahora se viene impulsando en el grupo focalizado, grado 9º3, basado normalmente en grupos de aprendizaje cooperativo; que los llevan a sentirse en un ambiente más cómodo y a gusto, y en el cual desarrollan una serie de valores, al tiempo que afianzan su nivel académico al compartir e interactuar con el otro sus inquietudes y conocimientos. Todo ello por medio de la implementación en los mismos de un aprendizaje de carácter estratégico que los vincula de modo activo a su proceso de aprendizaje, haciéndolos en gran parte responsable de su propio proceso

de formación. En concepto de Monereo (1998),

las estrategias de aprendizaje constituyen procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de modo coordinado, los conocimientos que necesita, para cumplimentar un objetivo dependiendo de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1998).

Planear y plantear en el escenario de la clase un aprendizaje de carácter estratégico, adaptado a los diversos momentos vivenciados en la clase, a las condiciones del contexto, a los intereses y expectativas de los educandos, ha permitido sin duda, una clase motivada, dinámica, de interacción entre los educandos, y entre estos y el docente; al tiempo que se ha mejorado notoriamente el desenvolvimiento académico de los educandos.

En todo este proceso la preparación del docente se debe incentivar como un requisito de la enseñanza del aprendizaje estratégico.

Continuando con los saberes y conocimientos pedagógicos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, se prosiguió con la implementación de la estrategia del diario de campo entre los educandos del grado 9^o3, la cual se ha venido desarrollado con el propósito de estimular la capacidad narrativa en los educandos, por medio de la escritura reflexiva; de esta forma, cada quien ha ido sistematizando las experiencias vividas en el contexto del aula de clases, como también a nivel de la institución.

De esta manera, se permite observar como el educando escribe, cuáles son las acciones que el estudiante realiza, especialmente en sus escritos, como hace uso de los elementos de la gramática, como tiene en cuenta en sus procesos de redacción los elementos generales, de aquellos que son propios del estudio, como maneja los procesos cronológicos; todo ello sin olvidar que la redacción debe ser clara, diferenciando el estilo personal de cada uno de los estudiantes, y a la vez que haya una fuerte interacción entre ellos; como lo plantea Miñama,

Carlos (2006),

el trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida, tanto como de una carrera.....lo que significa esto es que debemos aprender a usar nuestras experiencias de la vida en nuestro trabajo intelectual, examinándolo e interpretándolo sin cesar (...). Pero, ¿cómo podrás hacerlo.....Llevando un Diario de Campo (Miñama, 2006).

Con relación a los saberes y conocimientos pedagógicos determinados a partir de esta estrategia de intervención, encontramos partiendo del análisis de los elaborados por los educandos, que su implementación en el aula de clases es de vital importancia, por cuanto a partir del mismo logramos obtener una mayor y mejor comprensión del conocimiento de nuestros educandos: su modo de pensar, su visión de la vida, sus expectativas, sus alegrías, sus aflicciones y gustos, su forma de relacionarse con el entorno, como también aquello que con ellos no alcanza a encajar; y en especial, su percepción como educandos con respecto al desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes, determinando con que áreas se identifica más el educando y con cuales no, de tal modo que se puede llegar a visionar la implementación de estrategias que conlleven a mejorar las practicas pedagógicas

8.3. Con relación al desarrollo institucional.

Para el proceso de análisis de los saberes y conocimientos pedagógicos producidos con relación al desarrollo institucional, se partió de retomar la problemática identificada hasta el momento en dicho campo, la cual se caracteriza entre otros aspectos por un escaso dinamismo en su desarrollo institucional, que ha conllevado a su vez a una desorganización en cuanto a lo académico, lo pedagógico y lo disciplinario, y se hace evidente en el poco compromiso existente desde lo institucional, en la falta de un claro plan de acción y de planes de mejoramiento, en la inexistencia de proyectos pedagógicos y educativos liderados por la administración institucional, como también en el poco seguimiento y acompañamiento a las políticas de carácter institucional.

Ante esta realidad, desde el desarrollo de esta experiencia se han visionado unas acciones de intervención, determinadas con el objetivo de poder contrarrestar la problemática especificada, las cuales en unión con las directivas institucionales, y de modo coordinado, se ha venido dialogando y trabajando en la puesta en práctica de algunas actividades como son: la implementación de espacios de diálogos que giren en torno a lo pedagógico, como propuesta central de esta problemática, unido a la reunión de socialización de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica Ruta de Aprendizaje en bloque.

Con relación a los saberes y conocimientos pedagógicos arrojados por la implementación de los espacios de diálogos institucionales, conocidos como los caránganos en sus diferentes niveles: los CIPEG a nivel de los grupos, las reuniones semanales de área y las jornadas pedagógicas institucionales; vale anotar, que son una oportunidad para imprimirle un norte o una ruta al dinamismo del desarrollo institucional, los cuales trabajados, con base en el modelo pedagógico de modo coherente y organizado, y a través de un proceso de transversalización de los contenidos desde las bases hacia la dirección, y desde esta hacia las bases, pueden redundar en la transformación de la vida institucional, en la medida en que se convierten en la savia que alimenta la propuesta de investigación, impactando ello necesariamente en las prácticas pedagógicas, y por ende en los aprendizajes de los estudiantes.

Aprendimos que esta actividad de intervención ha sido clave para unificar unos criterios por parte de los docentes en cuanto a los procesos de planeación de las asignaturas y de las áreas, como también a tener una mayor claridad en el manejo de las relaciones de poder en el aula, las relaciones pedagógicas, y a visionar aquellas estrategias que pudieran permitir generar un mejor ambiente de aprendizaje, utilizando para ello, un lenguaje colectivo para afrontar las situaciones a nivel de los grupos, y definir un tratamiento conjunto de las debilidades encontradas a nivel de

las áreas y/o asignaturas; fortaleciéndose a través de una constante interacción, aquellas experiencias que han sido aplicadas por algunos docentes y les han dado buenos resultados; y llevando a un plano más amplio en las jornadas pedagógicas institucionales, aquellas problemáticas de carácter general que afectan la vida institucional, para someterlas a procesos de análisis y discusión y determinar correctivos a partir de las mismas.

9. Transformaciones pedagógicas e institucionalidad de la propuesta.

El desarrollo del proyecto “**Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo en los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia**” determino como eje central, a partir del proceso de investigación e intervención desarrollado a lo largo de la construcción de las tres realidades, la dimensión de las prácticas pedagógicas, puestas en la escena de las aulas de clases de la institución por los docentes; aspecto sobre el cual, logramos establecer una correlación e impacto directo entre las mismas y la dimensión de los procesos de aprendizaje evidenciados por los estudiantes, como también entre estos y las dinámicas planteadas por la dimensión del desarrollo institucional.

9.1. Transformaciones.

Basados en estas apreciaciones, consideramos que son varios los resultados producto de esta experiencia, así en la dimensión de las prácticas pedagógicas, el mayor resultado está dado en el diseño y la puesta en escena en el grupo focalizado 9°3 de la propuesta pedagógica y metodológica “**Ruta de Aprendizaje en Bloque**”; una propuesta que por lógica impacta en la dimensión de los procesos de aprendizaje de los educandos, marcándoles un nuevo sentido tanto a la labor del docente en el aula, como al papel o rol que el educando debe asumir.

Además, vale notar que esta propuesta está en conexión directa con la apertura a nivel institucional de unos espacios de diálogos, a los cuales denominamos **Caránganos**, término que hace parte de la cultura clemenciera, y que resaltamos como un resultado de la experiencia en la dimensión del desarrollo institucional, por cuanto los mismos han permitido un proceso de dinamización del desarrollo institucional, en el cual se percibe una interconexión entre lo que se programa y realiza desde el aula de clases, con la estructuración de las áreas y la organización

general de la institución.

Ahora, si analizamos los resultados de la implementación del proyecto a nivel del grupo focalizado 9°3, hay que resaltar que desde el momento en que los seleccionamos, para ese instante grado 7°3, sabíamos el reto al cual nos enfrentábamos, por cuanto era un grupo que venía con muchas dificultades académicas, disciplinarias y afectivas por parte del entorno familiar; pero a lo largo de esta investigación, y de la experiencia que de la mano con ellos hemos venido desarrollando podemos destacar como resultados evidentes a la fecha:

- *Una mejoría notable en los procesos de rendimiento académico.
- *Un mejor manejo de sus relaciones interpersonales.
- *Aumento del sentido de compromiso de su función como estudiantes.
- *Disminución en los niveles de deserción.
- *Afianzamiento de principios y valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la disciplina.
- *Un mayor interés por su proceso de formación personal.

- *Un mayor contacto y vinculación del padre de familia a las dinámicas desarrolladas en el aula de clases.
- *La apropiación de parte de los estudiantes de unas técnicas de estudio y de unas estrategias de aprendizaje.
- *Fortalecimiento de un espíritu hacia la investigación, la indagación y la pregunta.
- *Relaciones de mayor horizontalidad, con fuerte influencia hacia la colaboración.

9.2. Principales obstáculos en el proceso.

En todo el proceso de desarrollo del proyecto de investigación acción, educativa y pedagógica, “Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo en los educandos de

la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, fueron constantes la presencia de algunos obstáculos, que aunque no lograron impedir el normal desarrollo de este, en ciertos momentos no permitían que la dinámica de la experiencia fluyera con normalidad. Entre estos obstáculos pueden ser mencionados:

Cierto nivel de apatía mostrado por algunos docentes, e incluso en determinados momentos, por directivos docentes hacia todo aquello que genere cambios, transformaciones, compromiso y responsabilidad, y que implique por lo tanto, un salirse de su “zona de confort”.

La falta de un acompañamiento, de parte de las directivas institucionales, a las políticas trazadas en el campo institucional, tanto en el nivel local como en el departamental y el nacional.

La resistencia mostrada por algunos educandos, renuentes al cambio y a salirse de los esquemas mentales en que se han sido formados, prefiriendo por lo tanto, continuar bajo los esquemas tradicionalistas de la enseñanza, el aprendizaje, y el uso del poder y del control como línea de comportamiento.

El conformismo mostrado por algunos educandos, en cuanto a no ir más allá de lo que el docente le brinda en el aula de clases, mostrando un pobre espíritu investigativo.

La actitud notoria en algunos padres de familia, quienes a pesar de todo lo que desde el proyecto se ha venido impulsando, no alcanzan a concientizarse de la responsabilidad y compromiso que les compete con la formación de sus hijos.

El no poder contar en varias ocasiones con las condiciones óptimas a nivel del manejo de las tecnologías, para su efectiva vinculación a la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”.

En suma la experiencia que el trabajo nos dejó nos mostró la cotidianidad de un ejercicio docente que se realiza desde la intuición del enseñar sin que el saber pedagógico alumbre la

cotidianidad del ejercicio docente.

9.3. Desafíos y oportunidades.

Luego de la implementación que a la fecha se ha logrado llevar a cabo del proyecto “Resignificando las prácticas pedagógicas para un aprendizaje significativo entre los educandos de la Institución Educativa Técnico Agropecuaria San José de Clemencia”, consideramos, partiendo del análisis de los resultados evidenciados, que aún son muchos los desafíos y oportunidades que el proyecto nos marca, y que podrán conllevar a una mejor institución desde lo pedagógico, lo académico, lo disciplinario; estos desafíos y oportunidades son:

Implementar con un carácter institucional la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”, aplicada por cada uno de los docentes según su estilo y forma de trabajo, como también desde las expectativas y necesidades detectadas.

Desarrollar el conocimiento de las técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje entre los educandos, bien sea, como una asignatura, o que sus contenidos se introduzcan en cada disciplina (transversalidad del aprendizaje).

Implementar institucionalmente el diario de campo entre los educandos y docentes, coordinado para el caso de los educandos, bien sea por los directores de grupo, o los docentes del área de lenguaje, como una forma de impulsar la escritura reflexiva y analítica. Y en el caso de los docentes, como una forma de reflexión y evaluación sobre el desarrollo de nuestro quehacer pedagógico.

Seguir reforzando la conveniencia de buenas experiencias de aula basadas en relaciones horizontales de los docentes, procurando un proceso de aprendizaje que pueda ser muy enriquecido a partir desde unas prácticas desde la cercanía entre docentes y estudiantes.

El interés y la motivación de los estudiantes deben surgir de una práctica docente que sabe alentar de manera atinada el liderazgo estudiantil. Muchos desafueros y desatenciones de los alumnos tienen que ver con iniciativas que han tenido los estudiantes y que no han tenido la recepción y estímulo necesario por parte del docente.

El ejercicio docente necesita estar acompañado de una fuerte dosis de formación pedagógica. La pedagogía en cuanto saber del maestro nos reta a ser consecuentes con una práctica que tiene que estar respaldada por posturas teóricas, de la misma manera como el médico o el abogado alude a su saber para implementar sus prácticas profesionales.

Las prácticas pedagógicas tienen que saber ser alumbradas por el proyecto educativo de la institución; sin embargo, necesitamos unas experiencias institucionales que nos permitan que no solo conozcamos nuestro PEI, sino que además realicemos el proceso mediante el cual los términos del proyecto educativo, o en su defecto del modelo pedagógico encarnan en la formación docente a través de la transversalidad que realizamos de estas mismas apuestas.

Crear un blog institucional que permita la comunicación directa con los padres de familia, y los vincule al desarrollo de la vida institucional, no solo para ir a buscar un boletín de calificaciones periódicamente, sino que también se mantenga al tanto de lo pedagógico, de las relaciones pedagógicas, y por tanto de los diversos procesos en que se desenvuelve la institución.

Que desde las directivas institucionales se implementen y coordinen proyectos pedagógicos, educativos y disciplinarios, que contribuyan a mejorar las dinámicas institucionales.

Que desde las directivas se creen unos mecanismos de acompañamiento a las políticas institucionales; de tal modo, que se pueda hacer evidente una óptima organización institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- (M.E.N.), M. d. (2018). *Análisis de los aprendizajes de las pruebas saber en tres últimos años*. Sta Fe de Bogotá: M.E.N.
- Achaerandio Zuazo, L. (2015). *Un modelo de educación para el siglo XXI. Lo que todo educador debe saber, para formar y evaluar en sus estudiantes las competencias fundamentales para la vida*. Guatemala: Publicaciones escolares Liceo Javier.
- Arévalo, M. A. (2009). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Importancia de la relación Enfoque pedagógico y Evaluación*. En *Revista Internacional Magisterio N° 40*. Bogotá Colombia.: Magisterio.
- Argüis Rey, R., Bolsas Valero, A., & Hernández P, S. y. (2012). *Programa "Aulas felices", Psicología positiva aplicada a la educación*. Zaragoza España: Equipo SATI.
- Barnechea García, M. M. (22 de Marzo - 2019 de 2007). *El conocimiento desde la práctica y un a propuesta de método de sistematización de experiencia*. Obtenido de Tesis de Mag. en Sociología - Pontificia Universidad Católica del Perú.: www.alforja.or.cr/sistem/documentos/conocimiento-desde-practica.pdf.
- Bausela, H. E. (2010). La docencia a través de la investigación acción. *Revista iberoamericana de educación.*, 50-61.
- Bolívar., G. d. (1995). *Gaceta Departamental de Bolívar*. Cartagena de Indias: GoBol.
- Caicedo Obando, L. y. (2015). *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad*. Bogotá Colombia: IDEP-Cooperativa Editorial Magisterio.
- Camacho, B. (2003). *Metodología de la investigación, un camino leal por recorrer*. Tunja Boyacá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje*. México D.F.: Progreso.
- Clemencia, I. S. (2010). *Sistema de evaluación de los aprendizajes y promoción de los estudiantes* Clemencia Bolívar.: IETA San José de Clemencia.
- Clemencia, S. d. (2015). *Análisis de la situación de la Salud*. Clemencia, Bolívar: Secretaría de salud.
- Clemencia., I. S. (2017). *Proyecto Educativo Institucional IETA San José de Clemencia*. Clemencia Bolívar: Impresión local.
- DANE. (2005). *Censo 2005. Población ajustada y proyectada 2015*. Santa Fe de Bogotá:
- DANE. (2015). *Pobreza monetaria*. Santa Fe de Bogotá: DANE.
- De Pablos, J. (1998). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación*. En J. y. De Pablos, *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs.

- Delgado Noguera, M. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: Uní Granada.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga A, F. y. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Bogotá Colombia: Mc Graw Hill.
- Díaz, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle, Cali.
- Díaz San Juan, D. (2011). *La Observación. Texto de apoyo didáctico - Método clínico*. Ciudad de México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Echeverri, Jesús Alberto (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y pedagogía*. N° 16, Universidad de Antioquia, Medellín, p.71
- Editorial Larousse. (2009). *Diccionario Enciclopédico*. Madrid España: Editorial Larousse, S.L
- Elliot, J. (2000). *La investigación - acción en educación*. Madrid España.: Morata.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno editores.
- Fuentes Sordo, O. E. (2015). La organización institucional. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Revista VARONA, núm., 61*, pp.1-12.
- GHISO, A. M. (2008). La investigación en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio N° 33*, 76-79.
- Gómez, M. (2004). *El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas*. *Revista Perspectivas N° 11*.
- Gonzalez, A. (26 de Agosto de 2010). *Universidad, Comunidad y Formación humanístico - cultural*. Obtenido de Didasc@lia: Didáctica y educación: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4227561.pdf>
- Gonzalez, R. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Mc Graw Hill.
- Guerra Rodríguez, M. (2010). *Didáctica General, en Revista Innovación y experiencias educativas N° 29*. Granada España.: csifrevista.
- Gutiérrez, G. (2007). Laberintos, conocimientos y psicología. *digital portal de revistas un*, 3- 4.
- Icultur., U. J. (2016). *Informe de caracterización de las manifestaciones culturales en Clemencia y María la Baja*. Cartagena de Indias.: Icultur.

- Joaquín, A. S. (2009). *La organización escolar Práctica y fundamentos*. Barcelona España: Ed. Graó.
- Joaquín., A. S. (2009). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona España.: Ed. Graó.
- Jurado Mejía, V. M. (2014). *Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la I.E. Juan Manuel Gonzalez (Colombia)*. Bogotá Colombia: Revista Académica e Institucional Paginas de UCP n° 96.
- Kitzinger, J. (1995). *Investigación cualitativa: Introducción hacia los grupos focalizados*. BMJ.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidactica*, 59-76.
- Losada O, A. y. (2004). *Métodos, Técnicas y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. Bogotá Colombia: Ediciones S.E.M.
- M.E.N. (2015). *Ministerio de Educación Nacional*. 2015: M.E.N.
- María., G. R. (2010). *Artículo sobre Didáctica General, en Revista digital Innovación y experiencias educativas n° 29*. Cádiz España.: Revista Digital.
- MARTIN, S. G. (Enero-Abril de 2017). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. Córdoba, Argentina.
- Martínez Boom, A. (2011). *Practica pedagógica: historia y presente de un concepto*. Medellín: U. de Antioquia.
- Martínez de Sousa, J. (1993). *Diccionario de bibliocología y ciencias afines*. Madrid España.: Segunda Edición, Fundación German Sánchez Ruipérez.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Ed. Trillas.
- Miñama, C. (2006). *Guía para el diario de campo -Proyecto saberes locales y construcción de lo público en la escuela*. Bogotá Colombia: Universidad Nacional de Colombia- programa RED.
- Monardi, F. (2002). *Prácticas y lógica en pedagogía*. Paris Francia.: Nathan Universit.
- Monereo, C. C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona España: Biblioteca del normalista de la SEP.
- Nisbet, J. &. (2011). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid España.: Santillana/Siglo XXI. Osorio Rojas, R. A. (2012). *El Cuestionario*. Santiago de Chile.
- Osorio, M. (1990). *Pedagogía: La ciencia del educador*. Brasil.: Ed. Librería.
- Ospina, D. P. (1994). *Programa integración de tecnología a la docencia*. Medellín Antioquia:

Universidad de Antioquía.

Osses, S. y. (3 de Septiembre de 2006). *Estudios pedagógicos. Investigación cualitativa en educación*. Obtenido de Estudios pedagógicos. Investigación cualitativa en educación.:[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0178-07052006000100007&script=](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0178-07052006000100007&script=otros)otros, S. S. (1983). *Diccionario de CC.EE*. Madrid España.

Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid España: La Muralla.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Querétaro México: Talleres de Quebecor World.

Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid España.: Narcea.

Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación educativa y la construcción del saber pedagógico*. Bogotá Colombia.

Rizo, M. (2005). La intersubjetividad como eje conceptual para pensar la relación entre comunicación, subjetividad y ciudad. *Revista Electrónica Razón y Palabra.*, 18-33.

Román Sánchez, J. M. (2008). *ACRA, Estrategias de Aprendizaje, Manual*. Madrid España: TEA Ediciones S.A.

S.J.Taylor, & (1984)., R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona España.: Paidós Ibérica.

Salas Jurado, J. d. (2017). *Las comunidades de aprendizaje: una estrategia del programa Todos a aprender para la transformación de las prácticas pedagógicas*. Cartagena Colombia: Universidad Tecnológica de Bolívar.

Sánchez, R. M. (2011). *La importancia de considerar los estilos de aprendizaje en el ámbito escolar"*. Ciudad del Carmen, Campeche México: Universidad Pedagógica Nacional.

Sarmiento Santana, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje. En M. Sarmiento Santana, *La enseñanza de las matemáticas y la NTIC. Una estrategia de formación permanente*. (págs. 145-172). Madrid España: Universitat At Rovira I Virgili.

Servicios Editoriales del Magisterio S.E.M. (2008). *Modelos educativos, pedagógicos y didácticos*. Bogotá Colombia: Editora Géminis Ltda.

STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid España.: Morata.

Tapia Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid España.: Morata.

Tom Teherán, A. (2008). *En la punta de la lengua*. Cartagena D.T.y C.: SUE Editores.

Valdés Cuervo, A. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa.*, 66-74.

Zuluaga, O. L. (1984). *Pedagogía e historia*. Sta Fe de Bogotá.: Fondo Nacional por Colombia.

Anexos

Anexo 1: Socialización con directivos docentes y docentes del análisis comparativo de los resultados de las pruebas saber 2015, 2016 y 2017 a nivel institucional.



Anexo 2. Cuestionario dirigido a los docentes.

Universidad de Cartagena - Programa de Maestría en educación con énfasis en ciencias naturales, exactas, matemáticas y del lenguaje.

IETA SAN JOSE DE CLEMENCIA.

COMPAÑERO DOCENTE: Buscando poder revalidar y contrastar la información recopilada en la definición de la realidad 1 del proyecto de investigación que estamos desarrollando en el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Cartagena, solicitamos a usted reflexionar sobre el sentido y esencia de nuestras prácticas pedagógicas, y responder las preguntas planteadas en aras de que sus respuestas puedan contribuir a nutrir nuestro proyecto de investigación.

1.- ¿Conoces y compartes el modelo pedagógico que impulsa la IETA San José de Clemencia para el proceso de formación de sus educandos?:

SI _____ A MEDIAS _____ NO _____

Explica de qué manera trabajas en su proceso de aplicación

2.- En una escala valorativa de Deficiente, Regular, Buena y Excelente, cómo calificas las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la IETA San José De Clemencia?

Porqué _____

3.- ¿Qué elemento consideras clave para el manejo de las relaciones de poder en el aula de clases? _____

4.- ¿De qué manera desde tú practica pedagógica aportas a la generación de un proceso de humanización del aula de clases? _____

5.- ¿Qué aspecto considera fundamental para el manejo de las relaciones pedagógica en el aula, y la generación de un ambiente de aprendizaje? _____

Agradecemos la colaboración mostrada. Maestranes coordinadores del proyecto.

Anexo 3. Cuestionario dirigido a los padres de familia.

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA – PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN CIENCIAS NATURALES, EXACTAS, MATEMATICAS Y DEL LENGUAJE

SEÑOR PADRE DE FAMILIA: Buscando mejorar nuestras prácticas pedagógicas en pro de una mayor y mejor formación de sus hijos, hemos sido vinculados al programa de Maestría en educación de la Universidad de Cartagena en convenio con el programa de Becas de la excelencia impulsado por el M.E.N.; desde allí se está implementando en la Institución un proyecto que conlleve a los docentes a estar a tono con los cambios impulsados por el MEN; por tal motivo solicitamos a usted hacerse participe de este proceso respondiendo los interrogantes planteados a continuación.

1.- Como padre de familia, ¿conoces el modelo pedagógico que maneja la IETA San José de Clemencia para el proceso de formación de tú hijo?

Si_____ A MEDIAS_____ NO_____

Explica por qué?_____

2.- Califica la práctica pedagógica de los docentes de la IETA San José de Clemencia a partir de la siguiente escala:

a.- Excelente. b.- Buena. c.- Regular. d.- Deficiente.

Plantea tus razones al respecto_____

3.- ¿Cómo considera usted los docentes humanizan sus prácticas pedagógicas en el aula de clases?_____

4.- ¿Cómo los docentes manejan las relaciones pedagógicas en las aulas para que contribuyan a la generación de un ambiente de aprendizaje?_____

Agradeciendo a usted su colaboración:

Lic. Nacilia del Pilar González Pérez - Lic. Yamil Enrique González Rodríguez.

Anexo 4. Cuestionario dirigido a los estudiantes.

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA –PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN CIENCIAS NATURALES, EXACTAS, MATEMATICAS Y LENGUAJE.

JOVEN ESTUDIANTE: Buscando mejorar las practicas pedagógicas desarrolladas en las aulas y en pro de una mayor y mejor formación de cada uno de ustedes, hemos sido vinculados al Programa de Maestría en Educación impulsado por la Universidad de Cartagena en convenio con el programa de Becas de la excelencia del M.E.N., desde allí se ha venido implementando en la Institución un proyecto que permita a los docentes de la IETA estar a tono con los cambios impulsados por el M.E.N. Por tal motivo, solicitamos a ustedes hacerse partícipes de este proceso respondiendo las preguntas formuladas.

1.- Como estudiante, ¿conoces el modelo pedagógico que impulsa la IETA San José de Clemencia como elemento clave para tú formación?

Si _____ A medias _____ No _____

Porque _____

2.- Califica la práctica pedagógica de los docentes de la IETA San José de Clemencia a partir de la siguiente escala:

a.- Excelente. b.- Buena. c.- Regular. d.- Deficiente.

Porque _____

3.- ¿Qué entiendes por relaciones de poder en el aula de clases? _____

4.- ¿Con qué términos asocias el concepto de humanización de las prácticas pedagógicas de aula? _____

5.- ¿Qué aspecto consideras clave para generar una buena relación pedagógica y un mejor ambiente de aprendizaje en el aula? _____

Agradeciendo su atenta colaboración:

Lic. Nacilia González Pérez - Lic. Yamil González Rodríguez

Anexo 5. Proceso de intervención y reajuste al Modelo Pedagógico Institucional.



Anexo 6. Conformación y puesta en marcha del Comité Institucional Pedagógico de Grupo (CIPEG 9º3).



Anexo 7. Primera parte del taller sobre relaciones de poder y su impacto en las relaciones pedagógicas y el ambiente de aprendizaje.



Anexo 8. Segunda parte del taller sobre relaciones de poder y su impacto en las relaciones pedagógicas y el ambiente de aprendizaje.



Anexo 9. Educandos participando de las actividades del proyecto.



Anexo 10. Aplicación de técnicas y estrategias para mejorar los procesos de atención y concentración de los estudiantes del grupo focalizado 9°3.



Anexo 11. Socialización ante la tutora del proyecto, de la propuesta de práctica pedagógica y metodológica “Ruta de Aprendizaje en Bloque”.



Anexo 12. Modelo de la guía de aprendizaje desarrollada en la propuesta pedagógica y metodológica “Ruta de aprendizaje en bloque”

I.E.T.A” SAN JOSE DE CLEMENCIA”
AREA: CIENCIAS SOCIALES GRADO:9° GRUPO:03
PLAN DE CLASE
TEMA: CARACTERIZACION DE SECTOR PRIMARIO DE LA ECONOMIA
COMPETENCIA: _____ VALOR: _____

Indicadores de logros:

Técnica e instrumento de evaluación.

- **Momento introductorio y de motivación de aprendizaje.**
 - El alumno observara unas imágenes relacionadas con las actividades de los sectores económicos, y debería seleccionar aquellas que pertenecen al sector primario y argumentar ¿Por qué?
 - Ideas previas
 1. Como se relacionan las comunidades indígenas con los recursos naturales?
 2. Que significa aplicar un uso sostenible de los recursos naturales? Argumenta tu respuesta
 - Pregunta final: ¿Cuál es la importancia de los recursos naturales como base para la producción, y porque se debe garantizar su manejo sostenible?
 - Presentación de la guía de aprendizaje
- **Momentos de aporte individual.**
 1. Realizaremos una buena lectura comprensiva del texto o caracterización del sector primario. Antes de iniciar, observar el título, los subtítulos, las fotografías y alguna palabra que te llame la atención. Ahora establece tu objetivo personal con la lectura, puedes usar la pregunta ¿Qué me propongan con la lectura de hoy? Anexa tu respuesta en tu cuaderno.
 2. Ahora procede a leer, identifica las ideas principales y las secundarias, establece tu propia simbología para distinguir las.
 3. Elabora un párrafo síntesis donde utilices los conceptos: sector primario, recursos naturales, actividades extractivas, actividad minera y otros relacionados con el tema.
 4. Realiza un cuadro donde compares las actividades que conforman el sector primario, con respecto a sus características, sus límites y efectos ambientales.
- **MOMENTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**
 1. Compartan y comenten si cada uno alcanzo el objetivo personal propuesto con la lectura.
 2. Discutir y llegar a una conclusión sobre la pregunta: ¿Cuál es la importancia de los recursos naturales, como base para la producción, y porque se debe garantizar su manejo sostenible?
 3. Elaboren un mapa conceptual donde sinteticen los principales aspectos del tema
- **MOMENTO DE LA SOCIALIZACION DE LOS APRENDIZAJES**
 1. Cada grupo debe presentar de modo oral las conclusiones de la pregunta central y la explicación del mapa conceptual.
 2. Socializar su proceso de autoevaluación.

Anexo 13. Desarrollando la guía de aprendizaje: momento introductorio y de motivación hacia los aprendizajes



Anexo 14. Desarrollando la guía de aprendizaje, momento del aprendizaje individual y socialización de los conocimientos.



Anexo 15. Desarrollando la guía de aprendizaje, momento del aprendizaje cooperativo en la “Ruta de Aprendizaje en Bloque”



Anexo 16. Diario de campo desarrollado por los educandos del 9º3

América Boliviana 03 - febrero 2019.

Querido diario de campo hoy me inspirare a escribirte lo que me paso en el día de hoy.

Hoy me levante con el ánimo demasiado bueno, arriba y con una actitud super positiva. Pues cuando llegue a la escuela me encontré con todos mis compañeros, dialogamos un rato mientras comenzaba la clase de Señora Castellana. Luego cuando llegó la profesora empezamos una sesión de lectura, en la cual hablamos sobre el fragmento "Cien Años de soledad" de Gabriel García Márquez, pues el desarrollo de la clase estuvo demasiado bueno pues algunos de los puntos que se tocaron quedaron claros.

Por otro lado en el área de matemáticas me fue bien estoy alegre porque ciertos cosas que no entendía las entendí hoy.

Naturales uff mi mejor asignatura estubo muy hablando sobre las neuronas y las hormonas me parece interesante la clase porque también me aclararon ciertos puntos. Por cuando presente la actividad que teníamos pendiente me salió excelente y eso me lleno de mucha emoción. en fin en el colegio la pase genial, me encanta compartir con mis compañeros.

Por otro lado cuando me toca de asistir a las practicas de Fútbol me voy con ternura pero tuve un desempeño muy deficiente, cuando me toca de ir a patin hice un hit por primera vez y entraron todos los goles, Senti una super alegría y pues eso me da mucho gusto porque mi equipo me va

América Boliviana 10 Abril - 2019.


Hola Querido y apreciado diario hoy te contene lo que me ha pasado en lo que va del día.

Pues hoy empezamos con el Área de Informática de Presentamos un trabajo escrito sobre Seguridad Informática y ayudo a mis compañeros con la actividad, y cuando tocó Ciencias Sociales estuvimos desarrollando un tema muy importante que fue sobre la separación de Panamá, cuales fueron las causas, y consecuencias y pues después me fue a buscar nuevamente una compañera que expresó mucho y pues me dijo que ya era hora de dejar para el aula de profesores que dan a empezar el diplomado de "Yo vivo saludable, éligo vivir" y pues eso es lo que me ha ocurrido en lo que va del día. muchas gracias por escucharme Querido diario y por sedarme tus perfumes para desahogarme.

Ana Milena García Morales
Estudiante del Grado
9º3

Amo la vida y la vivo al Máximo.

Futura escritora Colombiana



América Boliviana 03 - febrero 2019.

teniendo más confianza y pues eso fue lo que me paso en el día de hoy.

y los momentos agradables que comparto en familia.

Gracias por Presente Para Escucharme hoy querido Diario.

Ana Milena García Morales
Estudiante del Grado
9º3

Futura Escritora Colombiana

ANA MILENA

beisbol # Fútbol
Deporte
Amo escribir # Kebab