

# PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCUELA PROGRAMA TODOS A APRENDER

**VOLUMEN I**

ISBN: 978-958-5124-41-7





# GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



# GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA

## SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCUELA**  
**PROGRAMA TODOS A APRENDER**  
**VOLUMEN I**



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

## **Propuestas didácticas para la escuela. Programa Todos a Aprender, Volumen I**

Esta publicación es producto del contrato 4600012064, Plan de Desarrollo 2020-2023. Esta publicación es realizada con fines educativos y su distribución es gratuita. Ley 23 de 1982, artículo 32. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin autorización de los autores o los editores. Publicación realizada en el marco del Contrato Interadministrativo n.º 4600012064 de 2021, entre la Secretaría de Educación de Antioquia y la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, para el acompañamiento a los procesos de formación virtuales para maestros y maestras de municipios no certificados del departamento de Antioquia, en el marco del programa Maestros y Maestras para la Vida.

Medellín - Colombia 2021  
Distribución gratuita / 300 ejemplares  
© Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación 2021  
ISBN: 978-958-5124-41-7

### **Gobernador de Antioquia**

Aníbal Gaviria Correa

### **Secretaría Regional y Sectorial de Desarrollo Humano Integral**

Alexandra Peláez Botero

### **Secretario de Educación de Antioquia**

Juan Correa Mejía

### **Subsecretario de Calidad Educativa**

Juan Diego Cardona Restrepo

### **Subsecretaria de Planeación Educativa**

Tatiana Maritza Mora

### **Subsecretaria Administrativa de Educación**

Luz Áida Rendón Berrío

### **Director Gestión de la Calidad del Servicio Educativo**

Adrián Marín Echavarría

### **Equipo Pedagógico Secretaría de Educación de Antioquia**

Leonardo Antonio Carvajal

### **Coordinación Editorial**

Manuela Arango Restrepo

### **Corrección de estilo**

Maira Fernanda Guzmán García

### **Diagramación**

Camila Cano Tapias

### **Ilustraciones**

Camila Cano Tapias

### **Impresión**

Todograficas



**GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

# Tabla de contenido

## 6... **Presentación** Comité Editor

Programa Todos a Aprender en la Secretaría de  
Educación de Antioquia

## 9... **Introducción** Alexandra Peláez Botero

## 11... **ESTRATEGIAS**

- 12... **El trabajo entre pares como escenario de  
transformación** María Victoria Arenas Vasco  
Diego Armando Álvarez Gómez  
Julián Alberto Marín Espinosa

- 20... **Experiencias de vida: una mirada reflexiva y  
humana desde el docente**  
Gloria Elena Quintero Arrubla  
Juan David González Molina

## 39... **EXPERIENCIAS**

- 40... **Los portadores de textos como mediadores para el  
proceso de adquisición del código en el grado primero**  
Natalia Cardona Cardona Julio César Carmona  
Olga Cecilia Uribe Londoño Fray David Rojas  
Lucila Guzmán Moreno Naneydy Viáfara Perea

- 50... **Noviolencia y las dinámicas de agresión escolar**  
Eduin Fernando Gil Claudia Marcela Zapata  
Viviana María Viana Angelly Monsalve  
Jesús Piedrahíta Morales Diana Sarmiento

- 58... **Estrategias para incentivar la inteligencia emocional  
en nuestras aulas de clase: una propuesta de  
resignificación de las prácticas pedagógicas en el grado**

## sexto A de la Institución Educativa Liceo Caucasia

Beatriz Elena Hernández Álvarez

- 72... **Periódico escolar: literacidad y multimodalidad**  
Francened López Cardona

## 81... **NARRATIVAS**

- 82... **Autobiografía. Juntos llegamos más lejos**  
Diana Liliana Cerón Ochoa

- 92... **Anatomía de la docencia rural** Gloria Cecilia Rojas Ruiz

- 98... **De unas boticas rojas a un chaleco azul**  
Gloria Cecilia Rojas Ruiz

- 106... **Encuentros de padres en aulas multigrado, oportunidades  
y retos para el fortalecimiento de las competencias  
socioemocionales** Ana María Vargas Suárez

- 112... **Mi vida se transforma bajo una mirada personal y  
profesional** Diana María Zuluaga Yepes

## 121... **ARTÍCULOS**

- 122... **La implementación del material concreto como reto para el  
aprendizaje matemático de los niños y las niñas**  
Dora Mercedes Bedoya Vélez Sandra Milena Guzmán Cardona

- 130... **Hacia una decolonización educativa desde el uso del lenguaje**  
Edwin Alejandro Henao Mejía

- 144... **Implicaciones del estilo tutor y del desarrollo de la  
conciencia intercultural en los establecimientos educativos  
focalizados de Arboletes, Antioquia** Edwin Alejandro Henao Mejía

- 156... **Análisis de prácticas discursivas rígidas y no rígidas o  
accidentales en el ejercicio docente** Milvia Tapias Oquendo

- 164... **Evaluación formativa: un concepto que se construye desde el aula**  
Mónica María Lopera Patiño Édgar Enoc Varilla Benítez

## Presentación

La escuela sigue viva durante y después de la crisis sanitaria, y se sostiene en el ideal de sociedad de educación de las personas, desde la concepción profunda del sujeto educable e indeterminado, de la ciencia enseñable a partir de la democratización del saber y del derecho a formarse: un bien supremo de cada sujeto y de la sociedad.

Desde el Programa Todos a Aprender en Antioquia hemos acompañado a los maestros, directivos docentes, familias y, especialmente, a los estudiantes; por medio de sus maestros, padres y cuidadores. Nos hemos fortalecido nosotros mismos en comunidades de aprendizaje y hemos desarrollado valores que son fundamentales en épocas de crisis: el reconocimiento, la confianza y el trabajo en equipo. Juntos nos hemos hecho más fuertes y hemos logrado el uso pedagógico de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), principalmente debido a la necesidad del encuentro y el apoyo, y en virtud de ser una comunidad que aprende y pone su inteligencia colectiva al servicio de la educación.

Fue insospechada la manera en la que los aprendizajes logrados desde los colectivos docentes nos permitieron recuperar de nosotros mismos la experiencia, decisión, conocimiento, valentía y coraje para desafiar el presente incierto. Los saberes obtenidos a lo largo de los ocho años

de acompañamiento permitieron refrescar y actualizar el trabajo entre pares; cobró mucho mayor sentido la reflexión frente a las estrategias, mediaciones, ambientes de aprendizaje emergentes, recursos y tiempo.

De igual manera, la experiencia ganada nos preparó para aportar a las nuevas formas de interactuar, superando el encuentro presencial y reconociendo otras formas de relacionamiento. Fue posible pensar que la mejor preparación para construir una educación de excelencia, como la oportunidad de encontrar el propio camino, es el reconocimiento del ser con sus ilimitadas capacidades, de la dignidad humana, la solidaridad y la bondad.

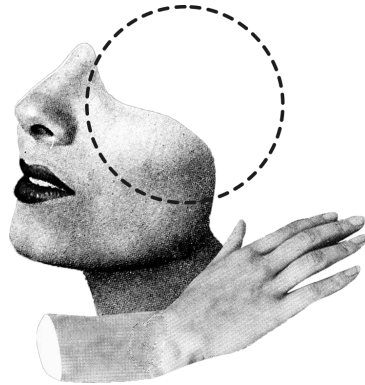
Presentamos a la comunidad académica las reflexiones que antes y durante la pandemia hemos construido como colectivos docentes que se piensan a sí mismos para pensar a los demás. Encontrarán estrategias, experiencias, reflexiones, investigaciones y narrativas que hemos tejido en el territorio, donde el entramado, el hilo y los colores han sido aportados por cada docente, directivo docente, tutor y formador; en una preparación consciente e infinita como acompañantes y como tejedores de humanidad desde la educación.

A manera de preámbulo para los encuentros dialógicos

posteriores, incluimos en la presente publicación el planteamiento desde tópicos fundamentales como la conciencia intercultural, la evaluación formativa, las prácticas pedagógicas, discursivas y dialógicas de lectura y escritura; el valor del acompañamiento entre pares, las vivencias y experiencias en la ruralidad, así como el conocimiento didáctico del contenido en matemáticas y lenguaje: saberes esenciales que facilitan el acceso a otros saberes.

En el interés superior de aportar a la discusión académica, invitamos a la lectura de esta obra.

Comité Editor



## **Programa Todos a Aprender en la Secretaría de Educación de Antioquia**

Desde el año 2013 el Programa Todos a Aprender (PTA) ha incursionado en la cultura académica del territorio antioqueño. En cada una de las nueve subregiones se halla la presencia de mínimo un establecimiento educativo PTA, es decir un establecimiento que construye el proceso educativo con el acompañamiento de un tutor del programa, un inspirador de espacios de reflexión permanente para el mejoramiento de la calidad educativa.

Las puertas del aula se abrieron paulatinamente, dándole ingreso al Ministerio de Educación Nacional y a su propuesta de formación situada, cuyo propósito se ha encaminado al fortalecimiento de los aprendizajes de los niños y las niñas a partir de la comprensión, análisis y transformación de las prácticas. Para este fin, se acudió a la interpretación de los referentes nacionales de calidad, a la contextualización de los procesos educativos desde el hacer propio de la escuela, a la formación en estrategias de enseñanza desde el análisis de los procesos de aprendizaje y a la revisión entre pares de las prácticas pedagógicas.

Los logros más significativos de este proceso de implementación tienen que ver con la consolidación de las comunidades de aprendizaje de los docentes y de los tutores, una experiencia que modela la construcción colectiva de los conceptos y de la discusión pedagógica en el medio real en el que sucede la acción educativa. Las tradicionales actividades de formación permanente de maestros en ejercicio se nutren con escenarios de discusión, en donde la experiencia, la reflexión sobre el contexto y los conocimientos disciplinares y pedagógicos se entrelazan para configurar saberes vivos, pertinentes y dirigidos a la transformación de las prácticas de aula.

Es justamente esta dinámica académica la que origina iniciativas que ponen de manifiesto teorías o postulados derivados de la práctica y sistematización rigurosa de lo que el programa ha causado en la cultura escolar. En este proceso, la gestión de los directivos docentes juega un papel importante, no solo por su participación académica en el programa, sino también por el hecho de ver en Todos a Aprender un gran aliado para el alcance de la calidad educativa en las comunidades que dirige.

El proceso continúa, y esta publicación es el reflejo de lo que académicamente sucede en la entidad territorial. Sin embargo, lo más impactante ocurre en el día a día de las instituciones, en los espacios de intercam-

bio de saberes en las prácticas de aula, en las sesiones de formación situada desarrolladas por el MEN, en los espacios de formación y de acompañamiento de los docentes con los tutores, en los cambios de las dinámicas institucionales en torno a gestión y evaluación.

798 docentes fueron acompañados en el Urabá, 724 en el Bajo Cauca, 430 en el Nordeste, 361 en el Oriente, 360 en el Suroeste, 337 en el Norte, 249 en el Magdalena Medio, 228 en el Occidente y 79 en el Área Metropolitana; pero estas cifras son solo un resumen de lo alcanzado en cada institución educativa focalizada por el programa PTA, de las múltiples experiencias pedagógicas y conocimientos adquiridos por cada docente acompañado en los territorios de nuestra compleja geografía antioqueña, de los aprendizajes significativos almacenados como engramas en la memoria de cada niño y cada niña presentes. Demuestran la presencia de los padres de familia y acompañantes, con los cuales hemos caminado los senderos del Todos a Aprender, y reflejan la impronta del compromiso de nuestros directivos docentes, que con su gestión han apostado por el mejoramiento de la calidad educativa de sus establecimientos educativos.

## Introducción

Maestros, maestras, directivos docentes:

Desde nuestra llegada a la gobernación, expresamos el deseo de visibilizar la experiencia que ustedes han acumulado durante años en las escuelas. El Programa de Gobierno Maestros y Maestras para la Vida es nuestro canal para que sus voces, sus rostros y sus saberes se conozcan en todo el territorio de Antioquia.

En esta ocasión, el equipo de la secretaría les entrega la colección *Pensamiento, escuela, maestro y maestra*, una producción académica en la que se expresan los desarrollos pedagógicos en el aula de clase y se promueven las prácticas educativas, los ensayos y las narrativas de maestros y maestras que, en todo momento, están pensando el acto de educar.

La colección que estamos entregando está integrada por varios títulos: “Historias de vida y narrativas biográficas de maestros y maestras”, que recrea el mundo de la vida escolar de las escuelas del departamento. “Escrituras desde el aula”, en el que encontrarán un acumulado de experiencias educativas que servirán de inspiración para todos. “Propuestas didácticas para la escuela. Programa Todos Aprender” es un título que recoge los desarrollos y reflexiones educativas de los maestros y maestras de Antioquia en el marco del Programa Todos Aprender. Y, por último, “Voces que germinan en la cotidianidad de las escuelas” es la expresión sensible del acto político de ser maestro y maestra en los territorios de Antioquia.

Alexandra Peláez Botero

Posicionar a los maestros y maestras como sujetos de saber pedagógico y actores políticos en Antioquia, es la tarea que tenemos en la Secretaría de Educación, es por esto que, a través de la Colección Pensamiento Escuela Maestro y Maestra, difundimos sus escrituras, sus experiencias y el acumulado pedagógico que han adquirido recorriendo el territorio del departamento.

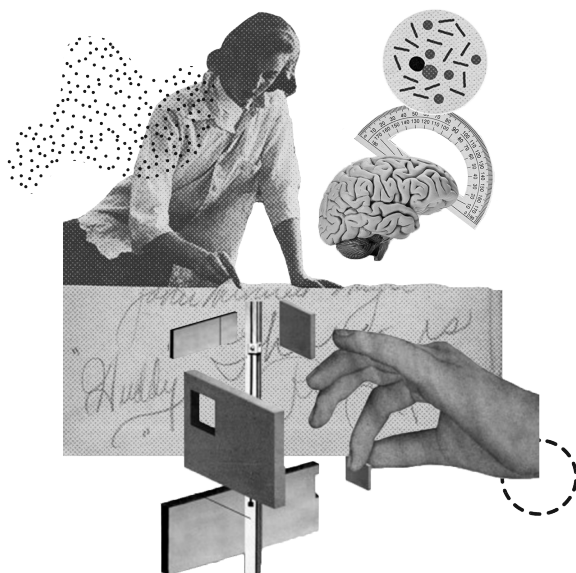
Compartir experiencias, narrativas y reflexiones de lo vivido en las instituciones educativas permite reconocer al maestro y a la maestra desde su ser, y reconocer en ellos lo fundamentales que son para el desarrollo social, cultural y educativo de Antioquia. Y son estas

mismas voces las que van marcando un modo de relación positiva con el otro y el entorno, ese extraño que debe ser un cómplice para la vida y para estar UNIDOS. El objetivo, a través de los distintos textos que se encuentran en los cinco libros que componen la Colección, es acercarnos al territorio que se habita, a las relaciones que se construyen en las aulas y las reflexiones que emergen en estos espacios.

MAESTROS Y MAESTRAS PARA LA VIDA, uno de nuestros programas bandera, continúa abriendo los escenarios territoriales, para que desde allí se narre la educación en Antioquia.

Juan Correa Mejía

**ESTRATEGIAS**



## EL TRABAJO

## ENTRE PARES

como escenario de transformación

María Victoria Arenas Vasco\*  
Diego Armando Álvarez Gómez\*  
Julián Alberto Marín Espinosa\*

\*Maestra de la Institución Educativa Los Ángeles del municipio de Angelópolis. Correo electrónico: victoria.arenas@udea.edu.co

\*Maestro de la Institución Educativa de Jesús del municipio de Concordia. Correo electrónico: godiegomez.dg@gmail.com

\*Maestro de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino del municipio de Titiribí. Correo electrónico: julimarines@gmail.com

## Resumen

Se presenta a continuación una experiencia de acompañamiento, bajo la estrategia de triada, a los docentes de tres instituciones educativas del suroeste antioqueño en sus prácticas de aula, desde los momentos de planeación, desarrollo y realimentación. Nos centraremos en el acompañamiento desarrollado en el año 2019, el cual constituyó un proceso de inmenso valor pedagógico, tanto para los tutores acompañantes del programa Todos a Aprender, autores de este texto, como para los docentes acompañados. Se considera, con base en lo anterior, que el saber y el saber hacer docente, las estrategias, metodologías y procesos de aprendizaje de los estudiantes conforman el testimonio de la vida cotidiana de la escuela y, por lo tanto, requieren visibilizarse.

## Palabras clave

Acompañamiento *in situ*, planeación, desarrollo, reflexión, CDA<sup>1</sup>, CDC<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Comunidad de aprendizaje

<sup>2</sup>Conocimiento didáctico del contenido

## Introducción

En este documento, en particular, nos centraremos en describir algunas conclusiones sobre la experiencia de acompañamiento pedagógico de los tutores de tres instituciones educativas del suroeste antioqueño: Institución Educativa Los Ángeles (Angelópolis), Institución Educativa de Jesús (Concordia), Institución Educativa Santo Tomás de Aquino (Titiribí), a partir de una serie de reflexiones sobre lo que es el acompañamiento pedagógico, cómo se desarrolló y las lecciones aprendidas para mejorar esta línea de acción del programa Todos a Aprender.

### Desarrollo de los acompañamientos situados

Desde sus inicios y hasta la fecha, uno de los ejes articuladores y fundamentales del Programa Todos a Aprender en las instituciones educativas focalizadas es el de promover rutinas de colaboración y de aprendizaje entre tutores y docentes. Un proceso que se realiza desde la reflexión y conciencia del oficio, con el objetivo de generar transformaciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

El acompañamiento *in situ* se ha constituido en una alternativa que permite a docentes y tutores visibilizar el estado de las prácticas de aula mediante el reconocimiento de for-

talezas y oportunidades de mejora, lo que facilita establecer acuerdos de mejoramiento, fortalecer las configuraciones didácticas, los saberes fundamentales y la intencionalidad del currículo. Como se menciona en el documento *Orientaciones y retos para el acompañamiento pedagógico*:

El acompañamiento pedagógico, como lo proponen las experiencias nacionales e internacionales, contribuye al fortalecimiento curricular, a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de las prácticas escolares, es decir a la calidad de los procesos escolares que sustentan las propuestas de los Establecimientos Educativos. (MEN, 2017, p.5)

Ubicándonos en el contexto específico de los acompañamientos pedagógicos, cabe anotar que el proceso realizado por los tutores durante el año 2019, desde la estrategia de triada, estuvo orientado desde los siguientes objetivos:

- Realizar los acompañamientos pedagógicos
- Retroalimentar las prácticas pedagógicas
- Aportar en el fortalecimiento de la gestión institucional
- Fortalecer el diálogo y la reflexión pedagógica de las CDA
- Institucionalizar el acompañamiento en el aula como estrategia de mejoramiento de la práctica de los docentes
- Empoderar a los directivos docentes como líderes pedagógicos del EE

Para dar cumplimiento a lo anterior, se dio apertura a los encuentros de comunidades de aprendizaje (CDA) de docentes, en los que se realizó una reflexión colectiva alrededor de prácticas pedagógicas acordes a los aprendizajes fundamentales que requieren los estudiantes, según los referentes curriculares, promoviendo así un proceso inicial que diera paso a una cultura de mejoramiento continuo.

En la experiencia particular de las tres instituciones educativas mencionadas anteriormente, tanto en los laboratorios de matemáticas como de lenguaje y educación inicial, cada uno de los tutores realizó de manera alterna el acompañamiento según su área asignada y el número de semanas proyectadas para cada ciclo. Además, en su institución, el tutor base orientaba las CDA de evaluación formativa y competencias socioemocionales y ciudadanas.

El proceso de acompañamiento inició con la motivación a los docentes para que, a través del ejercicio de planeación, se incluyeran estrategias vivenciales para el trabajo de aula. De esta forma, los procesos de planeación y los de implementación de las acciones se convirtieron en fuentes de información importantes para la realimentación tutor-docente. Estos acompañamientos se enfocaron en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde los cuatro ciclos proyectados en la ruta de acompañamiento para el año 2019: ser maestro, ser maestro investigador,

ser maestro innovador y ser maestro inclusivo. Las acciones estuvieron enmarcadas desde el seguimiento a las estrategias de mejoramiento establecidas con los docentes frente al análisis de hallazgos, producto de las caracterizaciones realizadas a los estudiantes de transición a quinto en los campos de lenguaje, matemáticas y habilidades básicas.

Desde esta perspectiva, para los docentes tutores se hizo prioritario desarrollar una ruta que, entre otras, incluyera leer la planeación del docente antes de ingresar al aula, enviar un ejercicio de realimentación previo, acompañar en el aula para dar cuenta de lo que los estudiantes realizan, a fin de hacer contraste entre la planeación entregada y los cambios que el docente realizó a la misma; estar con el docente mínimo treinta minutos luego de finalizar la clase para dialogar sobre la experiencia, y hacer observaciones. Este ejercicio descrito anteriormente se inspira en la Metodología de Estudio de Clase (MEC), la cual se define como

Una metodología de cualificación docente que permite reflexionar sobre las prácticas de aula a partir de la planeación, la observación y el análisis de clases. Se concibe como una estrategia de trabajo de un equipo de profesores que decide aprender de sus propias prácticas en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, acordes con el fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiantes. (MEN, 2009, p.8)

Sin embargo, el momento de la realimentación, por diversas actividades institucionales o personales del docente, en algunas ocasiones no se podía realizar de forma directa. Ante tal eventualidad, los tutores construían un ejercicio de escritura con el fin de que el docente pudiera conocer las percepciones generadas. Esta acción estaba fundamentada en las orientaciones de acompañamiento, descritas en el formato dispuesto para tal fin, el cual se estructuraba de tal forma que se omitían juicios de valor y se revisaban situaciones concretas basadas en las evidencias recolectadas en clase. Lo anterior puede interpretarse como un elemento clave para reconocer la importancia y necesidad del liderazgo pedagógico del tutor ante la toma de decisiones en el marco de los acompañamientos pedagógicos.

Por otra parte, cabe mencionar lo sucedido en el aula de clase a partir del diálogo del docente con los pares tutores para la apropiación e implementación de estrategias vistas en los laboratorios, desde la perspectiva del conocimiento didáctico del contenido (CDC). Se considera un aspecto importante porque desde esta dinámica se contribuyó al fortalecimiento disciplinar y didáctico. Además, en las tres instituciones educativas acompañadas los docentes aplicaron en las aulas de clases, desde el nivel de transición a quinto, la mayoría de las orientaciones dadas desde los laboratorios. Este proceso se desarrolló desde el acompañamiento a la planeación, el acompañamiento al aula en actividades conjuntas con tuto-

res y el desarrollo de clases autónomas por parte de algunos docentes, quienes retomaron diversas estrategias y las adaptaron a su nivel, grupo y área.

Los laboratorios de competencias socioemocionales y ciudadanas fueron una nueva línea de impacto del programa, que fortalece el ser docente a la vez que busca mejorar el clima y la gestión de aula. De esta manera, a los profesores se les permitió reflexionar desde su ser, hacer y su capacidad transformadora. En este orden de ideas, el estilo docente, que según Chaux (2012) puede clasificarse en cuatro tipos: autoritario, permisivo, negligente y asertivo; describe la manera en que desde la práctica pedagógica se articulan el cuidado del maestro con sus estudiantes y la estructura de la clase.

De igual modo, los docentes acompañados hicieron un ejercicio de metacognición en el que evaluaron sus aptitudes, actitudes, comportamientos y ética profesional dentro de su rol de formadores en la sociedad, donde aún son considerados núcleo del saber. Esto favoreció y enriqueció las prácticas pedagógicas desde una mirada de un docente asertivo y democrático, involucrado con los estudiantes y conocedor del contexto. Es por esto que reflexionar, reconocer y transformar los estilos docentes resulta fundamental a la hora de promover las competencias socioemocionales y ciudadanas de los estudiantes y maestros, dado que las características

que se describen a partir de los estilos autoritario o negligente pueden afectar no solo los aprendizajes en las diversas áreas académicas de los niños, niñas y adolescentes, sino también sus competencias socioemocionales y ciudadanas (MEN, 2014).

Ahora bien, haciendo un recorrido por la línea de formación que orientó cada tutor, iniciaremos por la de educación inicial, en la cual se evidenció, en las tres instituciones acompañadas, el reconocimiento de la funcionalidad de la planeación por proyectos de aula, que nacen desde los interrogantes y expectativas de los estudiantes y que transversalizan el aprendizaje a partir de las actividades rectoras y los propósitos de la educación inicial. Desde allí, se realizaron ejercicios de planeación coherentes y se reconoció con los directivos docentes, docentes y padres de familia el objeto de enseñanza y aprendizaje en este nivel.

A partir del ejercicio anterior y del trabajo realizado durante los acompañamientos, se realizaron el acercamiento y la apropiación de las bases curriculares de la educación inicial, los propósitos y las actividades rectoras. Se destaca, además, que se logró vivir la experiencia como eje fundamental de los procesos de articulación, generando conocimientos pertinentes y significativos a las necesidades propias de los estudiantes.

Finalmente, teniendo en cuenta que la educación inicial abarca los niños y niñas entre los cero y los siete años, se consideró pertinente extender la propuesta de planeación hasta los grados primero y segundo, contando con la disposición y proactividad de las docentes acompañadas. En lo que respecta al área de Lenguaje, se evidenció el uso pedagógico y apropiación del material “Entre textos” dentro de la planeación y el desarrollo de la clase, como un insumo adicional al fortalecimiento curricular establecido en las instituciones educativas.

Así, se propició la reflexión en torno a los diferentes aprendizajes que se pudieron construir a partir del enfoque comunicativo y de la significación; a la vez que se estructuraron propósitos de enseñanza y criterios de evaluación que se reflejaran en aprendizajes pertinentes alrededor de los procesos de comprensión y producción textual. De igual modo, se retomó la propuesta de construir situaciones comunicativas auténticas para el diseño de una secuencia, un proyecto de aula o unidad didáctica para cada grado, ubicada en el plan de área correspondiente al periodo académico que se estaba desarrollando. De esta forma, la visión de las actividades autoestructurantes enriqueció el proceso de comprensión y producción desde la oralidad y la escritura, por medio de la planeación de diversas estrategias de enseñanza con las cuales se logró la integración de variados tipos de discursos.

Otra de las líneas de acompañamiento es la que alude al área de Matemáticas, a través de la cual se brindaron insumos y herramientas con las cuales los docentes pudieron identificar habilidades y procedimientos que utilizan los estudiantes, sobre todo en los pensamientos numérico y variacional. Se retomó el enfoque de resolución de problemas como el centro de la enseñanza de las matemáticas, en coherencia con las indicaciones de los referentes curriculares y en concordancia con la estructura planteada en las guías del material PREST.

Asociado a lo anterior y en torno a la discusión académica, se plantearon nuevas posibilidades en la resolución de problemas mediante la implementación de procedimientos heurísticos y procesos de modelación. Por lo tanto, la formación en matemáticas destacó la importancia de abordar desde el aula todos los pensamientos matemáticos, articulados los unos con los otros. En este orden de ideas, la apuesta se centró en fortalecer, inicialmente, las habilidades, capacidades y destrezas que condujeran a los estudiantes a niveles donde pudieran alcanzar las competencias del área.

En conclusión, se destacan las bondades de lo que fue la estrategia de triada en el año 2019. La esencia del acompañamiento del programa bajo esta modalidad fue valiosa en cuanto se centró en el aula de clase y la relación docen-

te-tutor, puesto que permitió el desarrollo de un trabajo articulado entre pares docentes, con una apropiación específica, mediada en cada una de las líneas de formación, en aras de cualificar con más y mejores estrategias el quehacer pedagógico e impactar los aprendizajes de los estudiantes; apuesta fundamental dentro de las políticas establecidas por el Programa Todos a Aprender.

Por lo anterior, la definición del quehacer del educador es, en sí misma, otra tarea que debe partir de un diálogo abierto y permanente entre los mismos docentes y entre ellos y su entorno social. La escuela de hoy tiene que abrirse más a sus contextos, que inevitablemente penetran en ella, y esto exige replantearse el oficio del maestro tanto en el salón de clases como en la comunidad. En este proceso fue fundamental centrarse en la metodología de estudio de clase, la cual tiene por objeto mejorar las prácticas educativas, puesto que permite a los docentes de un grupo de estudio, con el apoyo de sus colegas, involucrarse en procesos de diálogo pedagógico a partir de experiencias propias, para pensar sobre métodos y recursos de enseñanza más eficientes y pertinentes a cada contexto. Según Mena (2007), “es un proceso mediante el cual los profesores trabajan en común para mejorar progresivamente sus métodos pedagógicos, examinándose y criticándose mutuamente las técnicas de enseñanza” (p.1).



Durante los procesos de formación situada, cada docente acompañado y acompañante reflejó en su práctica inquietudes, vivencias, conocimientos y acciones de lo que significa su labor. Es por esto que las lecciones aprendidas durante la ruta de acompañamiento del Programa Todos a Aprender 2019 demostraron la necesidad de, en comunidad de aprendizaje, construir y reconstruir conocimientos que reflejen la voz de la escuela y que sirvan como insumo para un adecuado acompañamiento *in situ*, según las particularidades de cada una de las comunidades educativas.



## Referencias

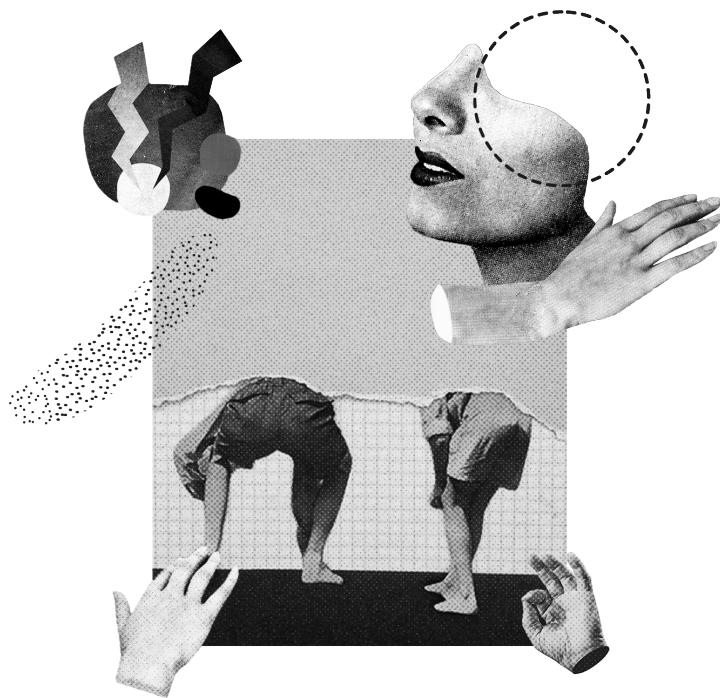
Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes.

Mena Lorca, A. (2007). *El estudio de clases japonés en perspectiva*. Trabajo presentado en las XIII Jornadas de la Sociedad Chilena de Educación Matemática, Chile. <https://cutt.ly/zRlejkw>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Curso b-learning en metodología de estudio de clase para los docentes de las áreas de ciencias y matemáticas*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones y retos para el acompañamiento pedagógico. Cuadernillo de trabajo*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.



## **EXPERIENCIAS DE VIDA:**

una mirada reflexiva y humana desde el docente

Gloria Elena Quintero Arrubla\*

Juan David González Molina\*

\*Maestra de la Institución Educativa Los Ángeles del municipio de Angelópolis. Correo electrónico: [quinteroarrubla@hotmail.com](mailto:quinteroarrubla@hotmail.com)

\* Maestro de la Institución Educativa Los Ángeles del municipio de Angelópolis. Correo electrónico: [jdavidgonzalezm@gmail.com](mailto:jdavidgonzalezm@gmail.com)

## Resumen

Lo aquí presentado son las observaciones realizadas, a lo largo del año escolar 2014, a dos niños cuyas características comportamentales los hacen especiales en la sociedad escolar. Estas fueron elaboradas al interior del aula, en los espacios de socialización y recreo y en el hogar de cada uno de ellos.

No se presentan aquí explicaciones sobre el porqué de sus comportamientos, lo único que se pretende es describir los entornos y actuaciones de estos niños que, en algún momento, han sido etiquetados (cuando se habla de etiquetas se refiere a adjetivos o calificativos generalmente peyorativos: el agresivo, el retraído u otros) o señalados como niños problema, sea porque se sienten mucho durante el día o porque pasan inadvertidos por casi todos.

Este trabajo bien pudo enmarcarse en la etnografía o historias de vida, pero dadas las características e intencionalidades del escrito se fundamenta en el afecto como elemento primordial en la escolarización y el aprendizaje.

## Palabras clave

Afecto, aprendizaje, familia, escuela, docente, infancia.

## Introducción

Desde la mirada de la autora, la escuela no puede ser ajena a los sentimientos y problemáticas que enfrentan los estudiantes. Por el contrario, debe indagar aspectos importantes, tanto de su mundo interno como contextual, para conocer de cerca su realidad y proyectar acciones educativas y humanizadoras que redunden en favor de su formación integral. Con relación a esto, Quintero (2014) afirma que: “El trabajo con la familia debe ser uno de los objetivos primordiales de toda institución social o educativa que se dedique al trabajo con niños, implementando estrategias que busquen acercarla y atraerla para realizar una labor conjunta en la tarea de educarlos” (p.11).

Cuando un niño de un entorno familiar como los que se acompañaron y dieron origen al presente texto llega a la escuela, reclama más afecto y atención del maestro y le da a este un papel protagónico en su vida. Deja de ser el docente el que enseña para convertirse en el que acompaña y comparte sus experiencias, en quien facilita la expresión de sentimientos, conoce y comprende en muchas ocasiones lo que los padres “no pueden saber”<sup>1</sup>. En esta relación cercana y afectuosa pueden llegar a establecerse vínculos inquebrantables, confianzas mutuas que posibilitan compartir historias y vivir anécdotas que

<sup>1</sup>Frase de “Jaimito” en una de las conversaciones con la docente.

permiten crear afectos de amistad. Además, como también se resalta en Quintero (2014):

Cuando un niño no se siente valorado y deseado por el maestro, lo que emerge es el rechazo a lo cognitivo, considerando que el amor hacia las figuras parentales hace tránsito a lo más cercano, es decir, se proyecta a la figura del maestro, por consiguiente, siempre será determinante para todo niño el lugar de reconocimiento que ésta le dé para que se pueda movilizar en él su deseo de saber. (p.13)

La Institución Educativa Los Ángeles, del municipio de Angelópolis, Antioquia, en aras de humanizar la educación creó la estrategia de visitar a las familias en su espacio para conocer más de cerca la realidad del estudiante. No la que se aprecia en la escuela, sino la otra, “la real”, la que permite vislumbrar posibilidades, dinámicas, dificultades y aciertos que en conjunto construyen su vida familiar.

Este trabajo tiene varias finalidades, a saber: dar a conocer las experiencias de una docente con alta sensibilidad por los dramas humanos de los niños con que comparte la escuela y los espacios de clases; poner en el escenario de los docentes la mirada humana de la labor, sin detri-

mento de la académica; mostrar dos casos de niños que pueden ser integrados al ambiente escolar cuando se les brinda afecto, algo que además es determinante para el mejoramiento de los aprendizajes (Quintero, 2014); y, por último, llamar la atención de los evaluadores escolares sobre esta otra labor de la escuela: la de velar por el bienestar social de los niños, de los que tienen todo lo económico y muy poco de valor, los que a falta de papá se apegan al compañero sentimental de turno de la madre, los que asisten a la escuela a comer porque en la casa no hay forma de comprar alimentos, los que cada año estrenan uniformes de segunda mano, los que salen rumbo a clase por escapar de sus casas, pero que, en ocasiones, no llegan a la escuela.

Esta otra tarea que también hace el docente demanda muchos esfuerzos y sacrificios, pero sus resultados no se evidencian en pruebas censales, de aquí la necesidad de mostrar este “currículo oculto” a los ojos de los evaluadores escolares.

### Experiencias de vida

A continuación, se presenta el texto “Experiencias de Vida, una mirada reflexiva y humana desde el docente”, de la recopilación de los escritos de la profesora Gloria Elena

Quintero Arrubla, consignados en las *Bitácoras para la reflexión docente*, sugeridas por el Programa de Transformación de la Calidad Educativa: Todos a Aprender<sup>2</sup>.

### Caso 1: Jaimito<sup>3</sup>

#### Primera bitácora<sup>4</sup>

**Tabla 1.**

*Encabezado de la primera bitácora. Programa Todos a Aprender (2014) y proyecto Enlaces IE Los Ángeles*

| Nombre del establecimiento educativo |                 |
|--------------------------------------|-----------------|
| Institución Educativa Los Ángeles    |                 |
| Nombre del docente                   | Fecha           |
| Gloria Elena Quintero Arrubla        | 3 marzo de 2014 |
| Proyecto                             | Grado           |
| Enlaces                              | 4°              |
| Contenido disciplinar                |                 |
| Visitas a las familias               |                 |

Fuente: Elaboración propia.

<sup>2</sup>En adelante, se abreviará como PTA.

<sup>3</sup>Nombre cambiado para proteger la integridad del menor.

<sup>4</sup>La bitácora es el documento en el que se escriben los hechos y percepciones del docente. Este, según el Ministerio de Educación Nacional, busca la ampliación de la capacidad reflexiva, metacognitiva y crítica de los docentes, de modo que puedan rastrear y monitorear sus prácticas a partir de escrituras que puedan ser compartidas en diversos espacios, entre ellos el de la comunidad de aprendizaje.

### Sobre la planeación

En el grado cuarto hay varios casos que quiero conocer más de cerca, entre ellos el de Jaimito. Al observarlo detenidamente, con la intención de comprender su comportamiento, me surgen varios interrogantes: ¿por qué tanta inseguridad al expresar sus opiniones?, ¿por qué se transforman sus facciones cuando recibe una palabra cariñosa o una manifestación de afecto?, ¿por qué demanda tanta aprobación de los adultos?

Después de observar varios casos que me causan inquietud decidí visitar a Jaimito. Lo hice después de la jornada escolar, me dirigí a su casa con toda la intención de encontrar elementos de fondo que me permitieran ayudarlo a vencer sus miedos e inseguridades.

### Sobre el desarrollo de la clase: observación

Cuando Jaimito me vio llegar a su casa noté en su carita que se llenó de alegría, llamó a su madre y a su hermanito para que me vieran. La visita se desarrolló de manera informal, la charla con la madre y el niño me permitió conocer eventos importantes de su vida. El niño me contó algunos de ellos:

“Mi papá verdadero no me conoce, mi otro papá está en la cárcel y yo le hablo por teléfono cuando mi mamá me deja. El otro papá apenas está charlando con mi mamá, viene algunos días, amanece aquí y se va; pero al que yo quiero es al que está en la cárcel, él me daba todo, y ahora no sé quién me las va a dar”. Guardó silencio y supe que contuvo el llanto.

La madre se mostró tranquila mientras escuchaba los relatos del niño, para nada lo interrumpió ni negó lo que él decía. Por el contrario, agregaba más detalles a la historia: “Sí profe, Jaimito cree que mi tercer compañero es su papá, así lo trata; pero yo le dije la verdad, que su papá no lo conoció, que está muerto, lo mataron por malo, y que al que él le dice papá no lo es, es solo papá de crianza, pero que él así lo quiere”. Yo también contuve el llanto.

Mientras la madre relataba esta historia, Jaimito parpadeaba y movía sus manos varias veces hasta depositarlas encima de sus muslos. Pude evidenciar que sudaba, lo toqué, sus manos estaban frías y sus labios simulaban una sonrisa que más asemejaba a un llanto. Fue entonces cuando sentí la necesidad de hacerle un gesto a la madre para que interrumpiera su relato y decidí cambiar el rumbo de la conversación y tratar otros asuntos, entonces pregunté: “¿Y cómo se comporta este precioso en la casa?” Finalicé felicitándola por la belleza

de hijo, le sugerí que lo acompañara mucho y le demostrara todo el afecto de mamá para que Jaimito se sintiera querido y valorado en su familia.

### **Sobre la CDA<sup>5</sup>**

Al día siguiente, en el colegio, compartí con los docentes esta experiencia. Hablamos de los relatos de la madre y juntos tratamos de encontrar respuesta a muchas de las actitudes del estudiante. Nos sentimos conmovidos con su historia y nos propusimos arroparlo más, hacerle sentir nuestro afecto y reconocimiento para que crezca en autonomía, se sienta feliz y reconocido en la institución.

Nuevamente, valoramos esta actividad que nos acerca a las familias, que nos permite “leer su dinámica”, conocer a las personas que acompañan la vida de los estudiantes, escuchar lo que piensan. Juntos queremos continuar apostándole a esta estrategia que seguimos convencidos ayudará a fortalecer las relaciones hogar-escuela.

### **Sobre la conciencia del oficio**

Al pensar sobre los eventos de la visita siento que el niño vive en una “soledad acompañada”. Quiero decir que hay

<sup>5</sup>Desde la perspectiva del Programa Todos a Aprender, la comunidad de aprendizaje (CDA) se concibe como el encuentro de docentes para el análisis y situaciones problemáticas propias de la labor docente. En la ruta de acompañamiento y fundamentos del programa se dice que son estructuras que vinculan a los maestros y promueven su interacción en torno a los problemas emergentes de la práctica educativa.

alguien cerca, pero que no le da seguridad ni valor a su presencia. También siento que carece de referentes de género, de modelos de imitación con los que se pueda identificar y comparar, que no siente el afecto cercano y constante de los adultos. Siento que el niño vive añorando lo que alguna vez tuvo, esto lo tomo de cuando expresa que se siente solo y asustado porque no tiene quien le “dé todo”. Además, tengo la sensación de que lo asusta no tener papá y por ello a cada compañero sentimental de su mamá Jaimito lo llama “mi nuevo papá”.

Encontramos muchos “Jaimitos” en las aulas de clase: niños que no expresan con palabras lo que llevan dentro, niños a los que los adultos les negamos el derecho a crecer en un ambiente de familia, niños que viviendo acompañados por muchas personas están tan solos que prefieren guardar sus historias y esconderse mientras enfrentan, cada vez más aislados, su drama personal.

Historias como esta me hacen volver la mirada y encontrarle otra finalidad a la escuela. Si bien los estudiantes como Jaimito no logran destacarse por su excelencia académica, al menos que encuentren en este lugar un espacio para el afecto, para la amistad, para compartir con otros niños de su edad las fantasías que la realidad les niega. Esta finalidad no la califican las pruebas externas, pero la retribuye la vida, la leerá la historia cuan-

do estos seres pequeños ya sean adultos y estén en capacidad de dar y recibir afecto.

## Segunda bitácora

**Tabla 2.**

*Encabezado de la segunda bitácora. Programa Todos a Aprender (2014) y proyecto Enlaces IE Los Ángeles*

| Nombre del establecimiento educativo |                                          |
|--------------------------------------|------------------------------------------|
| Institución Educativa Los Ángeles    |                                          |
| Nombre del docente                   | Fecha                                    |
| Gloria Elena Quintero Arrubla        |                                          |
| Proyecto                             | Grado                                    |
| Enlaces                              | 4°                                       |
| Contenido disciplinar                | Preguntas guía                           |
| “Acompañando a Jaimito”              | 1.3, 2.3, 3 (una pregunta personal), 4.3 |

Fuente: Elaboración propia.

## Sobre la planeación

Desde el momento en que socializamos la primera visita al estudiante, los docentes hemos dedicado mayor atención a este niño. Estamos haciéndolo visible entre sus compañeros y valorando con sentido más humano los intentos que

hace para estar en la escuela, para cumplir con sus responsabilidades académicas, a pesar de su historia personal y de la realidad familiar en la que se encuentra; teniendo presentes sus miedos, el hecho de que solo vive con su mamá y que ella poca atención y cuidados le presta, así como el poco afecto que recibe de quien hoy, para él, es figura paterna.

Este actuar de los profesores ha logrado que en ocasiones este niño se sienta acogido e importante, hasta el punto de compartir algunos incidentes de su vida familiar con mucha alegría o, también, con una profunda tristeza. Con esto nos damos cuenta de que hemos recibido un voto de confianza. Los demás estudiantes, sin que se les haya pedido, lo han acogido, se juntan con él para trabajos en grupo y les dan importancia a sus aportes.

### **Sobre el desarrollo de la clase**

Hoy Jaimito se sentó junto a mí en el descanso, destapó su lonchera, me ofreció y luego inició una conversación:

—Mi papá me mandó un regalo con un amigo de la mamá.

—¿Sí?, ¿qué te mandó?

—¡Ay, profe!, me mandó un reloj para que no me coja la tarde y me levante temprano para ir a la escuela.

—¡Qué bueno! —fue lo que respondí—. Él se sonrió, luego me dijo:

—¿Pero no ve que mi mamá se lo va a regalar a mi abuelita?, yo le digo que no, que es mío; pero ella dice que no quiere tener recuerdos de ese hombre malo, y que si el novio se da cuenta de que está recibiendo regalos del otro, entonces la deja. El niño se quedó por un momento en silencio. Luego, sin dudarlo mucho, me dijo: —Rizos, hagamos una cosa.

—¿Qué sería?

—Yo le digo a mi mamá que no se lo regale a mi abuelita, que se lo demos a usted; y usted se lo lleva para su casa, me lo guarda y cuando mi papá vuelva me lo entrega para yo colocarlo en la mesa junto a mi cama.

Mientras esperaba mi respuesta sus ojos brillaban y con sus manitos se cubría la nariz, no quise dejarlo solo en esto.

—Sí, esa es una muy buena idea. Hablas con tu mamá, le dices que me lo querés regalar y con todo gusto te lo guardaré por el tiempo que sea necesario. El niño dio un salto, me sobó la cabeza y corrió por las escaleras rumbo a su salón de clases.

### **Sobre la CDA**

Esta vez no pude comentar el caso con los docentes de la institución, fue una promesa que le hice a Jaimito. “¡Rizos, no le diga nada de esto a nadie, si mi mamá se entera le regala el reloj a mamita, se enoja y me pega!”, esta fue la premonición que hizo y me la dio a conocer poco tiempo después del desayuno.

## Sobre la conciencia del oficio

Estoy convencida de que para los estudiantes debemos ser confiables y hacernos creíbles ante sus ojos. Esto se logra cuando respetamos sus secretos, hablamos las cosas con las personas indicadas, les hacemos sentir que sus historias y su vida son importantes para nosotros, que sus preocupaciones, que para un adulto pueden ser de poca relevancia o muy sencillas, serán bien recibidas, que nuestro único interés es ayudarlos a que sean todos los días más felices.

Al recordar los hechos y realizar estos relatos, puedo apreciar que Jaimito sigue esperando el regreso de un padre que lo acompañe, y que mientras tanto, tal como lo percibí en la primera vista, la madre le sigue dando poca importancia a lo que este niño siente. Incluso, pasa por alto el maltrato que puede causarle cuando lo amenaza con quitarle su regalo, un regalo que, de acuerdo a lo que conversamos en uno de los recreos en la escuela, no es otra cosa que el símbolo de un vínculo afectivo y la oportunidad de sentir el afecto de una figura que para él es y seguirá siendo importante.

El caso de Jaimito es el saberse obligado a un reempla-

zo tras otro, a abrazarse a alguien que llega y se va, sin dejar ni llevarse nada, y luego hacer lo mismo con otro alguien y ver repetir la historia como un círculo vicioso. En esta dinámica crecen cientos de “Jaimitos” en la región, acostumbrándose a tener padres distintos y sin periodicidad, seres extraños a los que deben llamar “papá”, como si este título se ganara en una subasta de amores temporales. “Jaimitos” que deben someterse a las exigencias del papá de turno, al que deben obedecer para no pelearse con la madre o recibir castigos innecesarios.

Situaciones como esta hacen que la pedagogía del afecto tenga un espacio importante en la escuela, que se apueste al fortalecimiento de vínculos entre los docentes y los estudiantes, que la “compinchería”<sup>6</sup> bien entendida sea posible cuando de construir felicidad se trata, que el afecto y la norma caminen juntas para acompañar y corregir a los estudiantes mientras crecen y se fortalecen en autonomía para decidir qué tipo de persona ser, a pesar de haber crecido en un ambiente de hostilidad y privación.

En estas circunstancias, vuelvo a pensar que el papel de la escuela, sin restarle importancia a su rol educati-

<sup>6</sup> En el diccionario de la lengua española se entiende *compincharse* como el encuentro de dos o más personas que se ponen “de acuerdo con malicia o picardía para actuar como compinches”. En el contexto en el que se desarrollan los acontecimientos expresados en el texto, se utiliza la expresión *compinche*, en sentido figurado, para indicar que se puede actuar con confidencialidad para proteger los sentimientos y afectos materiales del menor.

vo y formativo, debe ser más que eso. La escuela y todo lo que ella significa debe ser un espacio para el afecto, para disminuir la soledad, para encontrar con quien ser importante, con quien llorar y con quien enojarse sin recibir golpes, gritos ni castigos. La escuela debe ser un espacio para el amor, un lugar que ayude a descubrir y vivir la fragilidad humana, para acompañar a los niños y las niñas mientras logran superar su adversidad. Si esto se logra, la escuela ha aprobado muchos años.

### Finalizando el año

Han pasado tres meses desde el día de nuestro acuerdo. Jaimito se muestra más tranquilo en la institución, ahora habla con menos angustia de su padre. Cuenta en sus dedos los cuatro años que le faltan para cumplir la condena en prisión, sueña con el día en que vuelvan a estar juntos, aunque solo sea por momentos, porque la madre tiene una nueva relación afectiva y no está interesada en recuperar la vida familiar al lado de aquel a quien el niño considera su padre.

El reloj continúa guardado en mi clóVset, esperando que se cumpla el plazo puesto por Jaimito para que pueda re-

gresar a sus manos. Mientras tanto, el niño seguirá con la ilusión de reunirse con su padre y lucir su regalo, para ser, por un momento, completamente feliz (pienso yo).

### Caso 2: Salomón<sup>7</sup>

**Tabla 1.**

*Encabezado de la tercera bitácora. Programa Todos a Aprender (2014) y proyecto Enlaces IE Los Ángeles*

| Nombre del establecimiento educativo                             |                    |
|------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Institución Educativa Los Ángeles                                |                    |
| Nombre del docente                                               | Fecha              |
| Gloria Elena Quintero Arrubla                                    | 8 de abril de 2014 |
| Proyecto                                                         | Grado              |
| Enlaces                                                          | 2°                 |
| Contenido disciplinar                                            |                    |
| Acompañamiento pedagógico en actividades extraclases con Salomón |                    |

Fuente: Elaboración propia.

### Sobre la planeación

Al igual que con Jaimito, estuve analizando las dificultades de más estudiantes y tomé la determinación de vi-

<sup>7</sup>Nombre cambiado para proteger la integridad del menor.

sitar a “Salomón”, un niño que no ha podido adaptarse a la dinámica de las instituciones. Algunos indicios de esto son que el año anterior tomó la decisión de retirarse, por lo que se acudió al responsable del menor para que mediara y cumpliera con su responsabilidad de brindarle educación; pero el niño no regresó al sistema escolar. A raíz de esto me rondan varias inquietudes: ¿será reclamo de afecto y compañía?, ¿habrá laxitud familiar o carencia de orientaciones en su formación?, ¿esto se deberá a algún trastorno o cuadro clínico de salud y por ello se ve afectada su conducta? Otra particularidad de este niño es que cuando se dispone al trabajo académico es de gran rendimiento y sus aportes son notoriamente buenos. De igual manera, cuando se lo propone, actúa como un líder positivo en el aula, organiza, motiva, contiene y ayuda a sus compañeros en el cumplimiento de responsabilidades, logrando que la dinámica al interior del aula se transforme y permita un trabajo participativo y colaborativo en un ambiente que favorece aprendizajes. He notado que Salomón, últimamente, se ha mostrado más agresivo, demandante, irresponsable en el cumplimiento de sus labores académicas. Con frecuencia expresa no querer estudiar, no esconde su simpatía por el manejo de armas y alardea relatando a sus compañeros eventos en los que se presenta como un consumidor de licor.

### Sobre el desarrollo de la clase

Durante la visita domiciliaria pude apreciar que Salomón cuenta con posibilidades económicas favorables: es hijo único, tiene una habitación para él solo, gran cantidad de juguetes, material académico como libros y revistas; así como videojuegos, bicicletas y una pistola grande de balines exhibida encima de un armario, con la que, según él, se entrena para aprender a disparar. Complacido, el niño me enseñó una a una sus pertenencias, de cada una agregaba algo especial: “Esta me la regalo mi papá para que no me saliera de la escuela”, “esta en Navidad”, “esta cuando entré a la banda de música”. Luego de esto conversamos:

—Qué bueno que tienes tantas cosas para entretener-te y estudiar— Por poco no me deja terminar la frase, y me interpeló.

—¿Pero para qué?, a mí no me gusta estudiar, ¿uno para que estudia?, a mí no me gusta la escuela. Tantos maestros poniéndole quejas a mi mamá, diciéndole que uno se maneja mal, que no trabaja, que pelea y molesta en clase, y luego ella se enoja y me esconde los juguetes; ¡pero qué importa!, a mí no se me da nada, yo lo que quiero es irme a vivir muy lejos, comprarme una moto y acabar con todos los que me sacan la rabia, que esperen. ¡Ya verán! —Seguía repitiendo la última frase mientras movía la cabeza de arriba hacia abajo.

Luego de hablar con Salomón, la madre inicia su relato y expresa: “Nosotros (papá y mamá) lo complacemos en muchas cosas, el año anterior pasó por dos instituciones y en las dos les gritaba a los maestros y les pegaba a los compañeros de clase. Cuando se retiró de la primera, lo matriculé en otra pensando que sí iba a ir y a manejarse bien; pero nada, se inventaba todo tipo de pretextos para no ir: que le pegaban, que no tenía clase, que estaba enfermo, que entraba más tarde, que estaba suspendido, así nos embolataba hasta que pasaron los días y decidimos no insistirle más. Por este motivo pasó los últimos cuatro meses del año sin estudiar, solo se dedicó a montar en bicicleta, jugar en el computador, caminar con los amigos”. Continuó narrando hechos de Salomón y me enteré de que los fines de semana permanecía en los negocios del sector presenciando escenas de adultos: embriagarse, bailar, apostar en juegos de azar y otras cosas. También supe que algo han hecho para ayudarlo: tiempo atrás el niño estuvo en tratamiento comportamental, asistía a esas sesiones y consumía un medicamento, durante ese tiempo se comportó mejor. “Recuerde, profe, que hasta ganó el año. El papá y yo queremos que vuelva a retomar el tratamiento, que lo revisen y que le manden más pastillas, a ver si este muchacho cambia, porque la verdad me dan ganas de aplastarlo y siento que me voy a enloquecer, necesito que me ayuden, que hablen con la psicóloga del hospital, es que ya hablé con ella y me pidió un informe del niño y la verdad

yo no sé. ¿Será que usted me colabora y me hace ese papel a ver si esta vida cambia un poquito? Salomón ya dijo que sí va donde la psicóloga, entonces tengo que aprovechar”.

Con todo el interés de contribuir al mejoramiento de la familia, y muy especialmente de Salomón, me comprometí a elaborar el informe que la psicóloga solicitó y a buscar un acercamiento con dicha profesional para tratar el caso del estudiante.

Días después visité a la profesional en su consultorio, le hablé del caso de Salomón y ella gustosa me dio unas especificaciones precisas para la elaboración del informe, no sin antes dejar en claro su interés de trabajar en conjunto con la institución para mejorar la calidad de vida del estudiante.

### **Sobre la CDA**

Al día siguiente compartí con algunos docentes el resultado de la visita. Unos se muestran optimistas frente al trabajo que se pueda realizar con el estudiante, otros expresan desconfianza; sin embargo, sugerimos trabajar en una estrategia de apoyo, con el fin de motivarlo, estimular su interés hacia el estudio y desarrollar estrategias para que interactúe con chicos de su edad, como vincularlo al grupo estudiante amigo, delegarle algunas responsabilidades al interior del grupo y ubicarlo dentro del salón en

un lugar que le permita al docente observarlo constantemente y llamarlo al orden cuando su comportamiento afecte la convivencia del grupo. Espero que todos pongamos de nuestra parte y se pueda aportar al mejoramiento de la vida de un ser humano, que como todos nosotros es valioso.

### **Sobre la conciencia del oficio**

La academia es un espacio privilegiado para leer la vida de los estudiantes. Los docentes de la Institución Educativa Los Ángeles, en nuestro papel de observadores, hemos detectado signos y síntomas que delatan anomalías en el proceso de algunos niños y jóvenes. Estamos convencidos de que no basta con dedicarse a calificar resultados en términos de aprendizaje de contenidos. Nos esforzamos por ir más allá, por buscar pequeños detalles, fijarnos en lo simple y lo sencillo, analizar sus actitudes, sus acciones, sus reacciones, escuchar lo que dicen y leer lo que no saben cómo expresar.

La vida no siempre es fácil para muchos estudiantes, las comodidades y las oportunidades económicas que los rodean no siempre logran llenar sus expectativas. Otras cosas también son importantes: un abrazo, un consejo, una norma clara y coherente, un llamado de atención oportuno y un “¡no se debe!” a tiempo pueden marcar la diferencia. Estas cosas no siempre se encuentran al interior de la familia.

### **Acciones ejecutadas**

El compromiso con el caso de Salomón es una prioridad. Me di a la tarea de reunir la información que la psicóloga requiere, construí el informe y luego cité a la madre de Salomón, se lo presenté, lo leímos juntas para que realizara los cambios que considerara necesarios o lo aprobara tal cual lo redacté. Luego lo firmé y fui a entregarlo personalmente a la profesional de psicología.

A continuación, se da a conocer una parte del informe presentado.

### **Informe de valoración pedagógica**

#### ***Motivo de la visita***

Responder a la solicitud de la profesional de psicología del municipio frente al desempeño académico y de convivencia del estudiante Salomón, dado que la madre expresa que el niño presenta comportamientos agresivos que afectan la vida familiar y su proceso escolar, y que hace un tiempo estuvo medicado por un profesional de la salud psiquiátrica.

#### ***Técnica empleada***

Se realiza observación directa, visita de acompañamiento pedagógico y entrevista al estudiante Salomón. Se recurrió al análisis del lenguaje corporal utilizado al interior del espa-

cio escolar y se hizo revisión detallada de la ficha escolar para recopilar información que le dé validez al presente informe.

### ***Conformación del contexto familiar***

La familia, en la actualidad, está conformada por la madre, el padre y Salomón. Por un tiempo compartió vivienda con ellos una prima, la joven tuvo un trabajo temporal. En palabras de los adultos es juiciosa, responsable y aseada.

### ***Situación familiar actual***

Familia nuclear, conformada por el padre, la madre y el hijo. La autoridad se presenta con dificultades, considerando que el padre es permisivo en el manejo de la norma y no utiliza un método de corrección claro. Según él, para no repetir con el hijo las mismas equivocaciones que cometieron con él cuando era niño, situación que hace que Salomón no lo vea como como un referente adecuado de respeto en el hogar.

Las manifestaciones de afecto son escasas, pues los padres se definen como poco expresivos, aspecto que hace que ante la menor dificultad no se tenga el diálogo como alternativa de solución, sino la recriminación y, en algunos casos, el castigo físico por parte de la madre.

La señora Elena, madre del menor, tiende a victimizarse, especialmente por la situación comportamental de Salomón en la institución educativa. Manifiesta tristeza,

expresa que todos los esfuerzos familiares han sido en vano, llora con frecuencia y siente miedo de lo que pueda pasar con el menor en el futuro.

### ***Desempeño escolar***

Salomón es un niño altamente conflictivo, con poca resistencia a la frustración, trata de ejercer dominio en el grupo de pares, siempre está a la defensiva y le cuesta reconocer autoridad en las figuras que la representan.

Maneja un discurso fantasioso, relata eventos de consumo de licor y permanencia en la calle hasta horas de la madrugada. En su fantasía, aparece siempre el deseo de manejar armas e irse para muy lejos en una moto. Utiliza la vulgaridad y la agresión física como estrategia para resolver sus dificultades, asume una postura demandante que con frecuencia le genera rechazo entre sus compañeros.

Difícilmente reconoce sus errores. Si se presenta la necesidad de confrontarlo para que acepte algunas de sus equivocaciones, no lo hace; y cuando las acepta, llora y expresa que nadie lo quiere y que por este motivo se quiere ir para muy lejos. Expresa no querer estudiar, ninguna escuela le es llamativa, ve a muchos maestros como sus enemigos y a las instituciones como cárceles. Su desempeño académico es básico, se le dificulta cumplir con las asignaciones académicas, escribe cuando

quiere, con frecuencia se queja del trabajo y deja las actividades, cuando no las completa asegura que en su casa termina lo que le queda faltando.

Lee claramente y realiza interpretaciones válidas frente a un texto, escribe fácilmente al dictado; asocia, clasifica, infiere y construye concepciones. Le agrada el deporte competitivo y los juegos de salón. En algunas ocasiones se muestra reflexivo, colaborador, líder, afectuoso y cercano con las personas que lo rodean. Le agrada cantar mientras trabaja e imitar a los cantantes de reguetón para hacer reír a sus compañeros de clase.

Asiste cumplidamente a clases, su presentación personal es adecuada, cuenta con suficiente material de trabajo, pero no siempre hace buen uso del mismo. Mantiene dinero para su lonchera porque, según expresa, “la comida de sal me da vómito”.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Es evidente que Salomón requiere atención especializada para que le ayude a controlar sus impulsos, disminuir los eventos de agresividad, encontrarse a sí mismo, sentirse contento con lo que hace y vive, aprovechar y valorar las oportunidades que la familia y las instituciones le ofrecen.

La familia también debe recibir atención psicológica para que se fortalezca en estrategias de corrección y pautas de crianza adecuadas, que le ayuden a encaminar la vida de Salomón en el espacio escolar, social y familiar.

Gloria Elena Quintero Arrubla  
Docente de aula.

Como CDA, con todo lo que ello significa, revisamos el informe del estudiante y tomamos la decisión de presentarlo a nombre de la institución ante la profesional de psicología, para que determine si es necesario iniciar un trabajo clínico con Salomón y su familia.



### Sobre la planeación

En mi interés de encontrar la manera de comprender y ayudar a Salomón, se me ocurrió la estrategia de postularlo para que representara a su grado en el Comité Ambiental (grupo que está encargado de mejorar los ambientes mediante la estrategia “Cinco Eses”, además de promover la cultura del cuidado por sí mismo y por lo que nos rodea). Para mí era claro que esta responsabilidad le daría algún protagonismo entre sus compañeros de grupo y le obligaría a mejorar su postura demandante y arrogante si quería que su trabajo diera buenos resultados. Con esta postulación no solo espero que se sienta importante y útil entre sus compañeros, también pretendo colocarlo en otros escenarios donde se salga un poco de lo académico y pueda interactuar con los estudiantes de otra manera: sirviendo, cumpliendo tareas sin esperar recompensas monetarias, ni mucho menos cosas materiales. Busco que haga algo que le guste, que quiera hacerlo, que lo motive, que le despierte anhelos de compartir sanamente, mientras fortalece normas y reglas y se siente satisfecho de hacer algo útil que beneficie a su grupo.

### Sobre la planeación

En el momento en que se explicó al grupo qué era y para qué serviría el Comité Ambiental en la institución, nos

dimos a la tarea de postular algunos estudiantes. Ahí lancé el nombre de Salomón, cuando él lo escuchó se quedó quieto, nos miraba sorprendido, daba vueltas en el puesto como buscando aprobación. Mayor fue su sorpresa cuando el grupo en pleno dijo “sí, sí, sí”, y como para este comité se piden dos representantes por grupo, el otro elegido fue Alejandro<sup>8</sup>, el mejor amigo de Salomón.

Salomón logró terminar la jornada de clase sin dificultades, lo vi feliz cantando mientras escribía en su cuaderno. Su mirada recorría cada extremo del salón, cuando veía un papel en el piso o una silla mal ubicada, de inmediato se paraba y la organizaba. Era otro, se sentía grande. Hoy se sintió valorado e importante.

### Sobre la CDA

Hablar entre maestros sobre las carencias que enfrentan muchos estudiantes no siempre es agradable. En muchas ocasiones, somos calificados como ilusos por querer encontrar respuesta a situaciones que son catalogadas por muchos como irresponsabilidad y necesidad. Son pocos los docentes que le apuestan a la lectura de lo otro, de lo no expresado, de lo que duele y que se mejora con atención y cuidado. Con estos soñadores seguiremos indagando sobre las historias no contadas de nuestros estudiantes,

<sup>8</sup> Nombre cambiado para proteger la integridad del menor.

acontecimientos acumulados que agregan satisfacción o dolor y que aparecen muchas veces en forma de rebeldía, buscando que alguien las mueva para ser leídas.

### **Sobre la conciencia del oficio**

Fue en el momento en que los eligieron representantes al Comité Ambiental cuando comprendí lo importante que es para este niño ser reconocido, tener voz, sentirse respaldado más que criticado, saber que alguien confía en su potencial y le asigna responsabilidades dignas de un líder, saborear el triunfo, en contraste a escuchar que es un ser derrotado y que todo lo hace mal. Entonces, también pude entender la tragedia que enfrenta este niño al ser hijo único y compartir techo con dos adultos que, a mi parecer, no se han dado cuenta de que tienen un preadolescente con ellos, uno que vive rodeado de cosas materiales con las que no juega, no lo entusiasman, pero que sirven de adorno en su casa.

De sus miedos y sinsabores me convencí aún más cuando en el descanso se me acercó y dijo: “¿Sí ves, Rizos? Casi que no hago una buena, ahora verá que dicen mis papás, les voy a contar y se van a quedar con la boca abierta”.

Meditando lo anterior, mis pensamientos se inclinaron hacia la reflexión de que este niño tiene grandes caren-

cias en la vida. Pienso que dar alegría a un niño no se trata de llenarlo de muchas cosas y que educarlo bien tampoco es abrumarlo con regaños y amenazas continuas. No, un buen desempeño educativo no siempre se consigue con rigidez y tampoco con abundancia desmedida. Hay necesidades que se guardan, hay espacios no llenados, hay palabras atragantadas, que por miedo o desconocimiento no se dicen; pero que se gritan con las acciones y las reacciones cotidianas. Salomón es una muestra de ello, en su interior solo busca atención: “¡Véanme, aquí estoy, soy visible!, no para lograr sus sueños, sino para vivir los míos; no para cargar sus angustias, sino para enfrentar las mías. Vivo con ustedes, pero no soy ustedes, no depositen en mí tantas cosas, entiéndanme, denme cariño y no se peleen por mí”.

### **Finalizando el año**

Han pasado seis meses, Salomón hace esfuerzos para controlar sus impulsos de ira y dominio sobre los demás, por momentos pierde la calma y se muestra agresivo con los compañeros; pero todos reconocemos su esfuerzo por ser cada vez mejor amigo y compañero. Los profesores hemos observado que atiende con respeto las sugerencias y recomendaciones que se le hacen, y no solamente las de nosotros, sino también las de otras figuras de autoridad.

La madre logró conseguir una cita con personal especializado en psiquiatría, solo sé que Salomón está siendo medicado con ritalina, desconozco el diagnóstico médico. Ahora se encuentra motivado finalizando su grado académico y todos los actores en conjunto, los docentes y la familia, que ha reforzado positivamente las pautas de crianza, hacemos esfuerzos importantes para ayudarlo en la institución, resaltando constantemente sus aciertos y potencialidades dentro y fuera del aula.

Salomón es un estudiante con menos dificultades que antes, le está encontrando sentido a la escuela. Ahora su nueva pasión es el deporte, participó en los Juegos Interescolares en el municipio de Barbosa, Antioquia, y desde entonces su vida tiene otro sueño: convertirse en un futbolista famoso.



## Conclusiones

Cada niño tiene su historia. Cuando un estudiante llega a la institución educativa para enfrentar la experiencia de aprender y desaprender, trae sobre sus hombros una serie de experiencias que, de manera positiva o no, lo han marcado y lo han formado como hasta el momento es.

La vida de muchos niños no es fácil. Su mundo transcurre entre juegos infantiles y dificultades de adultos, enfrentando carencias, derrotas, separaciones, miedos, frustraciones... Muchos de ellos viven en una “soledad acompañada”, rodeados de personas que en muchas ocasiones son indiferentes y representan poco o casi nada para ellos. Desde muy pequeños son alejados del núcleo familiar para ir a las guarderías o a los hogares vecinos, mientras los padres o la madre soltera trabajan para conseguir ingresos económicos que les permitan cubrir “lo necesario” para subsistir; es decir, lo relacionado con su manutención. Crecen sin darse cuenta y llegan a las instituciones educativas con grandes vacíos afectivos, con el sinsabor de la soledad y un deseo inmenso de encontrar afecto, atención y respaldo. Es así como ven en el maestro una posibilidad de acercamiento, un merecedor de su cariño, y le abren su corazón para tratar de llenar aquellos espacios que la familia, por múltiples razones, posiblemente no les ha dado.

Como individuo y profesional reflexivo, o como ejercicio de conciencia por mi oficio, me cuestiono sobre el amplio concepto de educación integral. Pienso que crear red con otros profesionales es una buena estrategia para trabajar por la vida de los seres humanos, ayudarnos, compartir saberes, indagar e implementar acciones conjuntas que permitan reflexionar como formadores de seres humanos y, en lo posible, actuar para cambiar actitudes en los estudiantes.

También, desde la conciencia del oficio, es de esperar que cada docente, desde su sensibilidad y subjetividad, observe el comportamiento de los niños y que, antes de juzgar, se pregunte si detrás de ello hay alguna carencia que pueda ser suplida o, por lo menos, comprendida y acompañada desde la institución. Luego de ello, que comparta sus inquietudes u observaciones con los compañeros docentes, con el objetivo de planear acciones en conjunto.

La escuela, y más propiamente los docentes, tenemos que actuar, dejar la “indiferencia” que muchas veces acompaña nuestras actuaciones, hacer cosas en beneficio de la vida y cambiar el falso concepto de que la familia es la única responsable de formar y acompañar a los estudiantes.<sup>9</sup> Esta tarea es

también nuestra y de los directivos, quienes deben involucrarse más, brindando apoyo y atendiendo a las necesidades evidenciadas, asumiendo una postura reflexiva, cercana, conciliadora y fuerte cuando deba serlo, que permita a los hogares y a los padres revisar la dinámica en la que están creciendo sus hijos, la manifestación de sus emociones ante ellos, su rol como figuras que representan autoridad y la necesidad de aplicar estrategias de corrección cuando haya lugar a ello.

Pienso que, siendo el PTA un programa para la transformación de la calidad educativa y que hace presencia en los establecimientos educativos a través del acompañamiento de un tutor, pueden y deben pensarse estrategias de acompañamiento a los docentes para encarar situaciones como las aquí presentadas; que estas no salgan solo por iniciativa individual, sino que, por el contrario, sea otro de los campos de formación y acompañamiento del Programa Todos a Aprender.

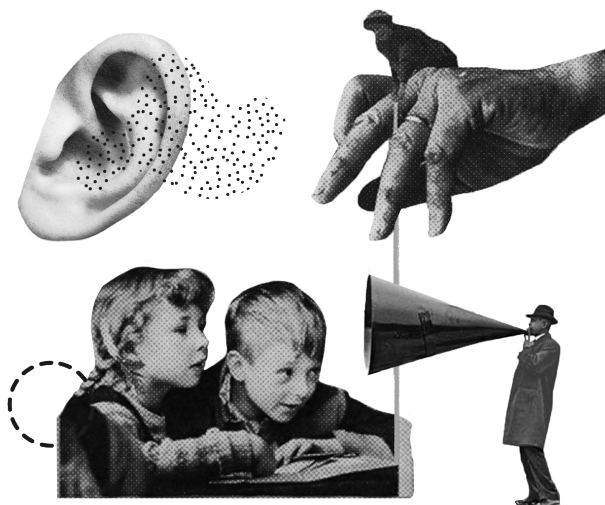
## Referencias

Quintero, S. (2014). *El Afecto en el mejoramiento del Aprendizaje*. Simposio Internacional de Educación, Pedagogía y Formación. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.

<sup>9</sup> Lo expresado aquí se hace en correspondencia con Quintero, Gallego y Ramírez (2014), quienes dicen que “Luego de la vivencia en el seno de una familia, el niño ingresa al espacio institucional para continuar con su proceso educativo, siendo el maestro un pilar fundamental en la continuidad de su socialización, por lo tanto entra en este escenario la transferencia afectiva, en donde el maestro ocupa el lugar del ideal del yo, es decir el modelo a seguir por el niño, que en primer lugar ocuparon los padres, pero que luego de la resolución del complejo de Edipo, se transfiere al maestro, a quien se le atribuye un saber, el saber de la cultura” (p. 15). Es de anotar que en los contextos y realidades de algunos niños el papel maestro de escuela trasciende o sobrepasa la formación académica.



**EXPERIENCIAS**



## **LOS PORTADORES DE TEXTOS COMO MEDIADORES**

para el proceso de adquisición del código  
en el grado primero

Natalia Cardona Cardona\*  
Olga Cecilia Uribe Londoño\*  
Lucila Guzmán Moreno\*  
Julio César Carmona\*  
Fray David Rojas\*  
Naneydy Viáfara Perea\*

\*Maestra de la Institución Educativa Rosa María Henao Pavas del municipio de Sonsón. Correo electrónico: natacardona@yahoo.es

\*Maestra de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Abejorral, municipio de Abejorral. Correo electrónico: olgaceuribe@yahoo.es

\*Maestra de la Institución Educativa América del municipio de Puerto Berrío. Correo electrónico: lalalucilapta@gmail.com

\*Maestro de la Institución Educativa Rural La Sierra del municipio de Puerto Nare. Correo electrónico: 12cesar12@gmail.com

\*Maestro de la Institución Educativa Rural Portachuelo del municipio de Amalfi. Correo electrónico: fradaro\_18@hotmail.com

\*Maestra de la Institución Educativa Cedeño del municipio de Yarumal. Correo electrónico: nviafara@gmail.com

## Resumen

El mundo está habitado por el lenguaje. Gracias a esa capacidad que tiene el ser humano de comunicarse consigo mismo, con los demás y con su entorno, existe la posibilidad de entenderlo a través de la significación y sentido que se le da al arte, la literatura, la música y demás manifestaciones culturales con las cuales el sujeto tiene contacto desde su infancia y que contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente artículo pretende compartir la estrategia de los portadores de textos que se ubican en el contexto inmediato, a fin de fortalecer el proceso de adquisición del código en los niños y las niñas del grado Primero. Esto por medio de ambientes letrados, prácticas sociales como la oralidad y la escucha y espacios escolares como escenarios que inciden directamente en el aprendizaje.

## Palabras clave

Código, textos, fonética, grafía, lectoescritura.

## Objetivos

### General

Compartir la estrategia de los portadores de texto que se ubican en el contexto inmediato, a fin de fortalecer el proceso de adquisición del código en los niños y las niñas del grado primero.

### Específicos

- Fortalecer en los niños y las niñas del grado primero, a través de ambientes letrados, prácticas sociales como la oralidad y la escucha, previas a la adquisición del código escrito.
- Crear ambientes letrados en hogares y espacios escolares, como pretexto para acercar a los niños y las niñas del grado primero a la adquisición del código escrito.

## Introducción

Con la presentación de la estrategia que se realiza en el presente artículo se piensa en llevar a los niños y las niñas a la comprensión de textos. Como ejercicio inicial, se presenta a maestros y familias la opción de usar portadores de texto, con sus siluetas, para aproximarlos a es-

cenarios letrados. Sin embargo, no es solo en este ejercicio y en la decodificación que se pretende detener la experiencia; por el contrario, se espera que los estudiantes puedan acceder a diversos géneros discursivos, en diferentes contextos, y que se apropien de las necesidades y propuestas comunicativas de su entorno inmediato.

Cada acción que los acerca a la práctica de leer debe estar direccionada a acceder a los ambientes socioculturales válidos, visibles y reales en los que ellos se desenvuelven, por lo que este ejercicio lleva de la mano el poder comprender el mundo que los rodea. Todo esto en correspondencia con la construcción epistemológica que han planteado los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, los cuales expresan que comprender un texto

significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan. Ésta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida en que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. (MEN, 1998, p.47)

La estrategia pedagógica que se presenta muestra los portadores de texto como recursos que cobran vida en las ma-

nos de los niños y las niñas del grado primero, ya que, según los Estándares Básicos de Competencia (EBC), cuando a los estudiantes se les invita a la producción y comprensión de textos se les debe proponer espacios de oralidad, lectura y escritura significativos. Se les debe permitir ver, escuchar y manipular; que las actividades no sean ajenas a sus realidades y que, por el contrario, se presenten situaciones en las que puedan crear, comunicar e interactuar de diferentes formas y con diversos recursos. A la vez, el acto de producir y comprender debe tener directa relación con situaciones creativas que den cuenta del acercamiento al mundo real y de las necesidades que este les presenta.

Por otra parte, como también lo menciona el Ministerio de Educación Nacional,

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

En la propuesta que se pretende desarrollar se describen diversos portadores de texto y se enuncian una variedad de actividades que pueden llevarse a cabo con los niños y las niñas del grado primero, con la intención de que interpreten diferentes textos de su entorno: un gesto, una sonrisa, tonos, timbres de voz y textos escritos. A su vez, cada una de estas alternativas pueden ser utilizadas como medios que permiten comunicar ideas, necesidades e intereses que los estudiantes tienen sobre el mundo que les rodea.

## Desarrollo

Se asume el lenguaje como la facultad de comunicarse que tiene todo sujeto; mientras que la lengua se entiende como un código específico y común que hace posible que las personas se comuniquen. En este caso, el idioma o lengua es el español, el cual tiene coherencia entre el fonema y el grafema, a excepción de algunos dígrafos cuyos sonidos son diferentes debido a su composición. De ahí que sea importante que la escuela sitúe de forma pertinente escenarios adecuados para garantizar que los niños y las niñas se apropien del idioma y lo practiquen.

Culturalmente, el maestro es el mediador encargado de favorecer el proceso de adquisición del código, cuenta con objetivos claros, tiene conocimiento del contexto que circunda a los

estudiantes y hace uso de los recursos que puede tener a su alcance, con el propósito de darles aplicabilidad intencionada y relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es de aclarar, sin embargo, que como mediador no solo está el maestro, aunque para el contexto escolar es quien ejerce dicha labor, pues los bibliotecarios y las familias también aportan, día a día, a aquel compromiso que por tradición se ha delegado en una persona. Cada uno de estos puede hacer que todo el mar de elementos que son parte de la literatura, entre ellos los libros, lleguen a los niños y las niñas, permitiéndoles vivir experiencias únicas. Cada texto seleccionado de forma intencionada por un adulto acerca y propicia que la voz de un autor sea escuchada, conocida, aceptada o también rechazada. El libro, cuando puede ser leído e interpretado aun cuando el código puede ser indescifrable, cobra vida. Esta es justamente la razón por la que surge la idea de presentar una propuesta en la que, usando recursos reales, del contexto, cotidianos y de fácil acceso, se logre la adquisición del código. Además, esta iniciativa debe desarrollarse de manera que fluya, encante y enamore tanto como para desear compartir lo aprendido a través de la oralidad, los gestos, la escritura e, incluso, el silencio.

En cuanto al contacto con los libros, es importante indicar que los niños y las niñas identifican la forma en la

cual están representadas las grafías y avanzan en el conocimiento de la estructura de la lengua: objeto de estudio que se va complementando al fortalecer la fonetización y al tener en cuenta la forma de producir el sonido y su asociación con un gesto. Como se señala en las mallas de aprendizaje de lenguaje correspondientes al grado primero, “la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que posibilita a los estudiantes identificar, deslindar y obrar con los sonidos o fonemas que componen las palabras” (2017, p.3).

Es así como a través de la escucha y al ejercer la oralidad, la mayoría de los seres humanos van accediendo al código. La propuesta no desconoce las realidades de algunos salones de clase, en los que hay estudiantes con deficiencias auditivas y/o del orden fonológico, pues incluso ese será motivo para un nuevo escrito en el que se den a conocer otras formas de acceder al código, como se ha nombrado en el presente documento.

En consonancia con lo anterior, se ha asumido el uso de los portadores de texto como estrategia de aula que en sí misma propone elementos didácticos con los que el maestro traza objetivos, medios, recursos y evaluaciones, que se concretan a través de las diferentes actividades que posibilitan alcanzar las metas de adquisición del código y contribuyen a la apropiación del principio alfabético.

A continuación, se enuncian algunos portadores de texto y acciones que se pueden realizar con cada uno de ellos.

El nombre propio: tomado como aquel sello personal que ofrece autenticidad desde el ser como sujeto. Con él se pueden acercar los niños y las niñas a un universo de significados y comprensiones al interactuar con los grafemas que lo componen y los diversos sonidos que cada uno de ellos puede suscitar.

Se sugiere escribir en tiras de papel el nombre de los niños y las niñas de la clase; también se puede hacer en casa y utilizar el nombre de cada integrante de la familia. Para el reconocimiento se debe buscar un espacio amplio y ubicar los nombres o rótulos de manera vertical (uno debajo del otro) para observar tamaños, similitudes y diferencias entre las letras y sonidos que los integran. Luego de la identificación se les sugiere colocarlos en un lugar visible de la casa y/o el salón de clase. En ambos ambientes se pueden establecer rutinas con el propósito de repasar el sonido de los fonemas, puede ser rotulando diferentes partes y objetos, jugando a los autógrafos, lotería, golosa de nombres u otras actividades que puede planear el maestro o la familia. En este sentido, la observación desempeña un papel primordial al establecer relación entre símbolos y sonidos, en este caso los que componen el alfabeto.

Juego con las palabras: al interactuar con este ejercicio, los niños y las niñas pueden desarrollar habilidades de comprensión y descubrir nuevos significados desde la sensibilidad que ofrece el lenguaje y a partir de sus múltiples manifestaciones: descubriendo la magia, la sonoridad, el ritmo y la rima, las cuales se hacen más llamativas cuando se acompañan del movimiento. Un ejemplo de ello es la palabra “chocolate”, con la que al jugar descomponiéndola en sílabas se ayuda a comprender la lógica de la estructura del lenguaje: “choco, choco, lala / choco, choco, tete / chocolá, chocoté / chocolate”. Al tiempo se puede utilizar la etiqueta del alimento y señalar las sílabas mientras se tararea la canción, lo que permite la relación entre sonido y grafía y promueve la conciencia fonológica.

Cabe anotar que en este juego se pueden incluir otros relacionados con canciones, en las cuales se pueden emplear preguntas y respuestas orientadas por los sonidos que cobran sentido. Tal es el caso de “La canción del eco”, que invita a repetir la última sílaba y descubrir nuevas palabras que se esconden en su interior: ¿Qué hay en el tesoro? / Oro / ¿Cómo es mi cabello? / Bello / ¿Qué tiene la empanada? / Nada / ¿Qué toma Camilo? / Milo / ¿Cómo es un chanco? / Ancho / ¿Cuál es tu cereza? / Esa. Las rimas que vienen intrínsecas en los poemas son portadoras de texto que por su musicalidad y sonoridad llegan de forma significativa y es fácil entenderlas.

Las adivinanzas: pequeños enigmas, cargados de misterio, que invitan a ser descubiertos, lo que permite ir más allá de lo que a simple vista se puede observar. Una forma de trabajarlas es incorporar en una bolsa, talego o recipiente diversos objetos; lo ideal es que no se permita ver lo que hay oculto en su interior. Los elementos seleccionados están relacionados con una grafía y un fonema. Luego, usando la pronunciación de la primera sílaba y algunas pistas que se han dado de los objetos, se invita a los niños y las niñas a descubrir de qué se trata.

Trabalenguas: con ellos se espera favorecer la pronunciación y la articulación y establecer relación entre la grafía y el fonema. Se pueden aprender con el apoyo de jeroglíficos y recitándolos, tratando de hacerlo cada vez más rápido. Ejemplo: “tres tristes tigres comen en tres tristes platos”.

Las etiquetas: son recursos que contienen diversas imágenes e información que al darle una orientación pedagógica facilita el proceso de adquisición del código. Para trabajar con este material se les sugiere a los niños y las niñas coleccionar etiquetas e invitarlos a dar respuesta a preguntas como: ¿dónde crees que dice...?, ¿qué más elementos la integran?, ¿qué dice?, ¿cuántas sílabas tiene la palabra señalada?, esto mientras indican dónde está la información de la que se habla. Una actividad más es proponer el juego de la tienda escolar, a fin

de identificar precios y colores, así como las letras que componen los nombres de los productos.

Los cuentos: en esta ocasión se hablará específicamente del libro álbum, recurso que por sus imágenes atrae la atención de los niños y las niñas y activa su imaginación y gusto por los libros. Al interactuar con el cuento mediante la lectura en voz alta, se les solicita estar atentos mientras propiciamos espacios de observación, que pueden complementarse con textos expuestos a través de medios como la televisión o de otros que se tengan en medio físico. De esta forma, con la imitación de palabras, sonidos, aprendizaje de nuevo léxico, lectura de imágenes y proximidad a la lectura convencional se puede fortalecer la escucha y la oralidad.

La imagen es indispensable en ese primer acercamiento con el libro, y más con quienes aún no descifran el código escrito, ya que esta, por sí sola, propicia la creatividad. Por ello, es importante que al leer se les permita a los niños observar el detalle de las ilustraciones, colores y formas, ya que ellas establecen conversaciones con lo escrito y, dependiendo de la edad, historia de vida e interés que los niños y las niñas tengan, variará la interpretación que se haga. Es posible decir que quien observa solo las imágenes tendrá que sacar de sí su sensibilidad para ir al detalle de cada línea, trazo, objeto y

color, allí dispuestos para ser interpretados. El querer saber qué dice hace que haya preguntas, narraciones y surjan hipótesis; y toda esta magia trae consigo esa curiosidad por el querer aprender a leer.

**Lo anterior debe llevar al maestro a reflexionar acerca del momento en la adquisición del código en que se encuentran los niños y las niñas. De seguro, el proceso que viven es diferente, por lo que es un reto interesante tener en cuenta diversas estrategias, como las asambleas, proyectos, talleres o rincones de aprendizaje, en los que son posibles actividades como lectura en voz alta, exposición de las grafías, creación de personajes, diálogo entre pares, preguntas por parte del docente sobre los diferentes textos y conversaciones acerca de lo que les gusta, junto con la posibilidad de dibujar y pintar aspectos de la narración que son interesantes para ellos.**

Otros ejercicios que permiten fortalecer la pronunciación y la articulación tienen que ver con invitar a los niños y las niñas a enrollar una hebra de hilo con su lengua, sin ayuda de las manos; realizar gárgaras con

agua para ser conscientes de cómo se produce el fonema /g/, experimentar con la leche en polvo o frunas que se pegan en el paladar e intentar retirarlas con la lengua para identificar los movimientos necesarios al producir el fonema /n/; untar arequipe en los labios y pedir que lo saboreen; y uno más: realizar masajes con los dedos alrededor de las mejillas.

Sin embargo, es preciso anotar que, en cierta medida, el éxito de que los niños y las niñas vayan adquiriendo y fortaleciendo las habilidades comunicativas depende de la disposición de las familias que acompañan el proceso y de la receptividad que estas tienen con las orientaciones que los maestros les brindan, que luego las ponen en práctica en el hogar por medio del universo de posibilidades que se tienen para enfrentar el reto de aprender.

No se debe desconocer que fuera de los portadores de texto que se han mencionado en el transcurso de este escrito, algunos maestros han acogido diferentes recursos que los orientan en el proceso de planeación. Tal es el caso de las guías de Santillana, fuentes de Internet, material de Escuela Nueva, *Nacho lee*, entre otros. Además, el Programa Todos a Aprender ofrece a las instituciones focalizadas materiales como *Lenguaje -entre textos-*, *Textos PREST* y *Aprendamos todos a leer*, con el fin de apoyar las prácticas pedagógicas.

Este programa, a lo largo de los diferentes ciclos de formación que se ofrece a los docentes tutores, y ellos, a su vez, a los docentes acompañados, posibilita espacios de conocimiento en diferentes componentes relacionados con la atención a la educación inicial. De igual modo, se proponen diversas estrategias de aula a fin de garantizar que la enseñanza en el ámbito del lenguaje sea la apropiada para los niños y las niñas que cursan transición y primero. Se enfatiza en aspectos como la conciencia fonológica y el reconocimiento de las grafías que conllevan a adquirir el principio alfabético. Estrategias como la asamblea, los rincones de aprendizaje, los proyectos de aula y los talleres son facilitadores que en el proceso didáctico involucran objetivos, contenidos, recursos, medios y evaluación, tendientes a promover la enseñanza en la adquisición del código escrito y lector en esta edad escolar.

Entre textos: a través del material se ofrece la posibilidad de trabajar en el aula, especialmente en el grado primero, la conciencia fonológica, así como la adquisición del código escrito por parte de los niños y las niñas. Las guías orientadas por el maestro pueden ir afianzando cada vez más el conocimiento de las sílabas, palabras y diferentes tipologías textuales, que a su vez son portadoras de texto y que exponen en su interior diversidad de comprensiones lectoras orientadas por preguntas de orden literal, inferencial y crítico. Además, el recurso cuenta con espacios de producción escrita, a fin de que los estudiantes parti-



cipen en el desarrollo de las actividades propuestas y se familiaricen con la estructura de los textos.

Aprendamos todos a leer: al igual que la serie *Lenguaje -entre textos-*, se asume como un recurso pedagógico y didáctico que direcciona a los niños y las niñas del grado transición y primero, bajo el propósito de promover el principio alfabético a través de la conciencia fonológica y el reconocimiento de las grafías. El material ATAL ofrece la cartelera fonológica, cuentos y textos de estudio, tanto para los niños y las niñas como para el maestro.

Lo presentado hasta este momento lleva a enunciar el documento *La literatura en la educación inicial*, del Ministerio de Educación Nacional (2014), que menciona la literatura como parte de las artes, en las que se incluye el lenguaje escrito, oral y pictórico. Inicialmente, esta cobra valor en la tradición oral, con rondas, cuentos, narración de historias, arrullos, poesía, canciones y otras situaciones con las

que el ser humano establece interacciones como parte de la herencia cultural. Con el tiempo aparece la publicación de libros, luego del uso de la imagen; y ambos pueden ser leídos, interpretados y disfrutados. Los gestos, trazos y garabatos también tienen conexión directa y permiten establecer familiaridad con el contexto, por eso se dice que el ser humano usa múltiples lenguajes, se enriquece de palabras, símbolos y logra configurarse.

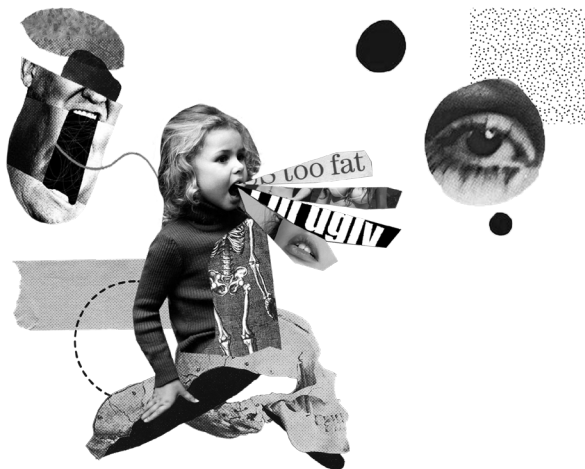
Es importante tener en cuenta que desde el Ministerio de Educación Nacional se ofrecen diferentes textos, como los referentes de calidad y curriculares, así como documentos orientadores, que permiten distintas maneras de intervención pedagógica en el aula y en los hogares. Junto con la implementación de los portadores de textos se facilita y fortalece el proceso de adquisición de código escrito y lector en los niños y las niñas, puesto que de este depende el éxito de la apropiación y práctica de diferentes habilidades comunicativas.

De acuerdo con la descripción que se ha realizado de la estrategia de los portadores de texto y las acciones que estos pueden favorecer en el proceso de adquisición del código en los niños y niñas del grado primero, es importante indicar que su impacto dependerá de la aplicabilidad en el aula y el hogar, así como del seguimiento que se realice al proceso.



## Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Gobierno de Colombia; Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprender*. Gobierno de Colombia; Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Gobierno de Colombia; Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Lenguaje grado 1º. Documento para la implementación del DBA*. Gobierno de Colombia; Ministerio de Educación Nacional.



## NOVIOLENCIA

y las dinámicas de agresión escolar

Eduin Fernando Gil\*

Viviana María Viana\*

Jesús Piedrahita Morales\*

Claudia Marcela Zapata\*

Angelly Monsalve\*

Diana Sarmiento\*

\*Maestro de la Institución Educativa Rural Benilda Valencia del municipio de Donmatías. Correo electrónico: edtato007@gmail.com

\*Maestra de la Institución Educativa Presbítero Ricardo Luis Gutiérrez Tobón del municipio de Belmira. Correo electrónico: vimavigue14@gmail.com

\*Maestro de la Institución Educativa Rural Benilda Valencia del municipio de Donmatías. Correo electrónico: jesusapiedrahitam@gmail.com

\*Maestra del Centro Educativo Rural El Carmín del municipio de Anorí. Correo electrónico: marckzapata1234@gmail.com

\*Maestra de la Institución Educativa El Cedro del municipio de Yarumal. Correo electrónico: ankamona@gmail.com

\*Maestra de la Institución Educativa Donmatías, municipio de Donmatías. Correo electrónico: sarmientozapata@gmail.com

Cuando nos aferramos agresivamente a nuestras propias opiniones, por muy válida que sea nuestra causa, simplemente estamos añadiendo más agresión y violencia a nuestro planeta, y por tanto aumentando su dolor. Cultivar la no agresión es cultivar la paz.

*Pema Chödrön*

## Introducción

En este tiempo en el que las dinámicas sociales han cambiado de forma rigurosa, la familia como núcleo se mueve en esferas de irrespeto. Esos vínculos son proyectados por los niños a través de conductas y comportamientos agresivos con sus compañeros y docentes, afectando el ambiente escolar, el clima de aula y la convivencia. Por tanto, se hace indispensable buscar la participación de los estudiantes de primaria en actividades y estrategias desde la no violencia que, a su vez, se conciben como una oportunidad para disminuir las dinámicas de agresión escolar que se presentan en los establecimientos educativos.

Por lo anterior, surge esta propuesta como herramienta para mejorar el clima y la convivencia escolar mediante la implementación de actividades variadas que contribuyan a la disminución de actitudes de agresión y violencia en la escuela, encaminadas al manejo adecuado de conflictos, el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la vinculación familiar en los procesos formativos que posibiliten la generación de ambientes de paz, equidad y buen trato.

## Objetivos

### General

Mejorar el clima de aula y la convivencia escolar a partir de involucrar a los estudiantes en actividades y estrategias propuestas desde la no violencia, como intervención para la disminución de las dinámicas de agresión escolar presentes en los estudiantes de primaria de los establecimientos educativos acompañados por los tutores de la CDA de Donmatías.

### Específicos

- Aplicar una caracterización a los estudiantes en el primer periodo del año, enfocada en el reconocimiento de los factores que inciden en la generación de dinámicas de agresividad.
- Crear una asamblea compuesta por estudiantes, en la cual se trabajen temas como la organización cooperativa, la toma de decisiones, el vencer el miedo, entre otros.
- Aplicar en diferentes fases del año escolar actividades sobre acciones no violentas, en las cuales se haga uso de la imaginación y la creatividad permanente.
- Realizar el análisis de los resultados, verificando fortalezas y oportunidades de mejora que enriquezcan la propuesta.

## Fundamentación y contextualización

En la sociedad actual, es muy frecuente encontrar comportamientos y conductas agresivas cada vez más fuertes desde edades tempranas, como la niñez, la adolescencia y la juventud. Estas se dan, entre muchos factores adicionales, como forma de poner límites a quienes nos rodean y, por algún motivo, transgreden nuestra privacidad. De ahí que genéticamente la evolución nos haya dotado de agresividad, la cual se evidencia cuando tratamos de defender nuestros espacios íntimos y privados, donde no queremos que nadie nos moleste o ingrese a nuestro círculo social sin nuestra autorización. Es allí donde el ser humano construye su identidad, la cual cuida como un tesoro muy preciado. En palabras de (Ciompi, 2007):

Los sentimientos agresivos como la rabia o la cólera establecen a su vez, en primer lugar, unos límites (“hasta aquí hemos llegado”), que nos alejan de todo. Desde un punto de vista evolutivo la agresividad sirve, sobre todo –como así lo ha demostrado Konrad Lorenz– para defensa del territorio o, si somos más precisos, para defender su propia identidad. (p.159)

En esta medida, los entornos rurales están permeados por diferentes ambientes de violencia que terminan predisponiendo la agresividad en niños y adolescentes.

Uno de esos ambientes son el hogar y la familia, con sus relaciones interpersonales, ya que, en la mayoría de los casos los niños se crían en hogares disfuncionales. En estos solo se encuentra la madre, puesto que el padre no está por múltiples motivos, incluyendo la violencia. En familias que viven en contextos muy violentos, los niños son maltratados por sus padres, personas que los cuidan, abuelos o hermanos. Así, la vida para niños y adolescentes se desarrolla en un ambiente sin afecto y calidez, solo reciben agresividad e indiferencia de quienes los rodean.

Los estudios han demostrado que los niños y adolescentes que crecen rodeados de afecto, amor y buenas relaciones familiares serán jóvenes y adultos sanos. Según Candamil y Grajales (1998):

Está comprobado que un niño que crezca en un ambiente cálido, afectuoso, con relaciones familiares significativas y productivas, tendrá una vida más sana en su adultez que otro que crezca en un ambiente agresivo, indiferente y donde las relaciones familiares estén marcadas por la hostilidad y el desamor. (p.64)

Por otro lado, los modos de intervención dentro de las aulas de clase por parte de los docentes también pueden promover agresividad y violencia. Los docentes somos arte y

parte en este fenómeno, puesto que nuestros actos, manifestados a través de gestos, frustraciones y prejuicios, tienen influencia directa en los estudiantes (Levin, 2012).

En este contexto, y diferenciándose de la violencia, la no-violencia surge como una alternativa, una forma de canalizar la agresividad. Esta es “aquella fuerza vital que nos hace ser personas y no marionetas. Se trata de aquella fuerza que nos permite afirmarnos y que podríamos vincular a la asertividad, la fuerza vital o el instinto de supervivencia” (Cascón, 2003, p.1). En este sentido, la no-violencia convierte la agresividad en una fuerza constructiva, la cual puede cambiar y mejorar la vida de las personas; además, plantea una relación con la paz positiva, comprometiendo a los individuos para alcanzar unos fines e importándole los medios para lograrlos. De esta forma, se anula la sumisión y el conformismo constante que, en últimas, es otra forma de violencia, aunque normalmente no se considere de este modo. En pocas palabras, se pasa de la teoría a la práctica, pero transformando la agresividad en una fuerza positiva que impulsa un cambio de comportamientos en las conductas agresivas de los estudiantes.

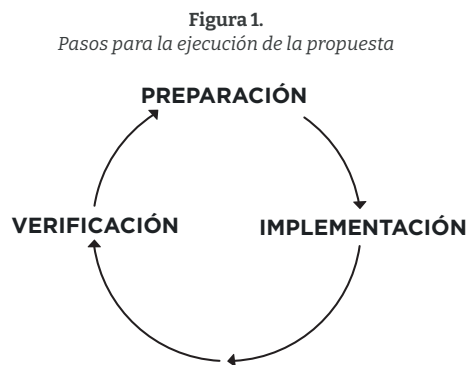
## Metodología

Para el adecuado desarrollo de la estrategia pedagógica se utiliza una técnica conocida como “probar en campo”. Esta es una técnica para trasladar posibles soluciones (actividades y estrategias de la no-violencia) a los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos estudiados (establecimiento educativo, estudiantes de primaria, entornos familiares, entre otros). Esta sirve para corregir, validar, contrastar, defender, ensayar o emplear el conocimiento como otra oportunidad de enriquecer el proceso de aprendizaje. Además, tiene un alcance que permite obtener nuevos conocimientos en contexto o estudiar una situación para determinar nuevas necesidades o problemas.

La estrategia pedagógica está dirigida para que cada docente o equipo docente realice un análisis de las actividades, haciendo un sondeo en cuanto la implementación, edición, eliminación o inclusión de otras, según el contexto en el que se encuentren los estudiantes.

La metodología de aplicación está planteada de forma cíclica. La preparación e implementación de diversas actividades, propias o por adaptación contextual, buscan que el estudiante vaya incorporando o interiorizando mecanismos de defensa ante presentes y futuras agresiones que pueden influir en su competencia emo-

cional. Estas alternativas preventivas pueden ayudar a resolver de una mejor manera cualquier conflicto que se pueda presentar en tiempos y espacios futuros; y se desarrollan siguiendo tres pasos específicos:



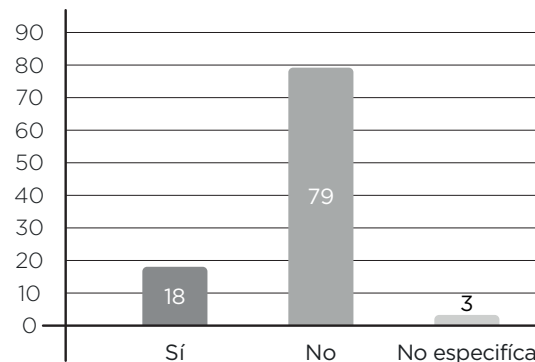
Fuente: Elaboración propia.

Es necesario mencionar que antes de aplicar cualquier acción o actividad se debe contar con algunas tendencias que están en el entorno de convivencia escolar, por lo que se sugiere, por un lado, aplicar una caracterización a los estudiantes de primaria, enfocada en el reconocimiento de las dinámicas de agresividad más comunes en los estudiantes, para luego consolidar la información en términos estadísticos, lo que servirá de apoyo para

sustentar lo que va a realizarse. Reconocer el contexto y el apoyo que brindan otras áreas permitirá fundamentar cualquier actividad propuesta, para lo que se recomiendan algunas preguntas como: ¿presenciaste alguna agresión física hacia algún compañero?, ¿sufriste alguna amenaza de daño por parte de algún compañero?, ¿existen casos de violencia en tu familia? Este último es un interrogante que puede ser complejo en cualquier contexto, por lo que se deja a discreción su aplicación.

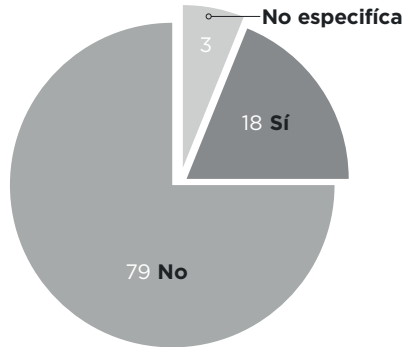
Para realizar el análisis de la información recolectada se pueden utilizar gráficas como las siguientes, las cuales permiten tener datos más precisos para el análisis:

**Figura 2.**  
*Ejemplo de un gráfico de barras*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 3.**  
Ejemplo de un gráfico de torta



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se propone practicar estudios de casos, es decir, ejercicios de análisis de la realidad, en los cuales se puedan construir estrategias con pasos concretos y realizables, que ayuden disminuir las dinámicas de agresión escolar entre los estudiantes. Se adjuntan dos casos que pueden ser usados o adaptados según la realidad contextual del establecimiento educativo:

### Caso 1

Laura y Juan son hermanitos, sus padres difícilmente se mantienen en la casa. Alfredo, el padre, trabaja de seis de la mañana a ocho de la noche, al igual que María, su

madre. Es una familia nuclear formada por cuatro personas. Laura y Juan se mantienen juntos en la casa, siempre esperando a sus padres. Sin embargo, cuando los padres llegan en la noche riñen en presencia de Laura y de Juan. Alfredo siempre le reclama a María sobre las cosas que deberían cumplir cuando él no está en casa. Por lo general, la discusión termina cuando Alfredo golpea a María en presencia de sus hijos, quienes se tapan los oídos para evitar escuchar las reclamaciones de sus padres. En la escuela, Juan se mantiene en riña con los demás compañeros, mientras Laura se mantiene retraída y muestra un bajo rendimiento académico.

### Caso 2

Juanita es una niña de cinco años de edad, proveniente de la ciudad de Santa Marta, Magdalena. A raíz del fallecimiento de su padre, queda bajo la supervisión de su progenitora, la señora Yolima, de diecinueve años. Después, deciden radicarse en Duitama, Boyacá. Al poco tiempo, llega una denuncia anónima al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en la que explican situaciones irregulares con Juanita porque presuntamente es víctima de maltrato. Aunque la entidad intenta hacer varias visitas de verificación de derechos, la señora Yolima aduce que la niña se encuentra fuera de la ciudad.

También, se sugiere la realización de diversas actividades lúdicas, como:

- Elaboración de carteles sobre armonía y convivencia familiar. En lo posible, tomarse una fotografía con los integrantes y escribir en un lugar visible los apellidos. Posteriormente, cada docente realiza un mosaico con cada grupo y lo envía a las familias, permitiendo que sea una actividad significativa. El tema del cartel lo puede determinar cada docente.
- Realizar un decálogo de convivencia familiar.
- Hacer lectura del cuento “Gorilón” e identificar qué tipos de violencia existen en algunos momentos de la lectura.
- Consultar algunos organismos que velen o cuiden los derechos de los niños y niñas.
- Hacer uso de los archivos de la Unicef relacionados con el tema, a través de los cuales se orienten estrategias variadas que pueden adecuarse al trabajo del aula, de acuerdo con la pertinencia que encuentre el docente. Entre las actividades recomendadas se encuentran el puzzle de la paz, la vacuna del buen trato, colores de paz y bingo de la paz<sup>1</sup>.
- Enviar videos de análisis sobre violencia familiar y escolar (tener en cuenta las posibilidades de conectividad).

Con estas actividades se busca la disminución de la agresión escolar por medio de una estrategia pedagógica que

incluye múltiples actividades desarrolladas desde el contexto, la preparación, la implementación y la verificación en forma cíclica para avanzar. Además, se quiere hacer de la noviolencia uno de los principales pilares educativos, como una forma esencial para el desarrollo de la competencia socioemocional en el entorno de los estudiantes.

## Referencias

- Cascón, P. (2003). Acción directa noviolenta y Desobediencia civil. *Revista Illacrua*, 92, 1-6.
- Candamil, E. y Grajales, G. (1998). *Comportamiento humano*. Universidad del Valle.
- Ciampi, L. (2007). Sentimientos, afectos y lógica afectiva: Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo. *Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría*, 27(2), 153-171.
- Levín, E. D. (2012). *Agresividad y maltrato en el ámbito escolar: ¿una nueva modalidad vincular?* Biblos.

<sup>1</sup>Estas actividades pueden encontrarse en la página oficial de la Unicef en español: <https://www.unicef.es/educa>





## ESTRATEGIAS PARA INCENTIVAR

la inteligencia emocional en nuestras aulas de clase: una propuesta de resignificación de las prácticas pedagógicas en el grado sexto A de la Institución Educativa Liceo Caucaasia

Beatriz Elena Hernández Álvarez\*

\*Maestra de la Institución Educativa Divino Niño del municipio de Caucaasia. Correo electrónico: tizmariposa@gmail.com

## Resumen

La presente estrategia se emprendió pensando en las dificultades a las que nos enfrentamos los maestros actualmente, coincidiendo en que la mayoría de nuestros estudiantes ya no quieren ir a la escuela, presentan problemas de indisciplina, convivencia y comportamiento, o cuentan con un abandono inexplicable por parte de sus padres o cuidadores. Estas problemáticas se abordaron en el grado sexto A, compuesto por cuarenta y dos estudiantes de la Institución Educativa Liceo Caucaasia. El foco central fueron las emociones, ya que lo que existe en el trasfondo está ligado a la ausencia de afecto, al desconocimiento del otro, a la falta de relaciones en las que prevalezcan la amistad, el respeto, el trabajo cooperativo, la confianza, entre otros. La aplicación de ocho actividades relacionadas con las habilidades emocionales ayudó a despejar el interrogante sobre cómo incentivar las habilidades de la inteligencia emocional: autoconciencia, autoconfianza y empatía en los estudiantes, con el fin de resignificar nuestras prácticas pedagógicas.

## Palabras clave

Inteligencia emocional, resignificación, práctica pedagógica, docentes, estudiantes.

## La realidad que nos convoca

Nuestros niños y jóvenes ya no quieren ir a la escuela, sienten que pierden su tiempo, se tornan desmotivados y sin esperanzas. Es común escuchar de ellos frases como “qué pereza esa clase”, “qué aburrición ese profesor”, “no quiero estudiar más”; y también es recurrente que se escapen de clases y hasta de sus casas. Los libros de disciplina ya no tienen más hojas para llenar, los padres le expresan al docente que no saben qué hacer con su hijo o hija. Los envían al Bienestar Familiar o a la Policía de Infancia y Adolescencia, pero al otro día circulan nuevamente la desesperanza, las muñecas laceradas, el uniforme sucio, los cuadernos sin tareas. Los padres y maestros están interesados en enviarlos a la escuela a que aprendan, pero poco se preocupan por lo que ellos sienten y piensan.

Los docentes seguimos centrados en “enseñar”, y los currículos son cada día más llenos de exigencias y metodologías. Nuestros niños deambulan con bolsos y maletas pesadísimas: con catorce y dieciséis cuadernos, dos libros, una biblia, un diccionario, un juego de geometría... regularmente llenos de contenidos de los que poco se apropian y que menos les interesan. Las horas de clase se han extendido, y luego los estudiantes deben regresar al Preicfes, a los semilleros de lectura, de matemáticas, de inglés. Hay que mantenerlos “ocupa-

dos”, expresan los directivos, los docentes y los padres; mientras nuestros estudiantes se sienten más vacíos y nadie se interesa por lo que sienten, piensan, sueñan, ni tampoco por sus emociones.

### Los protagonistas o sujetos participantes

Los protagonistas de esta estrategia son 42 estudiantes (23 niñas y 19 niños) del grado sexto, grupo A, cuyas edades oscilan entre 11 y 13 años, y la docente del área de Lenguaje de la Institución Educativa Liceo Caucaasia. Las familias de los estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Gran parte de los alumnos viven en familias disfuncionales, monoparentales o con ausencia de los padres, particularmente con madres cabezas de familia, lo que hace que permanezcan solos en sus casas por mucho tiempo o acompañados de adultos mayores. La mayoría de sus padres poseen empleos informales y viven de lo que comúnmente se denomina el “rebusque”. Estas características y otras permitieron que el foco se centrara en las competencias socioemocionales y la resignificación de las prácticas de la docente acompañada.

Actualmente, para permitir ambientes de enseñanza y aprendizaje más significativos se considera de gran relevancia conocer las emociones de los estudiantes y las de los docentes. En nuestros contextos educativos encontra-



mos, a diario, múltiples emociones que cruzan todos los procesos que disponemos hacia los alumnos, los cuales se ven permeados por ellas. Esta necesidad llevó a aplicar un test y una serie de actividades que nos ayudarían a resolver el interrogante sobre cómo incentivar las habilidades de la inteligencia emocional: autoconciencia, autoconfianza y empatía en los estudiantes del grado sexto A de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, con el fin de resignificar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Consideramos que si conocemos un poco las emociones de nuestros estudiantes podremos aportar a la propuesta educativa en torno a las diversas habilidades de la inteligencia emocional y mejorar las prácticas pedagógicas y de

aula. Como docentes, es de suma importancia potenciar este componente y posibilitar estrategias que nos lleven a ser más asertivos a la hora de realizar una propuesta académica, significativa e inclusiva. Todo esto guiados por el propósito del Programa Todos a Aprender (PTA), que en la ruta de acompañamiento para el año 2019 buscó impulsar las herramientas que aportaran en el manejo de las emociones en el entorno escolar.

### **La ruta trazada**

La Institución Educativa Liceo Caucasia hace parte, desde el 2013, del Programa Todos a Aprender. En el año 2019, uno de los componentes que se anexaron a la ruta de acompañamiento fue el de competencias socioemocionales, con el fin de brindar a los docentes herramientas que aportaran al manejo de las emociones en el entorno escolar y en el contexto, en general. Esta necesidad motivó la presente propuesta, ya que es de suma importancia que el maestro se involucre más allá de los conocimientos que imparte con sus educandos. Este empalme de procesos (emocionales y de conocimiento) puede resultar vital a la hora de hacer una propuesta educativa más significativa y de proyección para la vida.

A raíz de lo anterior, se comenzó a pensar en llevar al aula estrategias que permitieran cruzar y potenciar

las emociones y los conocimientos adquiridos para que nuestras experiencias pedagógicas tuvieran un impacto sobre nuestros estudiantes. Así, se acudió a una metodología cualitativa, entendiéndola, según Latorre (2007), como el conjunto de acciones intencionales que persiguen un propósito que se rige bajo las normas sociales, de modo que la enseñanza sea “un saber aplicar la teoría” que se constituya en un proceso reflexivo sobre la propia práctica. Esto con el fin de repensar y comprender la praxis y los contextos educativos que nos determinan.

Para hacer un acercamiento al análisis de la información desde la metodología propuesta, cabe mencionar que se utilizaron dos instrumentos en particular. Por un lado, se optó por la propuesta de autoevaluación de la inteligencia emocional, a partir del test de Emily Sterrett (2012). El segundo instrumento fue el diario de campo, el cual es asumido desde la propuesta de Martínez (2007) como el instrumento que permite a los docentes sistematizar las prácticas pedagógicas para así mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas; al igual que enriquecer las relaciones existentes entre las bases teóricas y la práctica. Todo lo anterior se abordó desde la técnica de la observación participante.

La ruta metodológica fue diseñada a partir de dos actividades fundamentales:

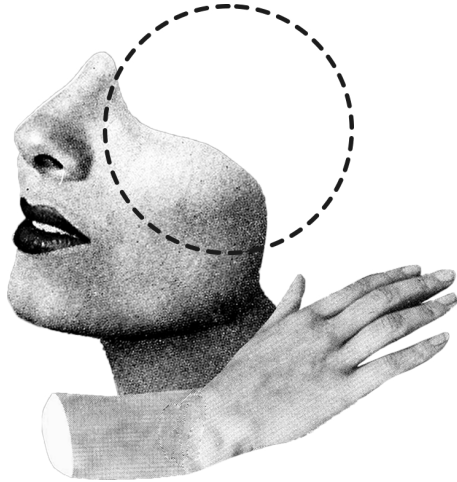
**Tabla 1.**  
*Ruta metodológica empleada*

| Actividad                                                                       | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nombre de la actividad                                                          | Descripción de la actividad                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Test de autoevaluación de la inteligencia emocional de Emily Sterrett.          | Este test tiene como fin establecer cuáles de las seis dimensiones que propone Emily Sterrett necesitan ser abordadas con urgencia en un grupo en específico. La autora pone en consideración seis dimensiones: autoconciencia, empatía, autoconfianza, motivación, autocontrol y competencia social. |
| Estrategias de inteligencia emocional: autoconciencia, autoconfianza y empatía. | Se proponen siete actividades relacionadas con la inteligencia emocional de los estudiantes de sexto A, las cuales se describen detalladamente en la propuesta o el camino recorrido.                                                                                                                 |

Fuente: Elaboración propia.

Si consideramos que las emociones son acciones, es común entender cómo estas hacen parte del permanente vivir del ser humano. Separarlas de la vida es un hecho imposible, pues cada vez que el ser humano se “mueve” lleva con él inmerso un mundo de emociones que lo caracterizan. Es por esto que la presente estrategia se ubica en el plano de las emociones para mostrar que incentivándolas en el aula se puede llegar a hacer de la práctica pedagógica algo más significativo.

Es importante resaltar que los conocimientos y saberes solos no dan el fruto requerido si no los asociamos con las emociones, con las actuaciones de los estudiantes, con lo que se siente, se vive, se sueña y se piensa; lo que concuerda con la afirmación de Goleman (1995) en torno a que “La vida está sembrada de altibajos, pero nosotros debemos aprender a mantener el equilibrio. En última instancia, en las cuestiones del corazón es



la adecuada proporción entre las emociones negativas y positivas la que determina nuestra sensación de bienestar". (p 55). Este planteamiento nos ubica en la necesidad de aportar a nuestra educación emocional, la cual está inmersa en nuestras acciones diarias.

### **La estrategia pedagógica o el camino recorrido**

La estrategia estuvo compuesta por ocho actividades, de las cuales surgieron las categorías de análisis y el discurso sobre la reflexión o resignificación de las prácticas, como se describe a continuación:

| Nombre de la actividad                                               | Qué observamos<br>(categorías de análisis)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Diálogo y reflexión sobre la<br>práctica: resignificación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Test de la inteligencia emocional de Emily Sterret:</b> reflexión | <p>Los estudiantes del grado 6° A recibieron el test, y con él las explicaciones de cómo solucionarlo. Allí se mostraron sinceros, calmados y con actitud de corresponder a la solución del test, puesto que era una actividad individual en la que no se sentían presionados. En esta actividad pudieron conocerse y este fue el primer paso para reflexionar sobre las fallas individuales y grupales.</p>                                                                                                                                                   | <p>En esta actividad de diagnóstico y aprestamiento se reflejó una actitud de calma, puesto que los estudiantes estaban con la expectativa de ver qué se les preguntaba y qué debían responder, de manera que reflejara su personalidad y su forma de actuar.</p> <p>Como maestras aprendimos que no podemos partir de la nada ni suponer cuando de las emociones se trata, por eso acudimos al test.</p>                                                                                                                                                         |
| <b>Respirar, pensar, actuar</b>                                      | <p>La idea principal de esta actividad era articular las diferentes áreas en una propuesta transversal, en la cual se crearan actividades y herramientas que bajo los principios pedagógicos de cada área desencadenaran un horizonte amigable y potenciador, en pro de una buena relación entre los estudiantes. Aquí los alumnos debían conocer el principio y la importancia de respirar y pensar antes de actuar. Para ello encontramos un ambiente agradable, al aire libre, en el que ellos se sintieron relajados y con capacidad de esparcimiento.</p> | <p>En esta actividad los jóvenes se mostraron accesibles. Hubo empatía entre ellos, todos estaban prestos a participar de la manera más concentrada posible. A pesar de atravesar el inicio de la adolescencia, estuvieron atentos y concentrados. Pensamos que este fue un maravilloso inicio, ya que ellos pudieron ver la importancia de controlar las emociones antes de sacarlas a relucir.</p> <p>En esta actividad aprendimos que los docentes también debemos respirar, pensar y actuar, por esta razón la realizamos a la par y disfrutamos de ella.</p> |

| Nombre de la actividad          | Qué observamos<br>(categorías de análisis)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Diálogo y reflexión sobre la<br>práctica: resignificación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>El nudo de las emociones</b> | <p>Como su nombre lo dice, en esta actividad los estudiantes debían entrelazarse de manera que se hiciera un nudo grupal. La estrategia consistía en que ellos, de manera simultánea, delegaran funciones y soluciones, hasta el punto de encontrarse todos trabajando por un mismo objetivo. Con esta actividad buscamos impactar de manera positiva en el mejoramiento de la convivencia y, en sus relaciones. De esta manera, nos articulamos al proyecto educativo institucional y a los valores que promovemos en la formación de los estudiantes.</p> | <p>En esta actividad los estudiantes evidenciaron tener capacidad de trabajar colaborativamente. Estuvieron activos, no hubo recriminaciones ni dificultades entre ellos. Hubo un ambiente de trabajo colaborativo y dinamizador. Pensamos que los estudiantes demandan un ambiente en el que se trabaje con mayor influencia la convivencia, y para lograr este objetivo es necesario crear estrategias que aporten a solucionar los conflictos escolares desde la práctica pedagógica.</p> <p>La actividad nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de que nuestras clases abran más espacio para reflejar y compartir emociones antes de iniciar con los contenidos.</p> |
| <b>Tu reflejo en mí</b>         | <p>El desarrollo de esta actividad nos permitió implementar esta estrategia movilizadora, que contribuyó al mejoramiento de las falencias de convivencia. Para ello, los estudiantes debían girar una hoja en la que debían escribir aspectos positivos y negativos de cada uno, para conocerse y valorarse de una manera más personal y cercana, de manera que todos tuvieran contacto entre sí. Aquí se reflejó que</p>                                                                                                                                   | <p>El objetivo de esta actividad fue lograr que los estudiantes observaran cómo se ven y cómo los ven sus compañeros. Analizamos que los docentes deben priorizar este tipo de actividades dinamizadoras del buen trato, los valores y la convivencia, donde primen ambientes seguros y armónicos a pesar de las diferencias y la diversidad.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD     | QUÉ OBSERVAMOS<br>(CATEGORÍAS DE ANÁLISIS)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | DIÁLOGO Y REFLEXIÓN SOBRE<br>LA PRÁCTICA: RESIGNIFICACIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tu reflejo en mí</b>    | muchos de ellos se sienten intimidados, pues algunos no se prestaron para acercarse a los otros, muchos recibieron insultos y agresiones psicológicas, en las que debimos mediar como posibilitadoras de convivencia y buen trato. También hubo quienes resaltaron las virtudes y las cualidades de su personalidad.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | A esto precisamente le apuesta el proyecto: a tratar de intervenir y fomentar estrategias metodológicas que desactiven el irrespeto y los focos de violencia (verbal y física) que se dan en el aula. Se pretende generar en los estudiantes el goce y el disfrute por aprender, a través de la aplicación de estas iniciativas desde la práctica social y los aspectos lúdicos y recreativos que desarrollarán las competencias ciudadanas y la sana convivencia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>La ronda del espejo</b> | <p>Esta fue una de las actividades que más gustó, puesto que necesitaba acercamiento, baile, cantos y contacto físico, el cual muchos manifestaron no haber tenido antes.</p> <p>Consistía en que los jóvenes hicieran dos rondas de manera que uno quedara al frente del otro. Luego se hacían unos cantos para que se saludaran, se abrazaran y se conocieran más; lo que favoreció la afectividad, el contacto y el diálogo con los pares. Después, las docentes procedimos a entablar un diálogo formativo enfatizando sobre el respeto que le debemos al otro y la aceptación de las personas tal y como son.</p> | <p>Con esta actividad buscamos el acercamiento físico entre ellos, además de que se conocieran mejor y que entre ellos pudieran llegar a la solución de conflictos. Este proceso fue trazado y orientado por las normas del juego, que nos ayudaron a direccionarlos de manera que se acercaran y que, a la vez que jugaban y cantaban, trataran de lograr un aprendizaje significativo. Esto con la pretensión de que las situaciones de dificultad en la convivencia no se repitan y cada día se fortalezcan las relaciones armónicas.</p> <p>Gracias a lo anterior, ellos observaron el papel importante de cada individuo para fortalecer el grupo. Muchos se prestaron y estuvieron atentos, disfrutaron de la actividad y se mostraron alegres en la clase. De aquí la importancia de dar bases sólidas a nuestros alumnos para que generen respuestas adecuadas en las diferentes situaciones que enfrenten tanto en la escuela como fuera de ella.</p> |

| Nombre de la actividad           | Qué observamos<br>(categorías de análisis)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Diálogo y reflexión sobre la<br>práctica: resignificación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>El reloj de las emociones</b> | Esta actividad consistió en entregarles a los estudiantes un reloj impreso en una hoja, en el que hay unos sentimientos asociados con las expresiones de unas caras. El objetivo era lograr que cada estudiante asociara las diferentes emociones a situaciones vividas, así como que pudiera reconocer los sentimientos y emociones propias, las vividas en el aula o en el contexto escolar y los sentimientos que les despiertan los demás.                                                                                                                                                                | <p>Esta actividad permitió evidenciar en cada uno de los estudiantes su interior, así como las actitudes y sentimientos que deben cambiar y que afectan a sus compañeros.</p> <p>Goleman (1995) expresa que el primer paso para regular las emociones es conocerlas. De ahí que esta actividad sea importante, puesto que primero nos vemos desde adentro y luego actuamos en nuestro exterior.</p>                                                                                                                                                                                         |
| <b>¡Aquí cabemos todos!</b>      | Este juego se desarrolló al aire libre, en la zona verde de la Institución Educativa Liceo Caucasia. Se dispusieron unas figuras geométricas en el suelo, cada una de ellas con un número: 9, 7, 8 y 4. Se les explicó que a la vez que se hacían unas rondas debían formar grupos para adaptarse en las figuras geométricas. Desde este momento los estudiantes se mostraban dispuestos, se reflejaba en sus caras el deseo de participar y fortalecer nuestro proyecto. La actividad consistía en que ellos se dispersaran y sintieran la necesidad de asociarse y de formar grupos de trabajo cooperativo. | <p>Esta dinámica permitió que los estudiantes pudieran asumir actitudes de respeto y acato frente a las normas establecidas, tener un conocimiento claro y preciso de los derechos y deberes, elaborar pactos de aula en beneficio del grupo de trabajo, asumir actitudes de liderazgo frente al grupo y diseñar estrategias para la permanencia en el juego.</p> <p>Consideramos que todos estos aspectos aportan a un aprendizaje más significativo, pues cuando nuestros estudiantes van dispuestos al aula es más grato, y quizá fácil, disponer contenidos específicos de un área.</p> |

| Nombre de la actividad               | Qué observamos<br>(categorías de análisis)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Diálogo y reflexión sobre la<br>práctica: resignificación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>La voz de los viajeros</b></p> | <p>La voz de los viajeros fue la actividad que nos permitió saber cuál fue la proyección de las actividades planeadas para fortalecer la convivencia y minimizar los factores de riesgo y agresividad de los estudiantes del grado 6° A de la Institución Educativa Liceo Caucaasia.</p> <p>A partir del manejo de sus emociones, ellos debían reflexionar sobre sus sentimientos y percepciones a raíz de la culminación de cada actividad propuesta en nuestro proyecto.</p> | <p>Fue muy significativo porque los estudiantes llegaron a la conclusión de que tienen dificultades de convivencia, que son agresivos y que necesitan seguir implementando un plan que evidencie y ejecute herramientas didácticas para minimizar dicha problemática. Ellos dicen sentirse afectados entre tanta agresión, lo que se suma a las diferentes problemáticas que viven en su contexto familiar.</p> <p>La voz de los viajeros nos permitió, como maestras, acercarnos al sentir de nuestros estudiantes. Fue un espacio que se tornó muy emotivo, ya que era evidente que al reconocer sus faltas o exaltar sus logros los estudiantes dejaban aflorar lo que llevaban en su interior. En este espacio aprendimos a escuchar a nuestros estudiantes, pues muchas veces queremos que nos escuchen, pero muy pocas veces nos interesamos por saber de ellos.</p> |

Fuente: Elaboración propia.

## Resignificación de la práctica docente

En la propuesta se propuso reflexionar y resignificar las prácticas pedagógicas de la docente acompañada, así como incentivar las competencias socioemocionales de los estudiantes del grado sexto A. El primer cambio fue iniciar a pensar en prácticas que apuntaran a las necesidades y problemáticas de los estudiantes, cuando antes se centraban más en los contenidos del área. A partir de estas necesidades se consolidó una estrategia que permitiera la participación, el diálogo, la confrontación de ideas, la sana convivencia, la reflexión, entre otros. Todas estas dinámicas fueron mostrando otros cambios, como las relaciones que comenzaron a establecer los estudiantes con sus pares, y se mitigó significativamente el mal trato entre ellos. Además, se favorecieron ambientes propicios de convivencia, los cuales fueron visibles en relaciones de amistad que antes no existían; se fortaleció el trabajo colaborativo y participativo y se redujo el robo de implementos escolares y el uso de palabras vulgares para referirse a sus compañeros.

Durante el proceso fue importante pensar y repensar la práctica docente, por esto fue evidente el rediseño de la misma. El diseño e implementación de la estrategia llevó a reflexionar permanentemente sobre nuestra propuesta educativa, la cual estaba centrada inicialmente más en el contenido y el conocimiento que en las emociones de los

docentes y de los estudiantes. Esta propuesta llevó a incluir otras miradas y diversas estrategias que permitieran ver y ejecutar algo nuevo y diferente en el aula de clases. Así mismo, esto motivó pensar y trabajar en conjunto; ver que más allá del contenido están nuestros estudiantes cargados de experiencias, interrogantes y emociones que deben explorarse y canalizarse en nuestras aulas para poder acercarnos a una formación más integral, donde el diálogo, la participación, la convivencia, la diversidad y la paz sean el centro (MEN, 2004).

## Retos

Como toda experiencia tiene sus altibajos y todo camino sus piedras, esta propuesta se enfrentó a algunas dificultades que, si bien no la obstruyeron, la llevaron a repensarse en varios momentos y a reflexionar sobre las actividades y las dinámicas de aula propuestas. Quizá, el principal reto fue hacer que los estudiantes se abrieran desde un inicio a las posibilidades de mejorar teniendo en cuenta los resultados del test de inteligencia emocional, porque si bien reconocieron sus dificultades fue complejo comenzar a trabajarlas, pues nos encontramos con un grupo donde los estudiantes se golpeaban, discutían usando palabras soeces y, sobre todo, no escuchaban. Inicialmente, se había propuesto la actividad “La voz de los viajeros” para el final del trabajo, pero esta variable en el

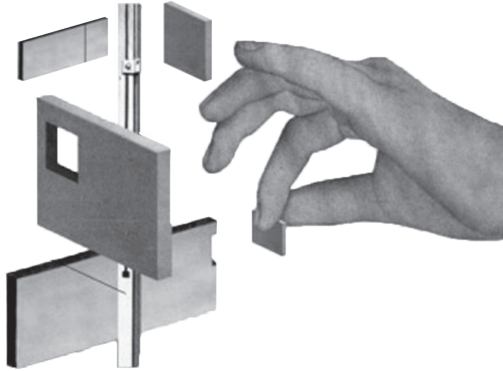
camino llevó a proponerla cada dos actividades realizadas. De esta manera se fue impactando en el grupo y mostrando la necesidad de socialización y diálogo.

Otro de los grandes retos fue el de permitir la reflexión constante sobre la práctica, ya que muchas veces creemos que estamos “completos”. En este desafío podemos decir que lo más significativo que enfrentamos como maestra acompañante y acompañada fue que un grupo de estudiantes lograra mostrar que más allá de los contenidos, de la inteligencia y los conocimientos, hay un grupo de seres humanos que nos necesitan y que piden a gritos cuidado y comprensión. En poco tiempo se logró causar impacto en sus emociones, por lo que nos preguntamos, entonces, por todo lo que se podría alcanzar si se consolidaran en las aulas estrategias donde los estudiantes se sientan valorados, motivados, reconocidos y partícipes de los procesos de formación de ellos mismos. Sabemos que no es una tarea fácil, pero tampoco es imposible; por lo menos estamos seguras de que en este corto tiempo no vimos caras tristes en el aula. Siempre había algo que decir y compartir, no faltaron estudiantes a las clases y, sobre todo, se sentía felicidad en el ambiente.

### **El fin del viaje o el inicio de uno nuevo: conclusiones**

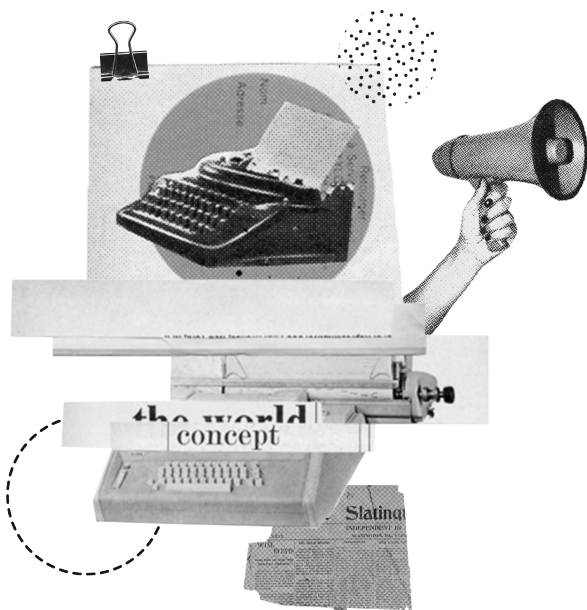
En este corto pero significativo trasegar se experimentaron vivencias y experiencias que llevaron a concluir que:

- Cuando el maestro reflexiona, dialoga e inserta nuevas estrategias a sus prácticas pedagógicas es posible transformarlas en beneficio de sus estudiantes y comunidad educativa en general.
- Es posible el desarrollo de la inteligencia emocional a través de actividades y conductas determinadas en el aula de clases y fuera de esta.
- Es indispensable que los docentes conozcan cómo incentivar las habilidades de la inteligencia emocional en sus estudiantes, para fortalecerlas en el aula en pos de la sana convivencia, el diálogo permanente y la construcción de ciudadanía.
- Es imprescindible reconocer que más allá de los contenidos académicos existe un grupo de seres humanos que siente, sueña, se proyecta y tiene como referentes a sus padres, sus docentes y su comunidad.
- La propuesta motivó a otros docentes a implementar en sus aulas las habilidades de la inteligencia emocional, se proyectó su socialización y posterior ejecución en otros cursos y grados, lo que demuestra que la formación en cascada que implementa el Programa Todos a Aprender es vital en los establecimientos educativos del país.
- El componente socioemocional es indispensable en la ruta de formación del Programa Todos a Aprender y en la de todos los establecimientos educativos del país, ya que más allá de los contenidos se requiere de una educación emocional donde el docente y el estudiante gocen de una salud mental que los motive a brindar y recibir aprendizajes más significativos.



## Referencias

- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Sterrett, E. (2012). *Autoevaluación de la inteligencia emocional*. <https://cutt.ly/YRlw12G>



## **PERIÓDICO ESCOLAR:**

literacidad y multimodalidad

Francened López Cardona\*

\*Maestra de la Institución Educativa Jesús María Rojas Pagola del municipio de Santa Bárbara. Correo electrónico: francenedl@hotmail.com

## Introducción

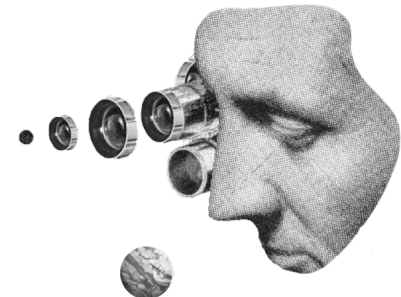
El periódico escolar es un proyecto realizado en la Institución Educativa Jesús María Rojas Pagola, en el que los estudiantes fortalecen las prácticas de lectura y escritura de textos, teniendo como referencia teórica los conceptos de literacidad y multimodalidad. Esta práctica didáctica está diseñada para que ellos apliquen en dicho periódico las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase, enfrentándolos a situaciones que los lleven a rescatar, discernir y aprovechar aquello que aprenden dentro de las comunidades en donde se desenvuelven.

Durante este proceso los estudiantes lograron crear textos narrativos, argumentativos, expositivos y descriptivos, los cuales fueron compartidos con sus compañeros de clase y la comunidad a través del periódico. De esta manera, se logran hacer evidentes las habilidades y conocimientos adquiridos en la creación de textos y competencias comunicativas que van relacionadas con lo expuesto por el Ministerio de Educación de Colombia en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), donde se señala lo siguiente:

El trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales

y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. (p. 25)

Debido a lo anterior, las actividades desarrolladas en este proyecto permitieron repensar y reflexionar formas de lectura y escritura en la construcción colectiva del periódico escolar a través de la interacción de estudiantes, docentes y padres de familia de todas las sedes. Teniendo en cuenta la importancia de la comunicación, las diferentes tipologías textuales, los aspectos socioculturales del establecimiento educativo y del municipio y el uso social de la lectura y la escritura.



## Objetivos

### General

Fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes a través de la literacidad, multimodalidad y aplicabilidad didáctica del periódico escolar como escenario de aprendizajes culturales, transversales y significativos en la Institución Educativa Jesús María Rojas Pagola.

### Específicos

- Diseñar y aplicar un conjunto de actividades para mejorar las competencias comunicativas a partir de la realidad de los estudiantes, promoviendo aprendizajes culturales significativos y considerando las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Crear un espacio que promueva el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa, mediante la construcción de un periódico institucional en el cual se propicie la creatividad, la literacidad y la multimodalidad.
- Fomentar en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica a través de la práctica cotidiana de la lectura del contexto.

## Fundamentación y contextualización

El periódico escolar es un proyecto que involucra el proceso de lectura y escritura de los estudiantes. Por este motivo, resulta importante replantear la enseñanza de estas dos prácticas, cambiando el enfoque formal por un enfoque comunicativo-interactivo con la comunidad. Sin duda alguna, buena parte de los docentes de lengua castellana en Colombia coinciden en la importancia de afianzar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar). Sin embargo, en algunas aulas solo se observan temas rigurosos de sintaxis y gramática de la lengua, alejados del sentido mismo de lo cotidiano. En ocasiones, la enseñanza de la lectura y la escritura se realiza de manera subjetiva con los conocimientos del docente. Es por esto que Botello (2013) reflexiona sobre las concepciones de la lectura académica que tienen los profesores, para aportar estrategias que tengan resultados positivos y que enriquezcan la práctica docente, ya que cada uno de ellos orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera diferente y de acuerdo a sus conocimientos; afectando o fortaleciendo de manera directa a los estudiantes.

López y Henao (2015) consideran que es más sencillo que el estudiante identifique las categorías gramaticales (preposiciones, artículos, adverbios, conjunciones, verbos, sustantivos y adjetivos) que enseñar a leer el contexto desde

proyectos auténticos que involucren a los estudiantes en procesos investigativos, creativos y de organización. Por lo tanto, esta estrategia propone la construcción de textos multimodales emitidos a toda la comunidad educativa y que permiten promover la lectura y la escritura desde el contexto. De modo que estas actividades deben ir más allá de las habilidades lingüísticas y psicolingüísticas, con el fin de dar entrada a la literacidad, en la que se tienen en cuenta aspectos socioculturales, lo que lleva a repensar las prácticas de aula enfocadas en la dimensión comunicativa.

### **Desde la lectura tradicional a la literacidad**

La lectura no solo se debe quedar con habilidades lingüísticas y psicolingüísticas, sino que también debe relacionarse desde un enfoque sociocultural, en el que se permita la creación de mejores individuos y sociedades. Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) consideran que desde la literacidad se abren nuevas oportunidades de evolución de las formas de leer y escribir. Motivo por el cual es importante replantear las acciones pedagógicas a través de la multimodalidad y la criticidad, con el propósito de fortalecer la dimensión comunicativa de los estudiantes.

Del mismo modo, Cassany (2006) considera que la lectura implica recuperar la información del texto y desarrollar destrezas mentales. En la actualidad existen personas que

oralizan los textos, pero no tienen la capacidad de comprenderlos. A estos se les llama analfabetas funcionales. Por esta razón, es necesario reflexionar sobre el concepto que se tiene de lectura y lo que se espera de los estudiantes para lograr fortalecer las competencias comunicativas.

Por su parte, Isabel Solé (2011) menciona los siguientes ejes de lectura: aprender a leer, leer para aprender y disfrutar la lectura. Esta concepción replantea la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas de clase, ya que en ningún momento deben ser actividades mecánicas y aburridas. La escritura exige bastante tiempo en el aula para cubrir los procesos implicados en la composición. Esta puede ser la razón por la que aún se les exige a los estudiantes la escritura de textos, sin que exista una tarea sugerida en el marco de una situación comunicativa significativa que, a su vez, les permita reflexionar sobre los elementos involucrados en el proceso de producción (organización de ideas, elaboración de enunciados coherentes, audiencia, contenido, tipo de texto, léxico).

La reflexión y formulación de hipótesis de los estudiantes sobre la escritura solo es posible si se motiva desde una tarea que brinde elementos para tal fin y como parte de un desafío de comunicación. Es por esto que se plantea un cambio de paradigma para que el profesorado no sea transmisor de información de forma pasiva. Para ello, se

sugiere que las estrategias para docentes cuenten con un contexto institucional receptivo, en el cual se emplee una metodología didáctica y pedagógica que conlleve al estudiante a aprender de forma concreta y perdurable.

Varios autores coinciden en que es importante pasar de la lectura tradicional a procesos de literacidad, es decir, a no quedarse en la decodificación y la comprensión literal, sino a llegar a las actitudes que conllevan al uso eficiente en diferentes tipos de texto, desde el código de estos hasta los discursos y análisis que confrontan al lector y al autor. Luke (2012) y Ko y Wang (2013) concuerdan en que la literacidad no es un proceso de decodificación, es un proceso de interacción con textos de nuestra sociedad globalizada. A su vez, Cassany, en la entrevista realizada por Caballero (2007), afirma que la literacidad es la lectura con una perspectiva sociocultural enfocada en las prácticas sociales, que puede desarrollarse con procesos cognitivos, pero con una dimensión de comunidad. En esta perspectiva, el objeto de estudio no es la mente humana, tampoco lo es la lengua, es la situación contextual en la que se lee.

Así mismo, en este proyecto los estudiantes, desde la literacidad, incluyen su identidad. Freire (1987) recalca la importancia de tener contacto con la cultura, las raíces y los habitantes. De ahí que el periódico pretenda valorar a las personas que han contribuido y apoyado de una u

otra manera a la comunidad, resaltando la importancia de enseñar a leer e interpretar el mundo desde un punto de vista crítico entre el texto, el contexto y el autor.

### **Del texto lineal a la multimodalidad**

El texto monomodal se debe decodificar, puesto que su lectura y escritura es lineal. Por el contrario, el texto multimodal une el contenido escrito, las fotografías y las imágenes para construir nuevos significados. Kress y Leeuwen (2001) afirman que el concepto de multimodalidad también incluye las formas en que los elementos de una composición pueden estar conectados los unos con los otros a través de la ausencia de elementos de desconexión, continuidades, colores, formas visuales y demás. Mostrando de esta manera diferentes formas de interactuar y complementar un mensaje, con el propósito de darle significado y entender la relación de los elementos utilizados. También, indican que un texto, más que un cúmulo de letras, es un universo de interpretaciones.

### **Metodología**

La metodología utilizada en este proyecto fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Según Sánchez (2013), el ABP es un conjunto de actividades para la resolución de preguntas o problemas; usa la implicación del alumno en

procesos de investigación de manera relativamente autónoma, que termina con un producto final presentado ante los demás. En este caso, los estudiantes demuestran los conocimientos y las habilidades adquiridas en el aula, que pueden aportar en la construcción de un periódico escolar. Aquí, la motivación y la orientación de los docentes cobra importancia, ya que permite que el estudiante participe de forma activa en el diseño de los artículos que, más adelante, son compartidos con la comunidad.

Con la publicación de textos los estudiantes se comprometieron con su propio aprendizaje y se afianzó la comunicación responsable. Para la realización de este proyecto se reforzó la tipología textual para identificar la estructura y la intencionalidad de cada uno de los escritos. Luego, se motivó a los estudiantes para que produjeran textos que pudieran ser publicados. También, se vincularon algunos padres de familia y maestros para compartir artículos y experiencias.

Los siguientes momentos fueron considerados en la construcción del periódico: para empezar, se realizó una convocatoria para conformar el equipo editorial del periódico. Después, se efectuó el diseño y la planeación, lo que permitió identificar la estructura que tendría el periódico, el contenido de las secciones y los posibles textos que los estudiantes, padres de familia y docentes construirían; teniendo en cuenta

aspectos socioculturales del municipio y del establecimiento educativo. Seguidamente, se realizó la motivación a la comunidad educativa para que participara en la construcción de escritos, reforzando el interés por la lectura y la escritura. Posteriormente, se realizó la producción textual. Para ello se necesitó el apoyo de todos los docentes en la recolección de investigaciones, ensayos, dibujos, cuentos, poesías, imágenes y fotografías de todos los participantes, información que fue seleccionada y entregada al equipo editorial.

Estos artículos se caracterizaron por ser claros y coherentes. A su vez, respondían a una situación comunicativa, consideraban aspectos de interés para la comunidad y se apoyaron con imágenes, fotografías y diseños propios de la multimodalidad. El equipo editorial revisó el material entregado por los docentes y realizó las realimentaciones necesarias para que los autores las tuvieran en cuenta y, de ser necesario, ajustaran los textos. A continuación, se diseñó el periódico y se asignaron los espacios para pasar a la fase de impresión en la tipografía. Una vez finalizada la edición, el periódico se entregó a cada estudiante del establecimiento educativo para su lectura crítica. Para finalizar, se realizó la evaluación del proceso de producción, con el fin de evaluar mejoras para las próximas ediciones.

Es pertinente mencionar que el periódico se compartió con otros establecimientos del municipio: bibliotecas,

entidades bancarias, alcaldía, papelerías, hospital, núcleo educativo, entre otros, para lograr una mayor divulgación; y para ayudar a pagar los costos del periódico se sugirió ofrecer pautas publicitarias al comercio del municipio.



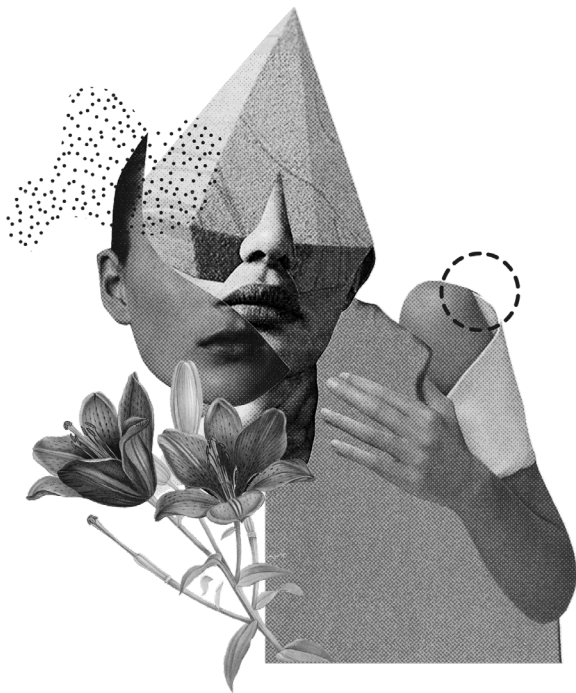
## Referencias

- Botello, S. (2013). *La escritura como proceso y objeto de enseñanza*. [Tesis de maestría]. Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1039>
- Caballero, S. (2007). De la alfabetización a la literacidad crítica. Entrevista a Daniel Cassany. *Dixit*, (3), 10-15. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/revistadixit/article/view/193>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gamboa, A., Muñoz, P. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia; Gobierno de Colombia.
- Ko, M. Y. & Wang, T. F. (2013). EFL learners' critical literacy practices: A case study of four college students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(3), 221-229. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0013-5>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- López, F. y Henao, E. (2015). E Escribiendo una vida para leer el mundo. Trabajo presentado en el II congreso Internacional: Lectura y escritura en la sociedad global.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1(4).
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.





**NARRATIVAS**



## **AUTOBIOGRAFÍA**

Juntos llegamos más lejos

Diana Liliana Cerón Ochoa\*

\*Maestra de la Institución Educativa Monseñor Gerardo Patiño del municipio de Cáceres. Correo electrónico: dianapta2018@gmail.com

No soy tu vigilante, ni tu juzgador, solo soy tu maestro, un fiel soñador.

## Generalidades

Soy lo que ves: una sonrisa amable, una mujer que desde su interior ha buscado transformarse para dejar huella en los demás, pues, así como siempre me lo ha enseñado mi madre desde el ejemplo, nuestra misión de vida es estar dispuestos a apoyar a otros y eso empieza desde mi actitud.

Hija de Fanny Ochoa y Noriel Cerón, quienes, en el municipio de Yolombó, Antioquia, hace ya más de treinta años decidieron registrarme como Diana Liliana Cerón Ochoa, nombre propio del origen latino *deieu*, que significa “princesa”, aquella que es iluminadora; y creo que de ahí viene la razón de ser de muchas cosas. Hermana de cuatro hombres (Giovanny, Mauricio, Nelson y Wilson), tía de varios sobrinos hombres (Élmer, Michael y Andrés) y una sobrina mujer; y sí, efectivamente, Daniela y yo somos las consentidas de la familia.

Docente de profesión desde hace ya más de quince años, en los que he pasado por todos los niveles: transición, básica secundaria y media. Inicié en el municipio de Yolombó, en el Centro Educativo Rural La María, y de ahí, después del concurso de 2005, llegué al pueblo de todos, donde nadie es forastero: Angelópolis. En un primer momento acompañé los

procesos en la Institución Educativa San José y después los del Centro Educativo Rural Santa Rita, del cual aún hago parte. En el 2014 tomé la decisión de ser maestra de maestros, después de la convocatoria nacional, en la cual utilizaron palabras muy halagadoras para convencerme: “es el reconocimiento a tu excelencia”, una palabra clave que ha acompañado durante todo este tiempo el programa Todos a Aprender en sus diferentes versiones: 2.0, Pioneros y ahora Maestros formando maestros.

El pasatiempo que más me caracteriza es estudiar, siempre lo he realizado con mi propio esfuerzo y con mis propios ahorros, por eso soy una convencida de que se llega tan lejos como la mente y la pasión por lo que se quiere lo permiten. A mí nunca me han dado nada económicamente, pero jamás me ha faltado el amor, el ejemplo y el apoyo en cada una de las metas que me he propuesto. Dios ha guiado todo mi camino y me ha llevado muy lejos en todos los sentidos: profesional, laboral y personal. Ha colocado personas muy sabias a mi lado, como a mi mechudo hermoso (FAOG) y muchas más, de las cuales siempre he tratado de aprender desde el ejemplo, la pregunta, el diálogo y la interacción. He estado muchas veces en el rol de estudiante, con el anhelo de “ser alguien en la vida”, motivación muy común en los padres cuando se refieren a la necesidad de estudiar para alcanzar los logros que se desean; y en esa meta voy, cada vez con mayor valentía y más enfocada que nunca en lo que deseo para mí y para las comunidades que la vida me permita acompañar.

## Introducción

Con esta autobiografía, cuya idea central gira en torno al itinerario y progreso hacia el conocimiento, quiero resaltar el impacto que ha tenido el Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender en sus diferentes versiones: 2.0, Pioneros y Maestros formando maestros, de la cual he hecho parte desde el 2014.

En la primera parte cuento un poco sobre mi vida y sobre cada una de las facetas y gustos, entre ellos el amor por el estudio. En la segunda, denominada desarrollo, resumo un poco mi experiencia en las dos instituciones acompañadas del Bajo Cauca: la Institución Educativa Marco Fidel Suárez, de Caucasia, la cual apoyé por dos años; y la Institución Educativa Monseñor Gerardo Patiño, del Municipio de Cáceres, en donde logré estar por tres años; aunque aún acompaño esta comunidad, a pesar de haber sido asignada a otro establecimiento educativo desde hace dos años. Fue en este lugar donde me vi reflejada no solo como asesora pedagógica, sino como esa tutora que guía, orienta y acompaña procesos hasta la obtención de un fin común, sin importar el tiempo, el espacio o la asignación que se tenga.

En la tercera parte, correspondiente a las conclusiones, tuve en cuenta las voces de mis maestros acompañados

y las lecciones de vida que me ha dejado el programa a lo largo de estos seis años. Finalmente, en lo concerniente a las recomendaciones, no solo es mi voz la que habla, sino también la de algunos directivos docentes, a los cuales les pregunté qué ha significado para ellos la figura del tutor del Programa Todos a Aprender, pues en muchos de los apartados se refleja mi romanticismo; pero son ellos, los docentes y directivos docentes, los que realmente vi-sualizan la viabilidad de un tutor.

### **El inicio de una nueva ruta: en busca de contagiar y ser contagiado de sabiduría**

Para hacer parte del Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender creo que hay una palabra clave y es “determinación”, ya que pasé de trabajar al frente de mi casa a hacer recorridos por más de diez horas y, en ocasiones, cuando teníamos el privilegio de viajar en avión, de solo cuarenta minutos. Todo con el fin de llegar al municipio de Caucasia, Antioquia, en donde en el 2014 empecé mi misión en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez. Allí estuve durante dos años y traté de dar lo mejor de mí; tal vez lo más difícil en ese momento fue ingresar al aula de un par docente, pero siempre tuve la convicción de que mi objetivo era apoyar y no juzgar. En ese momento le

dimos vida al recurso de base 10 en matemáticas, con la llegada de los textos de proyecto SE. Además, gracias a la Colección Semilla, la lectura cobró vida en todos los rincones del establecimiento educativo. Estas son solo dos de las muchas estrategias que se implementaron en todos los grados de transición a quinto, lugares llenos de maestras y maestros talentosos y creativos.

De esta Institución recuerdo con gran cariño a muchas personas: al rector, Alfonso Montes; al coordinador, Nicanor Villadiego, a las docentes Amparo Zabala y Astrid Trejos; a las hermanas Neyla, Nedis Caly, Yulieth Gómez, Alba Delgado e Inelda Gil; por mencionar a las más cercanas. Además de la persona que siempre me colaboró con los equipos y sonido: Aldemar Galván, y al docente que siempre que era posible me invitaba a su lugar privilegiado: don Antonio Ross, el profesional de aula de apoyo a quien siempre le dije que lo admiraba porque tenía a su cargo la labor más difícil y bonita de todas: apoyar a los que no tienen voz, vista o movilidad, pero sí un corazón grande y lleno de deseos de hacerse comprender y de disfrutar el mundo que los rodea.

De todas las personas que conocí en ese lugar, hay una que siempre admiré: el coordinador, Albeiro Muñoz, un señor muy centrado, de mucha sabiduría a mi modo de ver y, sobre todo, con un don de gente envidiable, en el buen senti-

do de la palabra. Fue él quien me ayudó a comprender que en el campo educativo todo lleva su tiempo, que a algunos docentes nos cuesta estar en el papel de estudiante y que todo se logra desde el ejemplo y el apoyo constante.

En el 2016 se dio el primer cambio en el programa y fui nombrada para el municipio de Cáceres. Era para mí un nuevo iniciar y un adiós de todas aquellas personas que me habían brindado la posibilidad de aprender de sus prácticas de aula y de enriquecer sus espacios con recursos, ideas, estrategias, materiales, vivencias personales, entre muchas otras cosas. Estando en este nuevo municipio, y específicamente acompañando el EE Monseñor Gerardo Patiño, empecé a poner en práctica lo que como maestra de aula siempre soñé: contar con alguien que me ayudara a resolver mis propias dudas en cuanto a los procesos pedagógicos que debía orientar en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en básica primaria. En esta ocasión tenía no solo mi formación profesional, sino que también estaban a mi favor los aprendizajes adquiridos en el anterior municipio y con ellos, ya sin tanto miedo como antes, le di paso a mi nueva ruta.

Llevaba conmigo el deseo de contagiar y, sobre todo, de ser contagiada de sabiduría, de estrategias, de nuevas visiones de vida y hasta de hábitos en la gastronomía. Evidencia de esto es que probando los manjares de la subregión del Bajo

Cauca llegué a subir un kilo por cada mes de visita; hasta que dije ya no más. Estos recuerdos los guardo con mucho cariño, porque la comunidad, pese a ser tan golpeada por la violencia, confía en las personas que llegan de afuera, o al menos conmigo lo hicieron. Allí conocí el bollo de maíz tierno y el jugo de corozo, pues fue el primer manjar que el coordinador José Luis Ramos Morales me ofreció, y con ellos llegaron muchos más. Los más deliciosos llegaron de manos de doña Juliana Blanquicett Pérez, a la cual recuerdo con mucho cariño, al igual que a su hija Sandra Romero y a su perro Zorro. Ella, una mujer llena de vitalidad a sus ochenta años por esa época, hace platos tan típicos como la viuda de bocachico, la cual acompaña con yuca cocinada, plátano verde, suero “atollabuey” y guarapo de panela con buen limón criollo y hielo picado. Hace ricos desayunos de patacón con queso costeño y chocolate de bola; y para tener presentes los cumpleaños de sus seres queridos, escribe en un tablero que tiene en el patio las fechas de los miembros de su familia que cumplen en ese mes, algo que fue muy emotivo para mí. Con ella seguí confirmando mi teoría de que no tenemos fecha de caducidad como algunos creen, que la edad es solo un número y cada uno decide la mejor forma de contarla. Estas son solo algunas de las cosas ricas y diferentes que probé y viví en el campo personal.

Uno de los aspectos que marcaron mi camino profesional en el PTA es que pasé de tener cuatro compañeros a mi lado,

con los cuales trabajaba en el Centro Educativo Rural Santa Rita, de Angelópolis, a acompañar y dirigir sesiones de trabajo situado, en ocasiones con más de treinta personas. Estaba convencida, más que nunca, de lo que quería hacer por esa comunidad de docentes, los cuales en su vida profesional jamás habían llegado a tener a su lado a alguien que los hiciera creer en sus prácticas, que los motivara e inspirara a continuar con lo empezado, a no desanimarse, a establecer objetivos y luchar por ellos. Estas son palabras textuales de la docente Isabel Uribe, una de mis docentes acompañadas, quien en su primer momento, al igual que muchos docentes, no vieron con buenos ojos la llegada del programa porque lo consideraron como más trabajo, una carga más, un vigilante o evaluador. Por fortuna, la sabiduría adquirida y el tener una meta clara me ayudaron a que ella (la docente Isabel) y muchos docentes más, modificaran su percepción sobre el programa y encontraran en mí y en mis compañeros tutores ese apoyo que necesitaban en lo didáctico, conceptual o procedimental en las dos áreas y grados focalizados (matemáticas y lenguaje, de transición a quinto).

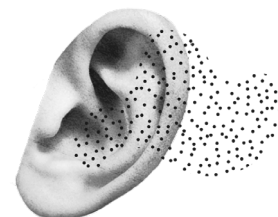


Figura 1.

Reporte de la excelencia 2018, Institución Educativa Monseñor Gerardo Patiño

Fuente: Extraído de <http://superate20.edu.co/isce/>

Los resultados obtenidos le ayudaron a la comunidad de aprendizaje a seguir confiando en cada una de sus acciones. En esa época, y según el dato obtenido de la página oficial del Ministerio de Educación Nacional, 31.595 docentes y 2.755 administrativos de 869 colegios oficiales de todo el país recibieron el pago de los Incentivos a la Calidad, equivalente al 50% de su salario, y efectivamente dentro de ese número de docentes con incentivos estuvieron mis docentes acompañados.

Después del anterior logro vinieron otros más. Entre ellos la postulación de las maestras de transición a las experiencias significativas de Evolucionando la Gobernación de Antioquia, con la propuesta del día diferente,

con base en la estrategia de los proyectos de aula, en la cual participaron directivos docentes, docentes, familias de los estudiantes de transición y miembros de la comunidad, como enfermeras, monjas, guarda de tránsito, policías, entre otros. Todos los viernes de cada semana se convirtieron en un día diferente de invitado especial y en el espacio de interacción de las familias con la escuela.

Y no fue una sola vez que postulé a mis maestras de transición, fue en dos oportunidades que lo logramos. Ellas confiaron en mí y en mis palabras, y estando allí frente a todo un público de maestros y maestras de Antioquia, en el 2018 y en el 2019, con determinación y felicidad por haber llegado tan lejos, le contamos a todo el público las cosas buenas que habíamos empezado a realizar por nuestros niños: hacer dulce de frijol, de papaya, de arroz o de lo que fuera, con tal de brindarles un poco de lo que ellos no podían disfrutar en casa por su difícil situación económica; irnos de viaje a la playa de forma imaginaria, adecuar los salones con piscinas inflables, las docentes colocarse su mejor pinta playera e invitar a las madres a hacer un rico salpicón con la fruta tropical más común y deliciosa de la región: la sandía. Todo con el pretexto de unir a las familias y de pasar un buen rato en la escuela, que ayudara a muchos a olvidar por un momento el eco de las balas, esas que silenciaron la voz de muchos de los padres y familiares de nuestros niños.

Así como este momento, fueron muchos otros los que motivé, apoyé o vi desde lo lejos, como el “Eco de las palabras”, el “Sorbido de lectura”, el “Zooparque de la lectura”, las “Olimpiadas Gerardianas”, las caracterizaciones de lenguaje y matemáticas en compañía de los padres de familia, la tienda en el aula y el invitado especial, solo por mencionar algunas de las estrategias y proyectos que se desarrollaron en todos los grados de transición a quinto y hasta de sexto a once, en algunas oportunidades. El eco de todo lo que ellos como comunidad y familia fueron haciendo tomó fuerza, y hasta el programa Despertar Educativo de Adida les publicó en el 2018 una nota reconociendo las cosas buenas que hacían en su institución, un logro más y una motivación para seguir creyendo que todo aquello que soñábamos era posible de lograrlo.

Cabe mencionar, además, que esta es una comunidad muy luchadora y trata de hacer cosas diferentes cada día, pese a que los espacios pedagógicos y los lugares para los encuentros con los docentes son un poco reducidos. Uno suda hasta sin hablar, y aunque ellos ya se acostumbraron a una temperatura de 35°C a eso de la una de la tarde, yo tenía que pasar de un salón a otro ya fuera con la sombrilla, con la gorra o con un sombrero; algo que me caracterizó, al igual que los dulces para nuestros encuentros pedagógicos. Ya no me perdonaban el confite, el bombón o la galleta, además de las frutas o agua para los diabéticos, pero era algo

especial también para mí porque sentía que era la forma de endulzarles un poco la vida, especialmente a la coordinadora, doña Nodieth Munive, una mujer hermosa en todo el sentido de la palabra, muy profesional en cada una de sus decisiones, con un don especial para escuchar y transformar.

Creo, sin lugar a duda, que en esta carrera profesional todos deseáramos encontrarnos a alguien como doña Nodieth, como don Rubén Montoya (rector 2016-2018) o don Javier Henao (rector 2018 -2020), que nos apoye, empodere y transforme nuestra visión y misión de vida. Es gracias a doña Nodieth, la líder de transferencia, que después de dos años de no poderlos acompañar como tutora oficial y en la presencialidad como antes lo hacía, ya que en el 2018 por las mismas políticas del programa fui trasladada de nuevo para otro municipio, se sigue poniendo en práctica el legado que juntas construimos, y yo desde lo lejos la apoyo con ideas, recursos y materiales, debido a que por las diferentes circunstancias de la zona no han contado desde el 2018 con un tutor estable.

Del trabajo realizado con la comunidad de Cáceres recuerdo mucho nuestro último encuentro de clausura anual, espacio en el cual las comunidades de aprendizaje de transición a quinto, incluida la de directivos docentes, mostraron los momentos más significativos del año, los logros y aprendizajes obtenidos, todo con el fin de reflejar las cosas bue-

nas que hacían al interior de las aulas y que, dado que las sedes de primaria quedan retiradas, los demás docentes no podían visualizar.

En estos espacios siempre me sorprendieron con lo mucho que podían dar. Recuerdo la motivación de Emilsen Oleiva Cano y su esposo, Edinson Cuesta, para colocar las cortinas y disponer el lugar en modo de fiesta. Siempre hubo alguien pendiente de nuestra alimentación. Además, nuestro último pacto fue poner a las personas que en nuestro encuentro llegaran tarde o hablaran mucho a que en los momentos de descanso nos invitaran a cositas ricas, tan ricas como el agua o como los confites que nos regresaban a nuestra época de infancia; aunque no pudimos disfrutar de muchos, ya que, a pesar de ser tantos docentes y en un espacio tan reducido, siempre se comportaron muy bien y nuestros códigos de ética fueron respetados. Los líderes de cada comunidad de aprendizaje y los roles establecidos para el trabajo cooperativo fueron una gran estrategia.

De la clausura me queda la satisfacción del deber cumplido, la emoción de ver esas treinta y siete menciones de honor, cada una marcada con el nombre de mis maestros, y la medalla de excelencia para cada uno de los docentes reconocidos por sus compañeros y directivos docentes como líderes de CDA. Recuerdo con orgullo el trabajo realizado por la docente Luz Adiel Castaño, quien, a pesar

de tener dificultad para escribir por una patología en su mano derecha, realizó un calendario académico a mano, convirtiendo cada hoja en un apoyo para los maestros. Incluyó la taxonomía de Bloom, las fases de una clase con sus características, los tipos de evaluación, entre otros recursos brindados; pero ella no fue la única que nos sorprendió ese día, las maestras de transición hicieron la presentación de su primer libro álbum, en el cual plasmaron algunas de sus vivencias y vieron reflejado el avance que habían tenido con la estrategia del día diferente.

Efectivamente, tengo muchas cosas por contar, pero en esta oportunidad los dejaré hasta aquí. Solo tengo por adicionar que durante el 2019 y el 2020 también he acompañado de forma voluntaria a mis maestras en la distancia. Por medio de llamadas, correos y mensajes de WhatsApp seguimos soñando con llegar a Corea, solo por tener un referente, porque en verdad deseamos ir a muchas partes y compartir las cosas buenas que hacemos en Antioquia, y especialmente en Cáceres, un territorio muy olvidado en muchos aspectos y golpeado fuertemente por la violencia; pero en el que gracias al programa Todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional, los maestros tuvieron una oportunidad de soñar y llegar tan lejos como su mente y determinación les permitió. Tal vez solo los pude llevar hasta Medellín y regalarles a unos pocos una noche en un hotel cinco estre-

llas y quedar de finalistas en las experiencias significativas de Evolucionaria, Antioquia; pero estoy casi segura de que a más de uno, con mi ejemplo y apoyo, he ayudado a llegar muy lejos y no solo en la imaginación.

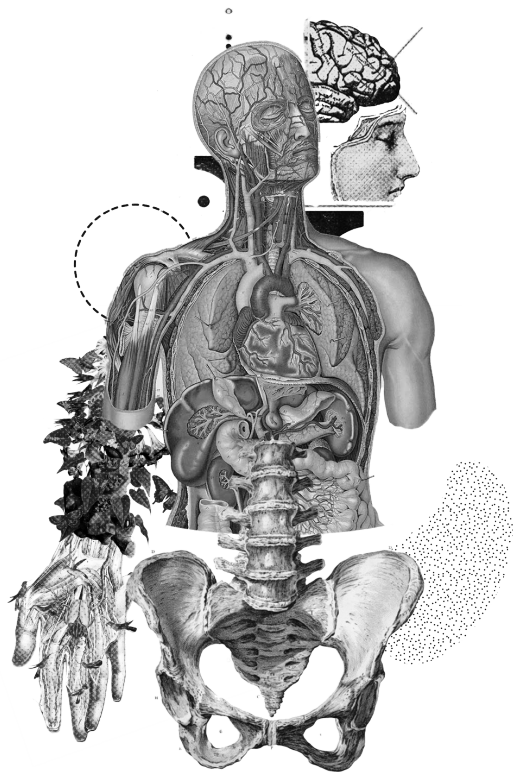
## Conclusiones

El nombre del programa: “Todos a Aprender” creo que es digno del legado de vida y del impacto que ha generado en todas las personas que hemos tenido la fortuna de estar en el rol de tutores, porque así como lo expresan Isabel Uribe, Liney Mendoza, Deisy Pestana, Francia Montes, Luz Adiel Castaño, Nahir Araujo, Nory Orejuela y Nelly Yabur, solo por mencionar algunas de las docentes del municipio de Cáceres, ven ahora el programa como la oportunidad de transformar y enriquecer sus prácticas con metodologías, acompañamiento directo y retroalimentación constante, desde una mirada que parte de la práctica de un par académico que sustenta el hacer pedagógico desde el conocimiento, la entrega y la vocación por la docencia. De este modo, los aprendizajes que se adquieren con el programa se convierten en un legado de vida que acompaña a cada docente, porque independientemente del lugar al cual sea trasladado, allí intentará reflejar sus conocimientos y apropiación de los diferentes recursos existentes para la puesta en escena de la práctica pedagógica.

## Recomendaciones

Después de este ejercicio de narrar parte de mi historia en el programa, creo que el consejo que les puedo brindar es que aprendamos a vivir el mundo de los niños, desde el conocimiento del ser, para poder llegar al hacer de una forma más humana y ser conscientes de que cada acto puede edificar o destruir. Además, es necesario que dejemos el miedo a compartir nuestras experiencias, a confiar en los demás y a trabajar por un bien común, porque, así como lo expresan algunos de los directivos que he acompañado, entre ellos María del Rosario Tabares, rectora de la Institución Educativa Pascual Correa Flórez del municipio de Amagá (2019-2020); don Jorge Albeiro Muriel, coordinador de la Institución Educativa Pascual Correa Flórez del municipio de Amagá (2019-2020); William Albeiro Velázquez, rector de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino del municipio de Titiribí (2018-2020); y Albeiro Melo, rector de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino, del municipio de Titiribí (2016- 2018); el tutor no es solo un colega capacitado. La razón de ser y el éxito del mismo programa radica en el acompañamiento *in situ*, en la presencia física y periódica o permanente de los tutores, quienes por medio de diferentes estrategias brindan un ramillete de posibilidades para que las clases sean más atractivas, motivadoras e innovadoras, entre muchos otros calificativos que existen para esta figura, ya que si algo caracteriza a un docente tutor es el sentido de responsabilidad y amor por lo que hace.





## **ANATOMÍA DE LA DOCENCIA RURAL**

Gloria Cecilia Rojas Ruiz\*

\*Maestra de la Institución Educativa Rural Monseñor Miguel Builes del municipio de Santa Rosa de Osos. Correo electrónico: sembradora@gmail.com

*Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos...  
 (¡niñez en el crepúsculo! ¡Lagunas de zafir!)  
 que un verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza,  
 y hasta las propias penas nos hacen sonreír.*

**Porfirio Barba Jacob**

El viento de la meseta del norte antioqueño, a veces suave, a veces fuerte, refresca con su brisa el pensamiento inquieto y perdurable de personas como Miguel Ángel Osorio Benítez, un sencillo maestro de escuela rural que entre campesinos y naturaleza le escribe a la condición humana. Conocido como Porfirio Barba Jacob, ha sido el hilo conductor de los sentimientos de todo un pueblo. En su *Canción de la vida profunda* deja ver los diferentes estados de ánimo del ser humano. De ahí que me inspire en este poeta para relatar lo que ha sido mi experiencia como maestra y tutora rural.

Pienso en la educación rural todos los días de mi vida, no solo porque en ella están mis orígenes, sino porque a su alrededor se ha desarrollado mi vida y mi servicio profesional: mis padres son dos campesinos de Yarumal y mis primeros años escolares los estudié en una escuela de esta característica. Hoy en día, pensar en la educación rural es reflexionar sobre los retos que tiene el Estado y la sociedad con una población históricamente relegada. Es

trasladar la mirada a lo precario y, necesariamente, analizar lo distante y distinto que resulta del cemento y las casas apiladas de los pueblos. Lo rural, visto desde la óptica educativa, es mucho más que esto.

Considerando lo anterior, cuando se llega a un centro educativo se abre una puerta que ofrece posibilidades incalculables de desarrollo para los pueblos y los profesionales que se adentran a descubrir sus propias capacidades. Todo esto con el esplendor de los sueños de los niños campesinos, que no siempre cuentan con las mejores condiciones, pues carecen de recursos y herramientas básicas para estar a la par de los desarrollos urbanos.<sup>1</sup> Esto exige idear caminos de transformación porque el mejoramiento de la educación no solo es una necesidad, sino también una prioridad para lograr una sociedad equitativa y exitosa.

A partir de esta premisa surge el deseo personal y profesional de aportar a la educación rural. En particular, en una sede de la Institución Educativa Rural Monseñor Miguel Ángel Builes, ubicada en la vereda El Chaquiro, del municipio de Santa Rosa de Osos, donde fui maestra de aula multigrado por cinco años, y ahora tutora del PTA por otros cinco. En esta decena de años,

<sup>1</sup> Según el informe del Plan Especial de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional, existen en la educación rural desafíos relacionados con las características internas de los establecimientos educativos, tales como la infraestructura de las sedes, la calidad y la pertinencia de los programas educativos en estas zonas, la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y los desafíos contextuales. Tales condiciones no han permitido que el sistema educativo rural responda con suficiencia a las necesidades de la región (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

que pueden ser pocos, se han acumulado de manera armónica valiosos aprendizajes.

En este texto he encontrado la oportunidad de compartir los saberes que la escuela de la vida me ha dado a través de alguien. Un ser que, sin capa y sin poderes, se reviste de heroísmo: el maestro o la maestra rural.

Gracias al PTA he podido adentrarme en las entrañas de mi propio centro educativo. En muchas ocasiones, la institución ha carecido de rector. Esto lo comparo con tener problemas de cerebro, ya que muchos procesos administrativos, directivos y financieros no logran avanzar. Sin embargo, después de haber tenido cuatro rectores en seis años y haber estado cerca de diez meses solos, pude constatar que el corazón del colegio, en sus funciones, siguió latiendo en cada aula. Allí donde ese héroe anónimo no desfalleció y siguió el flujo de la enseñanza y el aprendizaje.

Es el maestro el actor determinante de la educación, no hay duda de ello. No hay material o estrategia, por más buena que parezca, que pueda sustituir a un maestro comprome-

tido, consciente de su oficio, centrado en los estudiantes y amante de su labor educativa. El PTA ha sido testigo de la magia que ocurre en las aulas de clase; como lo afirma Zubiría (2018), es la primera vez que los colegios de Colombia abrieron las puertas para que sus docentes recibieran formación y acompañamiento de pares.<sup>2</sup>

Cuando una maestra o un maestro deja las comodidades de la ciudad y se adentra a construir con sus estudiantes mundos de juegos, en los cuales interviene el arte, la literatura, la modelación de pensamientos matemáticos, la exploración del medio, entre otros, es motivado por la esperanza de estar formando seres humanos íntegros, capaces de resolver problemas y afrontar de manera asertiva sus emociones<sup>3</sup>.

Agradezco a la institución por abrirle las puertas al cambio, por permitirse mirar sus propios procesos curriculares y de evaluación y buscar la coherencia entre lo que dicen los documentos institucionales y lo que se vive en las prácticas de aula. Así mismo, por dejar llegar el Programa Todos a Aprender hasta las entrañas del proceso educativo, a ese lugar donde se gestan las transformaciones: el aula de clase.

<sup>2</sup> Testimonio de una docente acompañada: "Siempre me había preguntado cómo hacer para que el comportamiento de los estudiantes no afectara el estado emocional de los docentes y cómo tomar de manera objetiva la subjetividad de las emociones y reacciones de los estudiantes. El programa lo pensó, nos dio herramientas pedagógicas para tomar, como profesionales de la educación, el control de emociones que nos enferman. Nos permitió entender que somos agentes de suma importancia para la sociedad y que si estamos bien anímicamente podemos ser unos grandes transformadores".

<sup>3</sup> Testimonio de una docente acompañada: "El acompañamiento recibido ha mejorado mis prácticas en el aula, ya que he terminado con la idea de que el docente explica, ellos toman nota y estudian acerca de esto. Comprendí la necesidad de llevar a los estudiantes a otros contextos que generen aprendizajes más efectivos. Además, me ha permitido pensarme como docente, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y las estrategias a aplicar con ellos".

Gracias a los maestros y maestras rurales que tra siegan por los caminos de herradura y las carreteras destapadas de la meseta fría del norte de Antioquia, donde en medio de las vacas y los bosques de niebla se evidencia que existe y persiste la esperanza. En un comienzo, se cree que como tutor vas a enseñar, pero finalmente descubres que llegas a aprender. En consonancia con esto, me gustaría exponer lo que he aprendido en esta experiencia del PTA.

- No hay caminos, no solo porque el invierno los desdibuja cada que aparece, sino porque no hay recetas en la ruralidad. Cada contexto pone exigencias. Cada aula, sede o centro educativo genera caminos de salida, puentes invisibles entre los niños del campo, la ciencia, la tecnología y las experiencias.
- La jornada del maestro no conoce de horarios, el no tiempo es la característica primordial. Esto no quiere decir que no se haga uso efectivo del mismo, pues el tiempo en el aula rural pasa desapercibido. Allí no hay un afán por salir a jugar, esta ya es parte del aprendizaje. No se habla de salir al receso, porque los niños llegan a descansar después de largas caminatas que separan sus hogares de la escuela. He sido testigo de niveles de concentración, goce y disfrute que hacen imperceptible el paso de las horas.

- Hablar de ambientes de aprendizaje en lo rural es redundar. Leer a la sombra de un árbol, jugar en una manga, contemplar el sonido de los pájaros, saber dónde nace el agua que se consume, ver la escuela tomada por los cucarrones, las mariposas, las moscas y una que otra serpiente hacen que aprender deje de ser una consecuencia de acciones curriculares y se convierta en una actitud ante la vida<sup>4</sup>.
- ¿Del clima de aula y convivencia escolar? En un aula rural coexisten niños de diferentes edades y grados de escolaridad, inclusive de diferentes procedencias y culturas. No solo se cuidan unos a otros, sino que aprenden entre pares y asumen liderazgos, demostrando que se puede convivir, ayudar y promover sin necesidad de competir.
- ¿De las familias? La escuela rural tiene la habilidad maravillosa de congregar. Es como un tesoro que se cuida y se rodea, ya que las familias acuden y valoran el arduo trabajo de los maestros que, pendientes de todos los detalles y acontecimientos, saben aprovechar los talentos de los padres de familia en función de los procesos escolares. Es así como llegan acudientes a sembrar en las huertas con los niños. Además, ponen agua, siembran el jardín y preparan almuerzos especiales. Con estas y otras manifestaciones se construyen y se consolidan comunidades.

<sup>4</sup>Testimonio de una docente acompañada: “Para mí el acompañamiento del PTA ha significado un plan padrino, es decir, un regalo con oportunidades de aprendizaje, experiencias significativas, alegrías, vivencias entre niños, padres de familia, docente y tutora. Haciendo del conocimiento espacios maravillosos y mágicos a través de pijamadas, pícnicos literarios, salidas pedagógicas, elaboración de periódicos murales, circuitos pedagógicos, tiendas y almacenes didácticos, entre otras, que junto al material que nos ofrece el programa hacen del proceso de enseñanza y aprendizaje una experiencia divertida, logrando los objetivos propuestos para todos los agentes involucrados en este proceso”.

Aunque son muchos más los aprendizajes, dejaremos que la vida nos siga sorprendiendo. Los sinsabores del país se matizan un poco cuando en cada visita y acompañamiento en el aula descubro a ese héroe silencioso, formado en los caminos, las carreteras y las montañas; que transita con sus niños día a día para dedicarse a aprender con ellos.

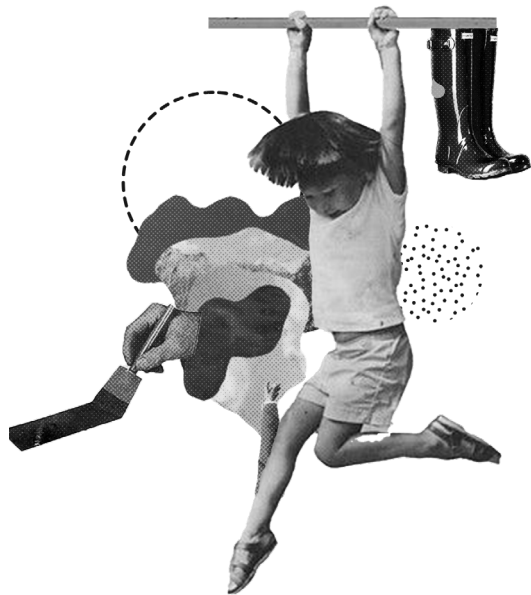
Yo, que pensé que los tutores enseñaban todo el tiempo, he asistido a las mejores clases de mi vida.

## Referencias

García, G., García, S., Giha, Y., Ospina, D. y Zubiría, J. (2018, 7 de junio). *Aportes del PTA 2.0 a la formación docente en el país [conversatorio]*. Conversatorio del Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.







## **DE UNAS BOTICAS ROJAS**

a un chaleco azul

Gloria Cecilia Rojas Ruiz\*

\*Maestra de la Institución Educativa Rural Monseñor Miguel Builes del municipio de Santa Rosa de Osos. Correo electrónico: sembradora@gmail.com

*Yo no soy nostálgico, pero sí creo en la memoria y es en el territorio de la memoria donde uno escarba cuando busca emociones auténticas.*

**Joaquín Sabina**

Nací a orillas de un río, cerca de las moliendas de caña de las riberas del Nechí, en su paso por la zona rural de Yarumal, un pueblo encumbrado en las montañas antioqueñas y cuya cuna alumbró la vida de ilustres personajes, como el poeta Epifanio Mejía, el santo Marianito y doña Rosenda Torres, una emblemática mujer de mi pueblo que dedicó su vida a ser maestra y a quien se le debe la idea de los uniformes en las escuelas y colegios de Colombia. Todo me imaginé en la niñez, menos que algún día yo seguiría sus pasos.

Mi infancia estuvo marcada por la vida rural; hija de campesinos, no era para menos. Fue allí, en la vereda La Candelaria, donde pisé por primera vez una escuela. Francamente angustiada y con reclamos a mis progenitores, les pedí que me dejaran en la casa, pues no veía necesidad de irme a otro lugar para aprender. Lo cierto es que ya mi mamá me había enseñado a leer con las etiquetas del mercado en la cocina de la casa.

Sin entender la insistencia, terminé por ingresar a grado primero en una escuela rural donde las guías escritas a máquina con una sola tinta y dibujos a mano acompañaban los días; mientras mi papá, que en paz descansa, se ingenió la

manera de llevarme a la escuela y recogerme en un carro de rodillos. Recuerdo muy bien que el único lujo, en su momento, fueron unas botas pantaneras rojas; botas rojas que me acompañaron durante años, botas rojas que aún vienen a mi recuerdo una y otra vez, y que se convirtieron en elemento mágico para saber que ir a la escuela era importante; botas que se fueron haciendo vida en cada día de la escuela, botas con olor a chicle y que hoy se han hecho recuerdo; botas mágicas que fueron acompañadas, también, por unos forros plásticos de colores para mis cuadernos. Ambos elementos hicieron distintos mis días de escuela.

Recuerdo de aquella escuela, a la que mis botas rojas me llevaban, a una mujer, una muy alegre y divertida, de voz fuerte pero amable, muy animada y fiestera, y que le gustaba jugar con los niños: la maestra Consuelo. El lado amable de mis días en este lugar era verla, escucharla decir mi nombre y que alguien diferente a mi familia me dedicara tiempo y me reconociera; allí pasé medio año.

Siendo muy pequeña, mi familia se trasladó a otra vereda, donde tristemente no había escuela. Era notable la angustia de mis padres; sin embargo, seguí con mi mamá aprendiendo en la cocina de la casa, y con la rutina diaria de recoger los huevos me instruí en los primeros cálculos. Por tanto, no hice preescolar y mi primer año de escuela estaba inconcluso.

A pesar del goce que representaba estar al lado de mi familia, el destino se empeñaba en ponerme en un aula de clase. Es así como terminé lejísimos de mi familia, en casa de mis abuelos paternos, donde sí había escuela, o mejor, donde sí había maestra.

¡Y qué maestra! En la vereda el Guásimo, un emporio de madera de esas montañas yarumaleñas, era famosa Marta Lucia Jaramillo; sin duda que su mera presencia entusiasmaba. Con una voz potente, carcajada contagiosa y una extraordinaria paciencia, la maestra en mención lograba encantar a cincuenta estudiantes. Entre las pequeñas de primero (porque tocó volver a empezar) estaba yo, lejos de mi mamá, pero contenta porque esta profe se ofreció a llevarme con ella los fines de semana para el pueblo y así poder viajar de ahí a la finca de mis padres. ¿Saben qué era lo que me acompañaba durante estas largas semanas? mis botas rojas, esas que desde hacía un año me animaban a ir a la escuela.

Allí conocí aquello de la promoción anticipada, oportunidad que el modelo de Escuela Nueva les ofrece a los estudiantes para pasar de grado, aunque no se haya terminado el año escolar; pero sí alcanzado los aprendizajes y logros de ese grado. Y yo que pensé que primero era eterno, pasé a segundo. Esto de pasar a segundo era maravilloso, tan maravilloso y mágico como mis botas rojas, pues pasar a segundo significaba correr la

silla para donde las niñas más grandes y ver el lado b de un tablero que partía el salón.

Sin embargo, allí tampoco duré. La lejanía y mis tardes de nostalgia, sin mamá y sin papá, llevaron a mis viejos a tomar una decisión para ganar estabilidad, porque a ese paso conocería muchas escuelas, algo que inevitablemente pasaría algunos años más tarde.

Es así como llegamos al casco urbano de Yarumal. Ya no era de gorra y botas rojas, esas que me habían acompañado en el campo y que me hacían los días mágicos en la escuela, sino que era un uniforme, con zapaticos negros y medias largas, arriba de los tobillos, y que me costaba que se mantuvieran blancas. En aquella gran escuela no había una sola profesora o un salón, y menos la maestra de grandes carcajadas; allí eran cinco salones y cinco profes, dos jornadas y muchos niños. Había un patio de cemento donde diariamente se hacían filas por grados para recibir informaciones y para rezar el rosario ante una pequeña gruta de la Virgen de Fátima, imagen que también daba el nombre a aquella escuela: Escuela urbana Villa Fátima.

Por estar ubicada en el barrio mal llamado “Cuatro Esquinas” y en la periferia del pueblo, no teníamos la mejor de las famas entre el mundo de los apodos escolares. Sin embargo, en este sector popular y de escasos recursos había una

villa; esa escuela era un verdadero oasis, un verdadero lugar mágico, así como mis añoradas botas rojas.

Doña Elda, doña Lucelly, doña Betty, las profes Dora Zulua-ga y Gloria Arroyave, así como la directora, se convirtieron en una especie de hadas madrinas de cada grado y un referente para grandes y pequeños. Cada una tan diferente, pero en su conjunto un equipo de trabajo que hacía maravillas en un sector suburbano y deprimido del pueblo.

Allí pasé toda mi primaria. Supe de obras de teatro, de coros escolares donde se cantaban bambucos y guabinas que aún me sé, de grupos ecológicos, de huerta escolar, de Día del Niño, que era una verdadera fiesta; de carreras de atletismo y de amigos inolvidables con los que nos escapábamos en las tardes a la biblioteca de la cooperativa a leer el libro gordo de Petete. Recuerdo a Leonardo Rodríguez (el mejor inventando historias y cuentos), a Lucelly Arango (la que mejor dibujaba), a Catalina y Paola (q. e. p. d) con quienes armaba coreografías con las canciones de Iván y sus Bam Band.

Allí en la escuela descubrieron un talento en mí, y era que podía explicarle a los más pequeños o a mis propios compañeros; por ejemplo, a Ángel Alberto, hijo de doña Elda, a quien me lo encargaba la maestra porque yo le tenía paciencia. Cuando lo anterior pasaba, a veces era graciosa y divertida, como la profe Consuelo; otras veces era enérgica como la

profe Martha Jaramillo. Sin darme cuenta pasaron los años, llegamos a grado quinto y mis queridas profes pensaban que yo podía seguir en la Escuela Normal.

Algo honestamente impensable por los escasos recursos económicos de mi familia, ya que la Normal La Merced, de Yarumal, era y es privada. Sin embargo, allí llegué contra todo pronóstico y sin los recursos necesarios; algo que se mantuvo y agravó con el paso de los años. Llegué con una beca que alguien me pagó y aún sigo sin saber quién fue. Todo llegaba como por milagro: los uniformes, los libros, los cuadernos, la pensión, y hasta las conocidas media mañanas.

Fueron ocho años de hacerme espacio en una sociedad de niñas de un estrato evidentemente muy diferente al mío: dos orillas sociales en una misma intención, la de estudiar y convivir en un mismo espacio. Unas desde la comodidad y cercanía, y yo desde la precariedad y la distancia. Literalmente, me atravesaba el pueblo dos veces al día, en la mañana y en la tarde.

Me dediqué a estudiar con todas las ganas, pues no tenía más entretención ni más opción. Estudiar me liberaba de la presión social de mis propias compañeras. Además, el hambre, los escasos lujos de mi hogar y la lejanía del colegio desde mi casa eran como un combustible que me daba fuerzas para seguir adelante. Allí ya no estaban mis botas rojas, solo habitaban en mi memoria para darme fuerza y

valor ante los difíciles momentos vividos.

Pasaba los días entre las aulas de clase, la biblioteca y la capilla del colegio, donde me iba, en los descansos, a alimentar el alma, la mente o el intelecto, ante la imposibilidad de alimentar el cuerpo, soñando con ser profe de sociales en el Liceo San Luis, de donde salían los mejores Icfes del municipio y que además gozaba de una calidad académica que se sostenía en la historia.

De estas historias de encuentros y desencuentros son testigo mis directoras de grupo, que se sumaban a ese ramillete de ángeles que había empezado con Consuelo y Marta Lucía. Las palabras de ánimo y el consuelo de estas mujeres fueron determinantes para que pudiera siempre salir a flote. Adrianita Murillo, Denny Torres, Marielena Pineda, Doralba López (q. e. p. d.), Otilia Restrepo (q. e. p. d.), Dora Zapata, Luz Mary Restrepo (mi maestra de práctica pedagógica en el ciclo), y la rectora, la hermana Julia Salazar; limpiaron las lágrimas de una adolescente que no lograba entender qué seguía haciendo en un colegio privado cuando su familia no tenía ni para comer.

Conocí las entrañas del sacrificio, entendí el significado de las palabras luchar y perseverar, y no por su definición epistemológica o etimológica, sino por su semántica vital en mis propias entrañas. Por ello, al contrario de rendirme, seguí en esa tarea silenciosa de arañarle oportunidades a la vida, de

no tener ni una certeza y sí mil esperanzas; un trayecto vital que me dotó de una extraña fuerza en mi interior, la cual me decía siempre que siguiera estudiando. Mis amigas de esos años fueron como ángeles en el camino, con quienes logré construir una amistad que aún perdura: Diana Tamayo, Natalia Zea, Marta Zuluaga.

Los ocho años pasaron. Me fui graduando de bachillerato y del ciclo con muy buen desempeño académico, pues me dediqué a lo único que podía salvar a mi familia de una pobreza sin fin, además de abrirles a mis hermanas y hermano un camino y servirles de ejemplo y de apoyo. Me había dedicado con todas las fuerzas a estudiar. Las botas del recuerdo ya eran eso, solo recuerdo, pero un recuerdo mágico que me llevó a la escuela y que me hizo llegar hasta esta instancia de mi vida.

Ser normalista superior me abrió una puerta laboral que no desaproveché, porque debía retribuirle a mi familia y ayudar en la crianza y sostenimiento de mis hermanas pequeñas. Dos posibilidades tenía: ser maestra en el corregimiento El Aro, del municipio de Ituango, donde hacía tres años había ocurrido una terrible masacre; o trabajar en la Diócesis de Santa Rosa de Osos, en Pastoral Social, que finalmente fue lo que se dio.

Fueron diez años gloriosos, en los que seguí aprendiendo

y donde paradójicamente trabajaba por vencer condiciones de extrema pobreza en las comunidades de la diócesis. Yo, que pensaba haber padecido, empecé a conocer ya no la pobreza, sino la miseria. La vida empezaba a sorprenderme aún más; me llevaba a trasegar caminos insospechados, donde pude adentrarme en las comunidades rurales más alejadas de la geografía. Donde quiera que llegara, el lugar más hermoso siempre era una escuela, y las personas más queridas y centrales de las veredas eran los maestros.

Fueron quince años de trabajo arduo por los más pobres. De la mano de la Iglesia católica pude entrar a lugares vetados, incluso para el mismo ente de Gobierno, y así conocer las entrañas de muchos lugares y las de sus habitantes. Ya había descartado ser maestra de escuela, aunque me seguía acordando de toda esa historia, de las profesoras, de los lugares, de las amistades, de las mágicas botas rojas que me hicieron llegar por primera vez a la escuela; hasta que un buen día, un amigo cercano, quien era secretario de Educación, me inscribió en un concurso docente. Yo ya tenía una licenciatura.

Me generaba risa seguir viendo que en el mundo existieran personas que veían en mí a una maestra. Fue así como por honor a la amistad con él, me presenté en el 2009 a un concurso de docentes, sin ningún interés real de pasar; aunque terminé pasando. Me daba cierta

pena por quienes dependían de ese concurso para seguir en sus escuelas.

De ahí que hoy sea maestra por un accidente, y los accidentes, más que hechos fortuitos en geografía, también pueden ser formas irregulares del terreno o características naturales de la tierra. Así se me mostró la vida, nada ha sido regular; sin embargo, todo lo vivido le ha dado forma a un modo de ser y estar en el mundo.

Volviendo a la historia, gracias al concurso docente escogí y decidí irme a una vereda llamada El Chaquiro, de Santa Rosa de Osos, sede rural como La Candelaria y El Guásimo, a estrenar la maestra que la vida formó y seguiría formando y puliendo, cual pedazo de mármol en manos de un artista que no se conforma con un boceto y quiere perfeccionar su obra. Allí pasé varios años, en un lugar al que llegaban niños y niñas, al igual que antes lo hacía yo, con sus botas de color. No sé si eran mágicas como las mías, pero tenían una misma motivación.

Y así como todo me ha llegado sin mucha búsqueda, pasaron los años y me llegó un nuevo elemento mágico, el cual me hizo recordar aquel que estuvo de niña y recuerdo hasta hoy. Me llegó un chaleco azul, llegó a mi vida el PTA. Estaba yo como maestra de diecinueve niños de primer grado, y con cinco años de vinculada, cuando acepté

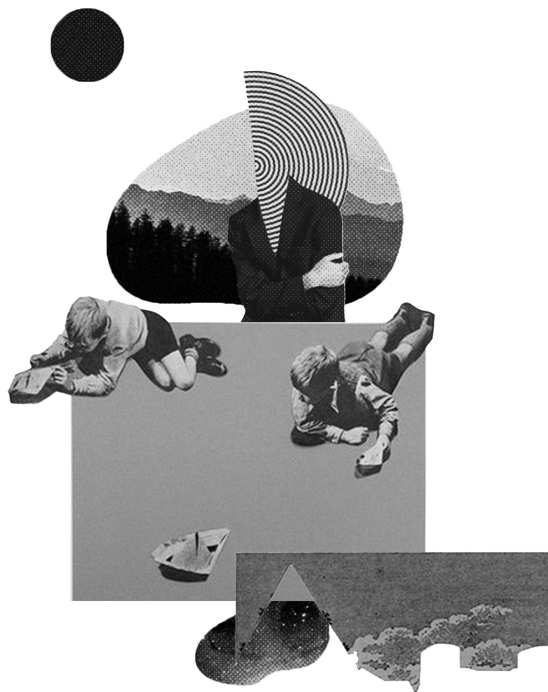
ser parte de esta historia llamada Todos a Aprender.

Tratando de ser profeta en mi tierra, asumí ser tutora en mi colegio de propiedad y acompañar a mis colegas en las acciones propias de un tutor: planear las clases, asistir a ellas, realimentar estos espacios, formar y apoyar la gestión de los directivos; una tarea que, aunque retadora, me permitió reafirmar esa admiración permanente por el ser de los maestros y maestras. Pude verme en los ojos de los niños, sanar y resignificar mi propia historia y trayecto de vida y plantearme la meta de ayudar a vislumbrar prácticas pedagógicas en las aulas, generando en los niños ese amor casi visceral por estudiar, a veces contra toda posibilidad.

Y aquí vamos, asumiendo ser ese año 2020 tutora en el colegio donde soñaba ser maestra de sociales: en la Institución Educativa San Luis de Yarumal; donde Leonardo, mi amigo de la escuela, es el profe de inglés, y, para mi sorpresa, la institución está ubicada en un barrio periférico de Yarumal y cuenta con una sede focalizada que tiene un patio grande de cemento y una gruta dedicada a la Virgen de Fátima. Además, esa maestra de práctica, Luz Mary Restrepo, quien revisaba mis primeros intentos de planeaciones de clase, es una de las maestras acompañadas. Allí soy parte del eterno retorno de jugar entre botas rojas a ser maestra que lleva chaleco azul.







## **ENCUENTROS DE PADRES EN AULAS MULTIGRADO,**

oportunidades y retos para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales

Ana María Vargas Suárez\*

\*Maestra de la Institución Educativa Versalles del municipio de Santa Bárbara. Correo electrónico: anitavargas7@hotmail.com

Las sillas estaban dispuestas de forma irregular, algunos marcadores y fichas se encontraban sin vida sobre los escritorios, pues los niños no los habían hecho suyos. Había unas cuantas bolsas de papel, pegamento suficiente y el insistente Carlos Javier, quien irrumpía desesperadamente, ya que agobiado por la inasistencia de su padre temía no encontrar un lugar. Este era un día diferente y le costaba comprender que los papás también irían a la escuela, inquietud que lo desesperaba e inducía a preguntarse constantemente qué era eso tan importante que aprenderían aquel día y por qué Aura, su profe, y María, la tutora, pegaban imágenes, movían sillas, sacaban colores, contaban dulces y miraban por las ventanas. Andy, con su sonrisa insegura, las llamo locas. Corrigiéndose inmediatamente ante las miradas sorprendidas, dijo: “Este es un día muy loco”, volvió a sonreír y levantando su suave voccecita pronunció: “Mi mamá para clase, ¡esto nunca había pasado!”. Al unísono, una carcajada indicó que había llegado el momento de dar inicio.

El imponente sol del mediodía fue el primero en entrar al aula, resplandeciendo más que cualquier otro día. Luego, lo hicieron la señora Clara, doña Adiela, Yesica, Daniela, María, Luz y Manuela, quienes se abrieron paso entre los demás padres y niños. Allí estábamos todos en Pitayó, sede que comparte el mismo nombre que la vereda, donde los cafetales extienden su verdor sobre las faldas de las montañas y esconden una delgada y polvorienta carretera que,

entre curva y curva, anuncia la riqueza de una tierra cuyos cultivos son esperanzas y sueños para quienes se resisten a partir y se aferran a un lugar donde todavía se puede construir un nuevo sueño. En este lugar, madres y estudiantes tendrían por primera vez un espacio para aprender juntos. Quizá Andy tenía razón, este era un día loco, el más loco de todos; el día para pensarnos juntos y dar rienda suelta a las emociones, esas que contribuyen a la convivencia, la autoconciencia y la autorregulación.

La vereda Pitayó pertenece al corregimiento de Versalles, del municipio de Santa Bárbara, “tierra de bellos paisajes y cuna de la cordialidad”, ubicado en la cordillera Central, suroeste antioqueño. A este corregimiento le pertenecen las veredas de Buenavista, Liboriana, Quiebra del Barro, Yarumalito y La Tablaza; las que, a su vez, se constituyen en sedes de la Institución Educativa Versalles, establecimiento educativo oficial con enfoque basado en el Modelo Pedagógico Social y la resolución de problemas, además, con una apuesta clara y contundente por el ser, la formación integral y el aporte a la consolidación del tejido social. Aquí, los estudiantes asumen un rol protagónico intentando la transición de los conocimientos hacia procesos de formación ciudadana. A esta institución llegó el Programa Todos a Aprender, no para transformar la calidad docente y académica, sino como una oportunidad para repensarse las prácticas pedagógicas y crear nuevas formas de aprender y desaprender.

En 2019, el Programa Todos a Aprender fue pensado desde la promoción del ser maestro y sus competencias para investigar, innovar y generar condiciones incluyentes. También, ha traído consigo un interés que trasciende los aspectos cognitivos para dar paso al tratamiento de elementos socioemocionales como clave dentro de los procesos de formación. El primer paso para regular las emociones es el reconocimiento de las mismas:

Identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, a construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones; por ejemplo, poder identificar cuándo se está sintiendo rabia, captar la intensidad de esta emoción, comprender su función en la vida social y poder autorregularla. (Schmidt, 2006, p.157)

Desde estos postulados, el reconocimiento de las emociones se refiere a la capacidad de identificar los signos corporales asociados a la emoción para nominarla, además de poder reconocer su intensidad y las situaciones que normalmente las generan (Daza y Vega, 2004).

Así, actividades como un monstruo hecho un nudo en sus sentimientos y un reloj que en lugar de horas marcaba emociones fueron los contenidos de esa clase en particular, pues la

premura por poner en palabras eso que sentimos, evocamos o simplemente reflejamos se evidenció en el encuentro. “¿Qué sentiste al saber que yo nacería?”, interpela Salomé. “A mí me da miedo y temor cuando me dejas solita”, replicó Mariangel. ¿Cuáles emociones sientes cuando discutes con papá?, pregunta Brandon. Esta era la primera vez que hacíamos énfasis en el reconocimiento y verbalización de las emociones, promoviendo la construcción conjunta de nuevos saberes e historias de vida narradas desde la libertad, en la que la propia condición humana permite el reconocimiento de los problemas, retos y errores; y plantea la necesidad de disentir para establecer acuerdos, como opción canalizadora de las tensiones.

En consecuencia, el fomento de las competencias ciudadanas y socioemocionales de los estudiantes requiere de estrategias innovadoras que vayan más allá de las tradicionales de enseñanza (Chaux y Velásquez, 2016). Por este motivo, se promueven estrategias contextualizadas, basadas en los campos de la experiencia, como también acciones cognitivas y metacognitivas para que sean los mismos estudiantes quienes logren conceptuarlas y ponerlas en práctica desde el contexto escolar, evidenciando los componentes de la escucha activa (confirmar, comprender y conectar). La lección aprendida da cuenta del fomento de dichas competencias a través de las escuelas de padres en las sedes multigrado, en las cuales estudiantes, padres, maestro y tutora le aportan al reconocimiento y manejo de las emociones. Esta línea es emergente

en los procesos de fortalecimiento socioemocional y está orientada al reconocimiento de los estilos de paternidad, con el objeto de promover relaciones sustentadas en dos dimensiones: el cuidado y la estructura.

Según Daza y Vega (2004), esto llevado al contexto del hogar hace alusión al establecimiento de relaciones respetuosas y afectuosas, en las cuales se busca comprender lo que el otro necesita, esto es, la dimensión de cuidado. También, se refiere al establecimiento de normas, es decir, si las construyen de manera democrática, explican el sentido y son consistentes o no con ellas (Chaux y Velásquez, 2016). Aprendimos que, adaptando los contenidos, el Programa para la Excelencia Docente y Académica puede ser llevado a la formación de padres. En este caso, me refiero a los laboratorios del componente socioemocional para la potenciación de estilos de paternidad asertivos y democráticos, desde el reconocimiento y regulación de las propias emociones. En este sentido, materiales como *Lobito sentimental* (1998), de Geoffroy de Pennart, permite, a través de la estrategia del libro álbum, hablar de la cotidianidad y las estrategias empleadas día a día para regular la norma.

Por otro lado, me gustaría hablar de la experiencia de Enid. Ella es maestra en ejercicio hace más de quince años y docente de la sede Yarumalito, una escuela amplia y fresca con paisajes tan hermosos que la bordean ubicándola en la cima

de los cafetales. Es una escuela de todos, muy cerca al caserío, con puertas abiertas y la presencia alegre de los niños que siempre abrazan. La maestra Enid reconoce la importancia de la participación de los estudiantes en la construcción de normas. Por ello, convoca a los presentes para que observen los acuerdos de convivencia que, en forma de tendedero, adornan una de las paredes del aula, pretendiendo su reflexión. Se argumenta que el establecimiento de normas favorece las interacciones en el aula y podría promover que los niños y niñas empiecen a comprender el sentido de las leyes de una sociedad, fomentando la cultura de la legalidad y rechazo a la corrupción (Chaux y Velásquez, 2016).

Posteriormente, se indaga sobre el estilo de paternidad de los padres. Asombrados, los asistentes expresan que no lo habían contemplado. Sin embargo, se aproximan a categorías y etiquetas que desde los acervos culturales ya han configurado. Posteriormente, se da paso a la lectura compartida de algunas categorías, un acercamiento a los estilos de crianza. Dicha lectura condujo al análisis de los desempeños de la paternidad y la importancia que ha tenido el vínculo de filiación para el establecimiento y la organización de las relaciones familiares. Se encontraron notorias similitudes con la definición de los estilos docentes propuestos por Nelson en su libro *Disciplina con amor* (2009). Para el caso de los padres, las categorías presentadas se asocian a negligente, permisivo, autoritario, democrático y positivo.

Autoritaria y un poquito permisiva es la respuesta contundente de Emanuel a su madre, quien silenciosa trataba de identificar su propio estilo. Esta actividad buscaba orientar el reconocimiento y la regulación de las emociones propias en el contexto. De esta manera, en la sede Yarumalito, reunidos veintidós padres con sus respectivos hijos, intentaron pensar métodos para manejar asertivamente la disciplina al interior de sus hogares. Ahora se encuentran inquietos, escuchando que existen estrategias de corto plazo que permiten regular las emociones, pero también hay otras que contribuyen a garantizar un mejor ambiente y que, a largo plazo, facilitan que los estudiantes puedan interactuar adecuadamente en su día a día. Dentro de las estrategias de corto plazo se encuentran la regulación de la atención, la reestructuración cognitiva o la modulación de la respuesta. Por su parte, dentro de las estrategias en el largo plazo están la selección o el cambio de la situación (Gross y Thompson, 2007).

Las expresiones referidas y otras que no se trajeron a colación evidencian que las emociones siempre están latentes, incluso en la vida del maestro, quien en su cotidianidad experimenta altos niveles de tensión, frustración y temor, los cuales conjugados con las propias emociones de los estudiantes afectan el microclima del aula. Por esta razón, se hace fundamental conocer y poner en práctica múltiples estrategias para aprender a regularlas.

En la sede Liboriana, una escuela tan pequeña como acogedora, curiosamente de dos plantas y dos salones, todos prefieren estar juntos y hacerse un espacio bien cerca de su maestra María Elena. Cuando vas camino a la escuela, te cuesta encontrarla, pues se esconde entre las casas, pero las sonrisas desbordadas de los niños te indican que has llegado. Allí, los acudientes asistieron a un encuentro, no para entregar notas ni para recibir las acostumbradas quejas, sino para darle vida a la palabra; especialmente, para tomarse un lugar en la reflexión sobre las relaciones de maternidad, convivencia y significancia en el existir. Los quince niños y siete madres participaron de un encuentro singular. Al comienzo, nadie quería hablar, pero, poco a poco, las dos horas propuestas para el encuentro fueron breves para las lágrimas, las risas y los títeres que contaban historias de vida. Pintar de colores las emociones, ayudar a un monstruo hecho un nudo en sus sentimientos, preguntarnos los unos a los otros por las formas de responder ante las situaciones cotidianas y la lectura conjunta del cuento *Ahora no Bernardo* (1980), de David Mckee, nos permitió abrir las puertas del diálogo entre madres, maestra y tutora.

Cada visita a una sede multigrado se transformaba en un encuentro posterior con madres y algunos padres. Este espacio propició otras formas de pedagogía, propias del afecto y el encuentro con el otro. Los laboratorios socioemocionales fueron recreados para las familias: nos contamos cuentos,

marcamos la hora de las emociones, pintamos de color los sentimientos, nos demostramos afecto y comprendimos que éramos más sensibles que el mismo Lobito sentimental. Niños, padres, madres, maestras y tutora encontramos otras formas de aprender, dotamos de valor la experiencia y pintamos con palabras el acontecer. Hoy, las madres y los padres esperan con amor el encuentro con familias, mientras los maestros recrean mágicos espacios para aprender juntos.

Estas líneas dan cuenta de una lección aprendida en términos de contextualización. A partir de estas estrategias, se trascendió hacia procesos formativos. En este caso, la formación *in situ* a padres, madres, maestros y estudiantes de las sedes multigrado de la Institución Educativa Versalles fue una oportunidad para impactar el clima de aula e incidir sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas y socioemocionales, como la autorregulación, el pensamiento crítico, la toma de perspectiva, la generación de opciones, entre otras. Así, las niñas y los niños pueden regular sus acciones de manera autónoma y responsable con su grupo social (Daza y Vega, 2004).

Los espacios recreados ponen el acento en la legitimidad de los niños. Me refiero a sus procesos de construcción de la identidad a partir de la generación de nuevas experiencias que potencien su ser, hacer y pensar, permitiéndoles contrastar lo vivido en la experiencia con su propio saber,

hacerse preguntas sobre la vida misma y profundizar sobre algunos temas de interés. Para terminar, este tipo de experiencias posibilitaron interacciones entre todos los implicados, a partir la exploración, el juego de roles y la comunicación; como ejercicio recreado para construir su propia historia y dotar de sentido las emociones, con el fin de transformar y diseñar el ambiente que habitan.

## Referencias

- Chaux, E., y Velásquez, A. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Daza, B. y Vega, L. (2004). Aulas en Paz. En: E. Chaux, J. Lleras y A. M. Velásquez (eds.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (29-40). Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes.
- Gross, J. y Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundation. En J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (3-26). The Guilford Press.
- Schmidt, M. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>



## MI VIDA SE TRANSFORMA

bajo una mirada personal y profesional

Diana María Zuluaga Yepes\*

\*Maestra de la Institución Educativa San Luis del municipio de Yarumal. Correo electrónico: dimazuye@yahoo.es

Partiré de una estrofa de nuestro himno familiar para dar inicio a esta narrativa autobiográfica: “De la España al oriente de Antioquia, por el norte hasta Yarumal, los Zuluaga llegaron un día a sembrar esta prole ideal”. Estas palabras han sido altamente significativas para el entorno familiar. Ahora, me atrevo a escribir porque quiero plasmar una historia que he tenido en mente y, por supuesto, para dar respuesta positiva a la motivación de la tutora del Programa Todos a Aprender.

Mi nombre es Diana María Zuluaga Yepes. Nací en el seno de una familia numerosa de trece hijos, once mujeres y dos hombres, entre ellos ocupo el último lugar. Así que me tocó crecer en medio de libros, cuadernos, colores, marcadores y diversos tipos de textos escritos, ya que mis hermanas se sentaban a estudiar en la mesa del comedor, muchas veces al lado de sus compañeras. Mi casa era un referente de trabajo escolar para la comunidad normalista. En la Escuela Normal Superior La Merced de Yarumal estudiamos diez de nosotras.

Antes de acceder a la educación formal jugaba a la escuela; tenía útiles escolares y empacaba el morral. Mi primer enojo con el sistema fue cuando en la escuela no me recibieron porque estaba muy chiquita, tuve que esperar a tener siete años para ingresar al grado primero, pues el preescolar apenas florecía en la década del setenta.

En 1977 llegué a la Escuela Rosenda Torres. Aún recuerdo a mi profesora de primero y segundo grado, Olga Luz Toro, siempre pulcra y femenina, con una gran vocación por la enseñanza. De ella aprendí el trazo riguroso de las letras y los números, todavía la veo escribiendo en el tablero y poniendo la plana en el cuaderno a doble raya que nos pedía a principio del año. En casa, mis hermanas marcaban los cuadernos con estética y los recubrían empleando las postales que sus amigos les ofrendaban, también, agregábamos los forros de plástico que se compraban. Había un color asignado para los cuadernos de cada una, el mío era el rojo. En definitiva, fueron años maravillosos.

Si bien para la época no estaba establecido que la profesora de primero tuviera continuidad con sus estudiantes en el grado segundo, yo sí tuve esa oportunidad y reitero que es un gran acierto del sistema educativo. En ambos grados tuve un buen desempeño con las letras y los números, me apropié fácilmente de ellos, seguramente porque en casa ya me eran familiares. Sin embargo, tengo que confesar que memoricé las tablas, las podía decir al derecho y al revés, pero solo comprendí que eran sumas abreviadas cuando llegué a la clase de Didáctica de las Matemáticas en el Tecnológico de Antioquia, ¡lo pasé inadvertido!

También cursé tercer grado en la misma escuela. Como era buena estudiante, la profesora Flor María Echavarría me animaba a

participar en los actos cívicos, tan lindos en su momento, llenos de vida y preparados con toda la rigurosidad del arte y la estética. En ellos solía cantar y declamar. El uniforme ya no me servía cuando iba para el grado cuarto; en su defecto, mi hermana salía del bachillerato en la Normal, así que había que aprovechar. La modista hizo los ajustes e ingresé a la Escuela Normal Superior La Merced, donde hice los grados cuarto y quinto.

En 1982 continué con el bachillerato pedagógico en la misma institución. De la Escuela Normal aprendí gran parte de lo que soy como persona y profesional, las Hermanas Terciarias Capuchinas y las profesoras seglares proporcionaron elementos metodológicos, didácticos y pedagógicos que hoy siguen vigentes en mi quehacer. Allí me gradué del bachiller pedagógico en 1987.

En 1988 inicié tanto mi actividad laboral como mis estudios universitarios en la ciudad de Medellín, por lo que debí alejarme de mi hogar y enfrentarme a un nuevo mundo. Estudié Educación Especial, siempre había querido hacerlo y lo había ratificado en las prácticas realizadas en las aulas especiales del municipio. Durante la época universitaria trabajé en el Colegio La Inmaculada, aprendí la grandeza del ser docente y me empujé de grandes elementos para la formación pedagógica.

En 1993, ya graduada, tuve la oportunidad de retornar a mi terruño yarumaleño. Llegué a la Normal Superior La Merced,

donde me desempeñé como docente del grado primero por dos años consecutivos. Enseñar a leer, escribir y familiarizar a los niños con los números fue un placer para mí. En su momento creía que lo hacía de la mejor manera. Hoy en día, me sorprende de los métodos pedagógicos empleados en aquella época, tan diferentes a los que uso hoy.

Como un sueño hecho realidad, en marzo de 1995 ingresé al Centro de Atención al Niño Yarumaleño (CANY), entidad municipal encargada de la atención a la población en situación de discapacidad. En este lugar viví momentos inolvidables. Amé enormemente a los estudiantes y a sus familias, además, logré unas sinergias municipales que hicieron que la institución fuera reconocida y ayudada. Vale la pena aclarar que, por estos mismos años, identifiqué en la comunidad estudiantil de la escuela Villa Fátima a la estudiante Gloria Cecilia Rojas Ruiz, hoy Tutora del Programa Todos a Aprender (PTA), quien me brinda procesos de acompañamiento en el trabajo con los estudiantes. En aquel entonces, ya se vislumbraba como una docente, especialmente en sus actitudes dinamizadoras dentro del aula, en sus competencias sociales y en su alto sentido de solidaridad y responsabilidad.

En el CANY viví un proceso pedagógico interesante en el acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad, con el propósito de que pudieran desarrollar sus habilidades académicas básicas, principalmente, forta-

leciendo sus destrezas manuales y artísticas. No obstante, cuando vuelco la mirada al pasado, quedo con grandes sinsabores, pues partía más del reconocimiento de sus limitaciones que de sus potencialidades. Con un cambio de perspectiva las cosas hubieran sido diferentes. El mundo no nos trata separadamente, tenemos que convergir en los mismos escenarios y el ámbito educativo no tiene por qué ser diferente. Bastaba con reconocernos diversos y atendernos desde la diferencia para generar las oportunidades necesarias para el aprendizaje. Afortunadamente, aparece el Decreto 2082, en el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales. Debido a su aplicación, esta población pudo acceder a las aulas regulares y nosotros nos convertimos en docentes en funciones de apoyo.

Hoy entiendo una expresión que tenía un amigo docente: “bobo con bobo, más bobo”, ya que al ver a los estudiantes rodeados de sus compañeros tengo la certeza de que todos aprenden de los otros. El chico con dificultades mejora su socialización, su lenguaje se enriquece y los demás estudiantes crean lazos de afecto, respeto y aceptación de la diferencia. En definitiva, aprenden a ser agradecidos con sus potencialidades.

Hacia el año 2003, con la fusión de las instituciones, el CANY pasó a ser parte de la Institución Educativa San Luis,

la cual apoyó los procesos y posibilitó la atención de la población, sin mayores variaciones.

La integración escolar empezó a calar en el discurso pedagógico; por lo que fue necesario acatar las directrices ministeriales y transformar esa aula especial. Así que nos trasladamos a las sedes, pero seguimos atendiendo a la población en un grupo identificado con características especiales de aprendizaje, como diríamos en Antioquia: “juntos, pero no revueltos”. Hoy lo reconozco como otro de mis pecadillos, esto es, la segregación. Con los estudiantes participábamos de las distintas actividades y eventos escolares. Se nos reconocía como grupo, pero en la clase académica volvíamos a estar solos en el aula. Tengo que decir que esta experiencia fue muy gratificante respecto al avance académico de los estudiantes, pues los familiaricé con la lectura y la escritura. Debido a esto, pude verlos como seres capaces de acceder a ello y no meramente como individuos para entretener y desarrollar habilidades manuales.

Seguiré contando el proceso vivido entre 2004 y 2006. Los estudiantes que ingresaban a la escolaridad llegaban al grado preescolar sin ninguna diferencia a razón de su situación de discapacidad. Las profesoras integradoras se sentían asustadas, ya que no sabían qué hacer. Se angustiaban porque creían que no iban a poder responder a las necesidades del estudiante, pero, poco a poco, entendieron que ese ser que llamaban

diferente tenía el derecho a compartir el mismo escenario que sus compañeros de grupo. Puedo decir que este proceso les transformó la mirada a los profesores. Los estudiantes ya eran reconocidos dentro de los grupos, aunque con posturas diferenciadas: unos muy acogidos y respetados desde su condición, otros ignorados desde sus necesidades.

En aquel tiempo solía decirles a los docentes que tendríamos que hacer una evaluación diferenciada, partiendo del reconocimiento de la promoción social. De modo que los docentes ya no se angustiaban por la pérdida de año, ya que, si el estudiante tenía discapacidad, no aprendía mucho e igual lo pasaríamos al año siguiente. Este fue otro gran error, pues todo el engranaje educativo puso más atención en el diagnóstico y no en la evaluación pedagógica del estudiante, aspecto que permitía reconocer las potencialidades y falencias. En esta experiencia comprendí que dicho diagnóstico sirve para ser atendido en el área de la salud, así podría acercarme para indagar qué repercusiones tiene en el desempeño del estudiante. Por ejemplo, si tiene una parálisis cerebral, tengo claro que su dificultad está enmarcada en la parte motriz, por tanto, esa área no va a convertirse en lo que yo voy a potenciar. Hoy, la promoción social me sigue martillando el oído. En un sistema educativo que parte de la homogeneidad del estudiante, es difícil que los actores directos involucrados en el evento educativo piensen distinto. Hay una clase para todos y pierde el que no se adapta a la mayoría.

Entre 2005 y 2010 tuve un gran jalonamiento pedagógico para mi formación profesional. Gracias a la Secretaría de Educación asistí a un encuentro con la Corporación CoNprende. Como resultado, tuve la oportunidad de formarme en la didáctica flexible del Grupo de Estudio sobre Metodología de Investigación y Acción (Geempa), que parte de la teoría de los campos conceptuales para acceder a la alfabetización.

El Ministerio de Educación Nacional y el grupo Geempa realizaron entre 2005 y 2006 una evaluación de pilotaje para la implementación de su metodología de alfabetización. Los logros obtenidos fueron superiores en niños con necesidades educativas especiales, quienes, en solo tres meses, alcanzaron niveles silábicos o alfabéticos. Por este motivo, los docentes reconocen que esta metodología se puede aplicar en aulas inclusivas y no en aulas especiales, pues cualquier sujeto tiene las capacidades suficientes para aprender (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.40). Después de esta capacitación no volví a ser la misma. Me quedó claro que todos podemos aprender, como maestros solo tenemos que asegurar los medios. De manera que si el estudiante no aprende con mis estrategias, tengo que intentarlo de otra forma. Gracias a Geempa, logré reordenar mi metodología en el aula, puesto que tenía claro que buscaba la alfabetización de los estudiantes, así que no podía perder el norte.

CoNprende, quien lideraba la metodología en Colombia, fue riguroso y cauteloso en la implementación de sus estrategias. Había una consigna: “ser fieles a la metodología para ver los resultados”. De hecho, durante dos años pude implementarla con dos grupos. El primero, conformado con estudiantes en situación de discapacidad; el segundo, con estudiantes que presentaban dificultades en el proceso de alfabetización y llevaban tres o más años en repitencia. Si bien hubo buenos resultados, a pesar de mi aplicación rigurosa no logré la alfabetización en los seis meses que ellos declaraban. No obstante, rescato elementos fundamentales, ya que con la aplicación del método todos los estudiantes trabajan, generan conocimiento a su ritmo y gozan de su acercamiento a las letras y los números. El trabajo cooperativo se estimula y favorece los procesos de todos los estudiantes.

El acercamiento a la didáctica Geempa me despertó el interés por crear nuevas prácticas pedagógicas a partir de sus aportes teóricos y metodológicos. También, movilizó mis ganas de enseñar a partir de la revisión de paradigmas propios. Encontré en el juego un escenario protagónico para el aprendizaje y el acercamiento a las letras y los números. Esto es lo que permite desarrollar las ganas de aprender a leer, escribir y formar pensamiento lógico matemático. Mejía Díaz (1996) considera la lúdica como aspecto fundamental en el proceso de enseñanza, ya que

fomenta la participación, la colectividad, la creatividad y otros principios fundamentales en el ser humano. Teniendo en cuenta lo anterior, he generado, en compañía de la docente Maryori Alejandra López Vergara, talleres de formación para los docentes, de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad y para los grupos en los que se encuentran incluidos.

Años más tarde, entre 2017 y 2020, la Institución Educativa San Luis es privilegiada con la puesta en marcha del Programa Todos a Aprender, en compañía de los docentes tutores permeamos nuestros conocimientos y aunamos esfuerzos en pro de la formación de los docentes a partir de la revisión de sus prácticas pedagógicas, focalizando sus falencias para convertirlas en oportunidades de crecimiento. Todo con el fin de favorecer procesos de enseñanza dentro del aula, potencializando el aprendizaje de los estudiantes a partir de sus habilidades.

A la par, desde las aulas de apoyo, pusimos en marcha una metodología fundamentada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), creada para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, destacando el reconocimiento y la valoración individual. Dimos inicio al proyecto “Yo cuento, tú cuentas, todos contamos”. Este método permite que todos los estudiantes puedan participar y construir sus conocimientos

a partir de sus habilidades. Claramente, acá las diferencias se convierten en oportunidades. El proceso fue evidenciado por las docentes, quienes se animaron a darle continuidad en el grado segundo. De igual forma, las profesoras de preescolar también quisieron hacer parte de la comunidad de aprendizaje. Esta didáctica se fundamenta en la transversalización de las áreas, teniendo como ejes fundamentales la lectura, la escritura y la lógica matemática, ordenadas a través de un campo semántico que se direcciona con los siguientes elementos:

- Provocación pedagógica: actividad en la que, reunidos todos los estudiantes, se disfruta de acciones lúdicas como ejes generadores de los nuevos aprendizajes.
- Paisajes pedagógicos: una vez realizada la provocación, se da inicio a los paisajes pedagógicos, macrotema que posibilita el desarrollo de las dimensiones y competencias.
- Otros elementos: dentro de cada uno de los campos semánticos se tiene en cuenta el trabajo con los dispositivos básicos de aprendizaje, el trabajo cooperativo, la lúdica pedagógica (actividades rectoras de la educación inicial: juego, arte, exploración del medio y literatura), la generación de nuevas experiencias y las oportunidades de aprendizaje.
- Dentro de la didáctica “Yo cuento, tú cuentas, todos contamos” se tienen presentes acciones reguladoras: calendario y asistencia motivada, situación problematizadora, lectura y escritura, pausas activas, juego libre, asamblea de grupo.

- También es importante saber que la didáctica cuenta con momentos específicos en los encuentros con estudiantes, estos son: agrupamiento activo, desarrollo de habilidades de pensamiento y experiencia práctica.

Dentro del desarrollo de la apuesta pedagógica, la participación y acompañamiento de los padres de familia ha sido fundamental para el éxito de las actividades, puesto que han sido aliados estratégicos.

La tutora Gloria Cecilia Rojas Ruiz, maestra que tiempo atrás reconocí como la estudiante líder de su escuela Villa Fátima, es con quien tengo la fortuna de aprender y compartir la docencia en 2020. Ella ha fortalecido el trabajo orientado desde las aulas de apoyo, recibiendo enormes aportes para enriquecer la didáctica al brindar un soporte teórico desde el referente de la educación inicial. Con el apoyo del PTA se han implementado los procesos de formación a docentes, además, se ha fortalecido el trabajo en comunidades de aprendizaje.

Así mismo, hemos visto enriquecidas las planeaciones con el uso del material del PTA, que en años anteriores no tuvo la suficiente y eficiente aplicación. Junto con las aulas de apoyo hemos potencializado habilidades comunicativas y lógico-matemáticas, usando dispositivos básicos de aprendizaje como ejes fundamentales para el

desarrollo de los procesos cognitivos en el ciclo inicial.

Por otro lado, me gustaría hablar de este período de estudio en casa, ya que ha tenido relevancia en mi vida personal y profesional. Durante la pandemia permanecí en una vereda llamada Palestina, ubicada en el municipio de Briceño. Allí aprendí que el humano es un ser de costumbres. Por lo general, no estaba en una finca más de ocho días, pero justo ahora estoy cumpliendo seis meses. También, sucedieron cosas que antes me parecían imposibles. Hoy en día, a las mariposas, que antes me inmovilizaban de temor, las puedo desterrar sin entrar en pánico, y los sapos, que me dejaban encerrada, puedo quitarlos del lado y seguir mi camino. En realidad, necesitamos pocas cosas para vivir, la mayoría de los objetos que poseemos son accesorios.

Sin duda, la perspectiva de la vida la he ido transformando. El celular, el cual solo me servía para llamar, chatear e interactuar en las redes sociales, se ha convertido en elemento dinamizador para el trabajo. He descubierto funciones que ignoraba y programas que no sabía que existían. Con esta herramienta he continuado el trabajo de formación con los estudiantes y he fortalecido nuestras comunidades de aprendizaje. Además, he podido hacer presencia en los hogares de los estudiantes. También, he vivido las dificultades de muchos por la falta de conectividad. De manera que me ha tocado buscar escenarios donde mejor entre

la señal. Hay algo que me queda claro, una vez que te haces docente, será para toda la vida; cambiarán las circunstancias, pero nunca el ser.

Para finalizar este recorrido, quiero dejarles este decálogo para que vivifique nuestro ser personal y profesional.

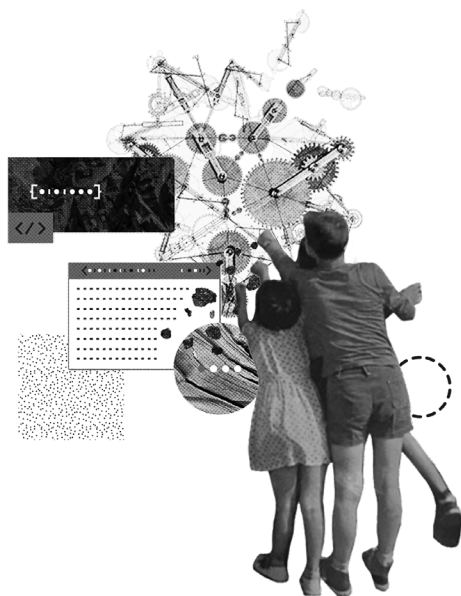
1. Haz de tu vida personal y profesional una gran dupla.
2. Transmite a tu comunidad ejemplos de vida.
3. Manifiesta actitudes de amor y agradecimiento por tu profesión.
4. Escribe, tus acciones y vivencias merecen ser registradas.
5. Recuerda que todos podemos aprender.
6. Haz de la diversidad una oportunidad de crecimiento.
7. Llena tu vida de cultura, pólíticas y prácticas inclusivas.
8. Ten presente que todos somos diferentes.
9. Que tus planeaciones respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes.
10. Ha de la evaluación un instrumento de formación y promoción.

## Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Evaluación del Pilotaje para la implementación en Colombia de la Metodología de Alfabetización Geempa*. Ministerio de Educación Nacional.
- Mejía Díaz, H. A. (1996). *La función lúdica del sujeto: Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Cooperativa Editorial Magisterial.



**ARTÍCULOS**



## **LA IMPLEMENTACIÓN DEL MATERIAL CONCRETO**

como reto para el aprendizaje matemático  
de los niños y las niñas

Dora Mercedes Bedoya Vélez\*  
Sandra Milena Guzmán Cardona\*\*

\*Maestra de la Institución Educativa San José del municipio de Betulia. Correo electrónico: dorabedoyav@gmail.com

\*\* Maestra de la Institución Educativa San Fernando del municipio de Amagá. Correo electrónico: samiguzaana@gmail.com

El proceso educativo de los niños y las niñas en los primeros grados de escolaridad sugiere experiencias que posibiliten su aprendizaje. Así lo plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) cuando al referirse a las actividades rectoras<sup>1</sup> expresa que “desde estas actividades, que conforman lo que les es propio y, por tanto, los caracteriza, se requiere de un conjunto importante de experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños” (Cárdenas y Gómez, 2014, p.72). Particularmente, en relación con la construcción de conceptos matemáticos, el uso del material físico o concreto posibilita la representación mental de los objetos para avanzar en la representación gráfica y simbólica de los mismos (MEN, 1998; Ministerio de Educación de Chile, 2012; Salas, et al., 2011) y de esta manera aplicar sus conocimientos en la solución de problemas del contexto.

La educación es un reto constante, y lo es aún más en los primeros niveles de escolaridad, base de los aprendizajes. Durante esta etapa los estudiantes son provocados, estimulados y dotados de conocimientos imprescindibles para el éxito en los demás niveles educativos. El MEN plantea que “educar a la primera infancia se constituye en una posibilidad de propiciar un sinnúmero de experiencias que les permita comprender y significar el mundo desde la diversidad que lo constituye” (Cárdenas y Gómez, 2014, p.65), desde la

interacción con los objetos que circulan en el entorno diverso. En el caso de las matemáticas, tales experiencias deben dotar dichos objetos de características y saberes asociados a los aprendizajes que se desea que los estudiantes construyan. En este sentido, las experiencias ofrecen una fundamentación adecuada, indispensable para el desarrollo de desempeños propuestos en grados posteriores.

En coherencia con lo anterior, es importante tener en cuenta que desde los referentes de calidad propuestos en Colombia para la primera infancia se hace énfasis en la necesidad de que las experiencias propuestas incluyan las cuatro actividades rectoras: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, para posibilitar el intercambio de los niños y las niñas con su entorno, sus pares, demás personas, y con ellos mismos (MEN, 2017). Todas estas actividades generan vivencias mediadas por la interacción, que les permiten entrar en contacto con los objetos, tocarlos, usarlos y construir diversas imágenes y significados alrededor de ellos.

Para lograrlo, el docente debe propiciar momentos que les permitan a los niños y las niñas interactuar, manipular y explorar diversos objetos. Al respecto, en el documento *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* se plantea que “la organización curricular y pedagógica requiere procesos intencionados que buscan proponer experiencias

<sup>1</sup>El arte, el juego, la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia (MEN, 2014).

para que los niños y las niñas se desarrollen y aprendan, teniendo en cuenta lo que acontece en su vida diaria” (MEN, 2017, p.41). Esta idea refuerza la necesidad de que los docentes planeen y organicen las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las características y el entorno de sus estudiantes. Dentro de dichas características han de incluir reflexiones que les ayuden a determinar cuáles son esos objetos del medio que posibilitan la construcción de diversos aprendizajes, en este caso asociados a las matemáticas.

Desde esta mirada, es necesario que las experiencias de aprendizaje retomen los tres propósitos de la educación inicial:

1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.
2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.
3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. (MEN, 2015, p.5)

Estos propósitos se configuran en la base para definir las competencias a desarrollar, que se materializan en las orientaciones brindadas por el docente durante la realización de las actividades cotidianas.

En el presente texto se señalan, de manera particular, las implicaciones del tercer propósito y su relación con el tema que aquí se aborda. El diseño y desarrollo de experiencias implica un proceso de indagación y exploración, y en el transcurso de este los niños y las niñas “utilizan y transforman lo que hay en el medio para identificar, comparar, contar, relacionar, ubicar, asociar, clasificar, crear situaciones y proponer alternativas de solución a problemas cotidianos, a partir de sus conocimientos e imaginación” (MEN, 2017 p.46). Cada una de estas acciones posibilita el desarrollo del pensamiento matemático y en los primeros grados de escolaridad conlleva a la adquisición del concepto de número natural.

Al referirse a este concepto es indispensable tener en cuenta los planteamientos de los Lineamientos Curriculares, en particular el pensamiento numérico, que se “adquiere gradualmente y va evolucionando en la medida en que los alumnos tienen la oportunidad de pensar en los números y de usarlos en contextos significativos, y se manifiesta de diversas maneras de acuerdo con el desarrollo del pensamiento matemático” (MEN, 1998, p.26). En este sentido, se asigna a la escuela la responsabilidad de propiciar diferentes estrategias, escenarios e interacciones que efectivamente hagan significativas las experiencias de los niños y las niñas en relación con el concepto de número natural y las diferentes nociones que forman parte de su construcción.

En el diseño de las experiencias también es necesario tener en cuenta que los niños y las niñas en la etapa preoperatoria estructuran su pensamiento a través de esquemas de acción. Piaget (1991) sugiere que “se trata de una inteligencia totalmente práctica, que se aplica a la manipulación de los objetos y que no utiliza, en vez de las palabras y los conceptos, más que percepciones y movimientos organizados” (p.20). Idea que reitera lo que se viene exponiendo: que los infantes aprenden a través de experiencias concretas, que les posibilitan explorar, observar y manipular; para de esta manera estructurar sus aprendizajes. De ahí la necesidad de incluir en las clases de matemáticas espacios destinados a la manipulación y exploración de material físico o concreto, que ayude a la construcción de representaciones mentales de los conceptos que serán abordados.

De acuerdo con lo que se viene presentando, es pertinente tener en cuenta que la manipulación constante a partir de acciones intencionadas posibilita la comunicación y conlleva a la construcción mental del objeto matemático. El MEN (1998) resalta el valor que tiene el uso de representaciones para la solución de situaciones y señala las potencia-

lidades de los procesos de comunicación para trascender al lenguaje abstracto y simbólico de las matemáticas.

En este sentido, la comunicación “cumple también una función clave como ayuda para que los alumnos tracen importantes conexiones entre las representaciones físicas, pictóricas, gráficas, simbólicas, verbales y mentales de las ideas matemáticas” (MEN, 1998, p.72). Lo que sugiere la relevancia de acompañar el proceso de aprendizaje con el apoyo de dichas representaciones. Desde las vivencias del aula y el acompañamiento pedagógico a docentes<sup>2</sup> se observa cómo este material ayuda al desarrollo de la percepción, observación, atención y representación mental de nociones y conceptos por parte de los estudiantes, y por ende al desarrollo de sus competencias para resolver problemas.

La importancia de este proceso también se resalta desde la experiencia, evidente al acompañar a docentes que apoyan sus acciones en el área de Matemáticas con el material PREST<sup>3</sup>, específicamente desde la etapa de descontextualización o centros de aprendizaje, donde los estudiantes, a partir de una secuencia de acciones, construyen el saber.

<sup>2</sup> Se refiere al acompañamiento situado como tutores en las instituciones educativas, en el marco del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<sup>3</sup> PREST (Pôle Régional pour l'enseignement de la Science et de la Technologie). Este material educativo fue entregado a las instituciones por el Programa Todos a Aprender. Es una propuesta pedagógica desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional en articulación con la Universidad de los Andes y la Organización Centro Regional de Educación Científica y Tecnológica; y fue adaptada para la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria de Colombia (2015-2016).

Tal construcción ocurre gracias a las conexiones que los niños y las niñas elaboran entre el momento de descontextualización (mediado siempre por el uso de material concreto) y los conocimientos matemáticos que se presentan luego de dicho momento.

El Ministerio de Educación de Colombia ha resaltado en diferentes oportunidades la importancia del uso del material físico o concreto. En el libro *Bases Curriculares para la Educación Inicial* (2017) se menciona que los niños y las niñas son curiosos, por lo tanto, la manipulación de objetos es común a ellos y como consecuencia surgen otras acciones como la clasificación, el juego, la agrupación, entre otros. “Así, en medio de una situación de la vida cotidiana, los niños y las niñas clasifican, agrupan, hacen seriaciones y cuentan, lo que les permite establecer relaciones de orden y equivalencia implícitas en la construcción del concepto de número” (MEN, 2017, p.91).

Por su parte, los *Lineamientos Curriculares de Colombia* (MEN, 1998) también hacen énfasis en la importancia del material físico o concreto y mencionan que, para “entender el significado de los números, además del uso cotidiano, hay que darles la oportunidad de realizar experiencias en las que utilicen materiales físicos y permitirles que expresen sus reflexiones sobre sus acciones y vayan construyendo sus propios significados” (MEN, 1998, p.28). Afirmación que refuerza la idea que se viene enunciando.

De acuerdo con lo anterior, las experiencias diseñadas por los docentes para favorecer la construcción del concepto de número natural implican la utilización de un material que promueva y movilice el pensamiento; que posibilite imaginar y crear. Para esto se necesitan acciones que vayan más allá de la manipulación y que inviten a la construcción y a la elaboración de relaciones operatorias. De esta manera, los estudiantes no solo encontrarán nuevas propiedades de los objetos, sino que además podrán enriquecer su vocabulario, lo que fortalece la comunicación.

Al respecto, cabe también mencionar que este es un proceso progresivo. Es por ello que al finalizar la etapa de manipulación de objetos concretos se da paso a las representaciones gráficas o icónicas, para posteriormente lograr la comprensión de los conceptos matemáticos desde el componente simbólico. Si bien es cierto que “el niño aprende a partir de la acción sobre los objetos” (Piaget y Inhelder, 1997, p.57), es determinante que la manipulación estimulada a través del material físico o concreto conlleve a la acción mental sobre los mismos y, por ende, al desarrollo del pensamiento matemático.

Siguiendo la misma línea de lo que se viene exponiendo, es necesario agregar aportes de otros países latinoamericanos, como Ecuador, que dentro de sus documentos de referencia hace énfasis en la idea que se viene defendiendo:

La fase concreta en el proceso de aprendizaje de la matemática da al estudiante la oportunidad de manipular objetos que le permiten formar nuevos esquemas pues conoce mejor cada objeto, lo relaciona con otros y establece las primeras relaciones entre objetos; luego pasa a la fase gráfica o semiconcreta, en la cual representará lo sucedido, para pasar a la fase simbólica que implica la abstracción de los conceptos, los cuales deberán ser utilizados en procedimientos ordenados que podrán aplicarse para resolver problemas cotidianos. (Salas, et al., 2011, p.44)

Continuando con el contexto de lo latinoamericano, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) en las Bases Curriculares de Matemáticas plantea la relevancia del trabajo con material físico o concreto en alumnos de todas las edades, pero especialmente en los primeros niveles, puesto que los conceptos abstractos se comprenden con la manipulación de elementos concretos, lo cual se especifica en el siguiente extracto:

Los estudiantes de todas las edades necesitan dar sentido a los contenidos matemáticos que aprenden, para que puedan construir su propio significado de la matemática. Especialmente en los primeros niveles, esto se logra de mejor ma-

nera cuando los estudiantes exploran y trabajan primero manipulando una variedad de materiales concretos y didácticos. La formación de conceptos abstractos comienza a partir de las experiencias y acciones concretas con objetos. Por ejemplo, en el caso de las operaciones, el uso de material concreto facilita la comprensión de las relaciones reversibles, entre otras, dándose la oportunidad de comprobar numerosas veces la permanencia de algunos hechos. El tránsito hacia la representación simbólica es más sólido si luego se permite una etapa en que lo concreto se representa icónicamente, con imágenes y representaciones “pictóricas”, para más tarde avanzar progresivamente hacia un pensamiento “simbólico-abstracto”. (Mineduc, 2012, p.87)

De acuerdo con lo dicho, las experiencias de aprendizaje deben trascender, entonces, de abstracciones meramente perceptivas para alcanzar las abstracciones operativas, es decir, pasar de lo concreto a las representaciones gráficas y de estas a las simbólicas. La manera de aprender de los estudiantes en la educación básica requiere de un trabajo profundo y bien planificado, donde el nuevo conocimiento pueda ser relacionado y contener un sentido contextual para el estudiante.

Hasta aquí se ha expresado la necesidad de asumir el reto de contribuir con el mejoramiento de los aprendizajes diseñando experiencias intencionadas; pero para que esto ocurra es necesario que los docentes realicen una constante reflexión sobre su práctica pedagógica. Estas consideraciones deben estar orientadas a pensar en el uso que actualmente dan a los materiales que tienen en el aula, al de los objetos disponibles dentro del contexto y a las relaciones y abstracciones que se construyen alrededor de ellos.

A partir de esto se transforman, de manera paulatina, las prácticas de enseñanza actuales y le asignan al docente un rol orientador, capaz de estimular experiencias vitales en los estudiantes. Este modo de asumir la enseñanza procura establecer una relación estudiante-maestro-materiales, en la que la manipulación, observación y comunicación se convierten en un vehículo para la construcción de nuevos y más perdurables aprendizajes.

Para concluir, es importante mencionar que los diferentes aportes referidos en el desarrollo de este texto reiteran la importancia de fundamentar el aprendizaje de las matemáticas desde los primeros años de escolaridad, a través de la manipulación intencionada de objetos físicos que favorezcan la comprensión, así como el uso de representaciones gráficas y simbólicas para consolidar los saberes. Estas acciones les ayudarán a los estudiantes a resolver

diferentes situaciones asociadas al concepto de número natural, algo básico para la comprensión de conceptos matemáticos posteriores.

Es oportuno agregar a lo anterior que con la implementación del material concreto en las aulas de primera infancia se contribuye al desarrollo físico, motor, afectivo, comunicativo, social y cognitivo de los niños y las niñas, a partir de un currículo basado en los campos de la experiencia: indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar el proceso. Todo a partir de la práctica en tareas cotidianas útiles en el logro de habilidades para la vida, que contribuyen a la evolución del lenguaje oral, la introducción del código escrito y el desarrollo de la competencia matemática.





## Referencias

- Cárdenas, B. y Gómez, C. (Coords.). (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares para Educación Básica*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Cuadernillo del docente grados 1 a 5*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología* (J. Marfá, trad.). Labor S.A. (Obra original publicada en 1964).
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1997) *Psicología del niño* (14.a ed.). Ediciones Morata.
- Salas A., Carrillo M., Solórzano A., Paredes M., & Mogollón L. (2011) *Materiales educativos. Guía de uso del material didáctico*. Ministerio de Educación de Ecuador.



## **HACIA UNA DECOLONIZACIÓN EDUCATIVA**

desde el uso del lenguaje<sup>1</sup>

Edwin Alejandro Henao Mejía\*

<sup>1</sup> Conferencia compartida en el Foro Educativo Departamental 2019: Las Huellas del Bicentenario. Puede ver la conferencia completa en el siguiente enlace: <https://youtu.be/WH7-tbA5988>. Tanto la conferencia como el presente artículo son parte de las reflexiones del autor durante el proceso doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Arturo Prat, Chile, y de su práctica educativa dentro del Programa Todos a Aprender en los territorios de Antioquia.

\* Maestro de la Institución Educativa Miguel Vicente Garrido Ortiz del municipio de Arboletes. Correo electrónico: eahenao21@hotmail.com

## Resumen

Este escrito parte de la conferencia realizada por el autor en el Foro Educativo Departamental 2019, organizado por la Secretaría de Educación de Antioquia. Durante estas reflexiones, el autor pone en alto relieve las políticas educativas y lingüísticas desde tiempos de la colonia. Junto con narraciones autobiográficas, nacidas de sus prácticas educativas como docente tutor del Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender (PTA) en establecimientos del departamento de Antioquia, nos deja ver las responsabilidades que tienen los maestros en la perpetuación de sistemas represivos y coloniales a partir del uso del lenguaje. Las reflexiones que enmarcan este trabajo permiten evidenciar la posibilidad de una educación más incluyente, crítica, empoderada, libertaria y propositiva para hacer frente a las neocolonizaciones y retos que enfrentan nuestras sociedades, donde el docente y el directivo docente serán quienes tendrán el poder decolonizador o colonizador en nuestros establecimientos educativos.

## Palabras clave

Educación decolonial, políticas educativas lingüísticas, diálogo intercultural, Bicentenario de Colombia, interculturalidad.

## El lenguaje como herramienta colonizadora

Le propongo que mientras lee esta reflexión se imagine que está viviendo en un hermoso lugar campestre con su familia, y que los vecinos más cercanos son sus tíos, tías, abuelos, hermanos y/o hermanas, etc. Su grupo familiar es poseedor de grandes tierras fértiles y lindan unos con otros. Es un lugar paradisíaco. Todos ustedes han aprendido a cosechar y no necesitan comprar ni un solo alimento, pues la naturaleza les da más de lo necesario. Cuentan con prados verdes, árboles frutales, bosques vírgenes, diferentes animales exóticos y domésticos, plantas medicinales y la felicidad de vivir en fraternidad y armonía con toda su familia.

De repente, en una tranquila noche, usted empieza a escuchar unos ruidos extraños en el exterior de su casa. Son grandes explosiones y todos sus familiares le llaman angustiados. Se escuchan gritos de terror y pedidos de auxilio, sabe que son las voces de sus seres queridos que gritan desesperados.

Al salir de su casa, ve árboles ardiendo en fuego y al mirar hacia arriba ve que se aproximan tres naves espaciales. Son naves gigantescas no identificadas y de ellas salen rayos y luces que causan las explosiones y los incendios. La gente corre aterrorizada, por lo que usted intenta volver a casa, pero la ve en llamas. Pue-

de observar varios de sus seres queridos tendidos en el piso, ensangrentados, algunos mutilados por causa de las explosiones. También, ve a su familia correr sin tener lugar donde esconderse.

Muy pronto llegan las fuerzas armadas, por tierra y por aire, para enfrentar las extrañas naves que tienen un arsenal futurista. Sin embargo, nada pueden hacer nuestros guerreros contra la capacidad destructora de aquellas naves. Esa guerra infernal dura días y noches completas. Son pocos los sobrevivientes, así que solo queda rendirse.

Las naves dejan de disparar, se siente un silencio desolador. Un olor a sangre brota de la tierra. Todos los sobrevivientes, incluyendo nuestros soldados, claman piedad de rodillas. De una de las naves se abre un portón gigante, sale un ser con una vestimenta extraña y habla una lengua desconocida. No obstante, alguien le acompaña y traduce su mensaje a todos los sobrevivientes. El mensaje es claro: ellos solo piden que hablen su idioma, de ahora en adelante se prohíbe hablar la lengua materna de cada uno. Aquellos que se niegan son masacrados, mutilados o quemados vivos delante de sus seres queridos, como método para sembrar terror y lograr su cometido.

Los anteriores párrafos, los cuales parecen ser sacados de una película de terror o de ciencia ficción, fue quizá la

historia sentida y vivida por nuestros ancestros indígenas a la llegada de los españoles a nuestro territorio en 1492. La paz de nuestras familias y pueblos indígenas fue interrumpida por la llegada de tres grandes naves: La Niña, la Pinta y la Santa María, naves desconocidas por cada uno de los habitantes de las tierras del sur de América.

Nada pudieron hacer nuestros valientes guerreros ancestrales con sus flechas, lanzas y piedras contra la tecnología, arsenal de guerra y poder de destrucción del armamento que ya conocía España en los siglos xv y xvi: cañones, pistolas de chispa, pistolas de percusión y de duelo, trabucos, mosquetones, fusiles con bayoneta o carabinas, sistemas explosivos como bombas de mano, toneles de pólvora y minas (Vaquero, et al., 2018).



Según Cuervo (2016), entre sesenta y noventa millones de indígenas desaparecieron después de la llegada de los españoles debido a las luchas, los enfrentamientos, la esclavitud, las duras condiciones de trabajo y las enfermedades traídas de Europa. Muchos de ellos fueron empalados, mutilados y puestos en la hoguera por desobedecer las políticas y órdenes de los españoles. Solo sobrevivió, aproximadamente, el diez por ciento de los indígenas después de la colonia.

La corona española fue muy precisa en cuanto a la obligación de enseñar y aprender el castellano durante el proceso colonizador, de esta manera aseguraba no solo el poder en las creencias, sino también en lo político, económico, social y cultural. Por esta razón, desde la época del emperador Carlos I de España y V del Sacro Imperio Romano, concretamente el siete de junio y diecisiete de julio de 1550, se impone la primera política educativa y lingüística para que todos los “indios” aprendieran el castellano. Luego, el ocho de mayo de 1548, el rey Felipe II establece que no se imprima ni se use arte ni vocabulario en lengua indígena; se obliga el aprendizaje y enseñanza del castellano a todos los indígenas de América y se empieza a destruir todo lo que esté en cualquier lengua ancestral (Briceño, 1987). Con esta estrategia educativa, lingüística y política, la colonización española aseguraba la represión y dominio total de los habitantes y pueblos del sur.

### **Tres formas educativas y lingüísticas de decolonización en la independencia de Colombia**

Después de liberarnos de la corona española, una de las propuestas decolonizadoras desde la educación se realizó en 1826. Se planteó la primera política educativa lingüística de Colombia, la cual pretendía preservar las lenguas ancestrales de los pueblos, además, abría el espacio para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, entonces, esta política procuraba el aprendizaje y enseñanza del latín, griego, inglés, francés y el idioma indígena más próximo donde estuviera ubicada la escuela (Bonilla Carvajal y Tejada Sánchez, 2016; Briceño, 1995; Henao Mejía, 2020). Quizá, después de la opresión española, los próceres de la independencia comprendieron que es a través del idioma que podemos recuperar nuestra verdadera libertad, esencia, creencias, cultura y raíces; o, por el contrario, oprimir, marginalizar, colonizar, esclavizar, excluir, clasificar (Henao Mejía, 2020).

Otras dos formas del movimiento independentista para una educación decolonial fueron, por un lado, el proyectar la formación de docentes que pertenecieran a nuestros contextos, conocieran su problemática y hubieran sufrido las consecuencias que había dejado la educación dirigida por los diferentes monjes y extranjeros traídos en las misiones colonizadoras;

y, por el otro, permitir a los profesores la creación y uso de sus propios materiales y libros de texto para acompañar sus lecciones. El primer objetivo pudo tener forma en la creación de la primera Normal en Colombia, en 1822, y el segundo en la política para el uso y creación de cartillas para la enseñanza en las escuelas, en el año 1840 (Ahern, 1991; Zuluaga, 2004).

### **Colonialidad en las políticas educativas y lingüísticas de Colombia del siglo xxi**

En los párrafos anteriores se dio un rápido recorrido por las políticas lingüísticas de la colonia y las primeras políticas educativas y lingüísticas de Colombia en el siglo xix, considerando sus consecuencias para nuestro contexto, cultura e identidad. Ahora, daremos un vistazo a las políticas educativas lingüísticas actuales de Colombia, que se vienen implementando después del año 2000. Será usted quien concluya si se asemejan más a las propuestas en tiempos de la colonia o a las libertarias de inicios de 1800.

A pesar del holocausto indígena por causa de la colonización española, Colombia se ubica en el tercer país con más lenguas indígenas vivas en Latinoamérica, donde aún se conservan casi setenta lenguas ancestrales de las más de trecientas lenguas existentes antes de la colonia (Gröll, 2009; Henao Mejía, 2020). Sin embargo, sus políti-

cas educativas lingüísticas se están encargando de marginalizar, excluir, estratificar y acabar con sus lenguas ancestrales. De acuerdo con estas políticas, después del aprendizaje del español es el inglés el idioma dominante, tanto en la escuela primaria como en el colegio (Ayala y Álvarez, 2005; de Mejía y Fonseca, 2008; González, 2007; Guerrero, 2008; Henao Mejía, 2019, 2020; Usma, 2015).

Ha sido tal el desprecio por las lenguas ancestrales que la mayoría de indígenas que hablan su idioma nativo más el español no son tomados como bilingües. En Colombia ser bilingüe significa hablar español e inglés o español y un idioma eurocentrista. Esto ha llevado a que las políticas establecidas sugieran que hablar un idioma indígena es sinónimo de retraso, pobreza e incivilización (de Mejía y Fonseca, 2008; González, 2007; Guerrero, 2008; Henao Mejía, 2020). Son muchas las preguntas que quedan: ¿qué ideología se quiere favorecer?, ¿qué creencias se desean infundir?, ¿qué formas de hacer y ver la sociedad nos quieren imponer?, ¿qué tipo de economías quieren validar?

### **Lenguaje colonial vs. lenguaje en clave de interculturalidad en las prácticas educativas**

La mayoría de las veces, tal cual hemos visto en las páginas anteriores, consideramos que las políticas o formas de imponer una práctica, ver y vivir la vida, reprimir y colonizar

a través del uso del lenguaje se da solo desde Gobiernos, emperadores, reyes y colonizadores. Empero, ¿cuál es el lenguaje y el idioma que como profesores o directivos de cualquier área del conocimiento permitimos y validamos en nuestras clases, encuentros e interacciones con nuestros estudiantes, colegas e instituciones? ¿Es un lenguaje que permite al otro expresarse desde su forma de ver y entender el mundo?, ¿es el idioma que permite al otro ser y dejarse ver desde su cultura y sus posibilidades?, ¿o es el lenguaje de “yo explico, si ustedes no entienden lo que se les pide, el problema no es mío”?

En los salones de clase nuestro lenguaje son solo el tablero, la tiza y el cuaderno; o en tiempos de pandemia, una guía educativa para que los estudiantes llenen, resuelvan y entreguen en un tiempo determinado. Es nuestro lenguaje el de “ustedes deben de responder de esta forma, sino está malo”. ¿Permitimos que nuestros estudiantes se comuniquen y den respuesta desde sus habilidades, sus gustos, sus necesidades y comprensiones?, ¿o el único lenguaje que tenemos para valorar los aprendizajes, las interacciones y nuestros encuentros son la hoja, preguntas tipo saber o algún *test* en línea?

Permitimos, como seres humanos, que en ese encuentro y aprendizaje con el diferente sea posible un diálogo inter-

cultural con el otro. En otras palabras, esto es poder ver, a través del lenguaje y los encuentros, ese rostro del otro que nos ilustraban Levinas (1993, 2000, 2002, 2003) y Marion (2019) al abrir la posibilidad de encarnar el rostro como alteridad descubierta, pensarnos y vivarnos como sujetos de responsabilidad histórica con el otro y lo otro; ser seres sensibles y comprometidos con el otro, porque si ese otro no es un ser para mí, quizá sí lo sea para alguien más.

### **La historia de Corocito: una ilustración sobre el tópico**

Corocito es un niño de ocho años que conocí en uno de los territorios antioqueños en mi proceso educativo dentro de la entidad territorial de Antioquia como tutor del Programa Todos a Aprender. Él vende corozos desde una carreta en la vereda donde habita, todos le conocen por sus habilidades para las ventas y su rapidez mental para hacer cálculos matemáticos cuando ofrece su producto; es un sentimiento gratificante y sorprendente cuando se comparte con él.

En la primera ocasión en que lo vi, con su carreta, traté de iniciar un diálogo con él:

—Hola, niño. ¿Cómo está?, ¿y usted qué es lo que vende ahí? —le pregunté haciéndome como si no supiera nada sobre él.

<sup>2</sup> El nombre ha sido cambiado para proteger su identidad.

—Profe, muy bien, ¡muchas gracias!, mucho gusto. Yo soy Corocito y vendo los mejores corozos de la región, ¿me va a comprar para que pruebe? —responde de inmediato.

—Ah, ¡qué bien! Mucho gusto, yo soy Alejo; pero contame, Corocito, ¿a qué precios los tenés? Porque en tu carreta veo racimos de corozos de diferentes colores y tamaños.

—Sí, profe. Depende del tamaño del racimo, no del color, ¿cuál le interesa?

—¿Qué cuesta el racimo de aquellos amarillos?

—Profe, ¿este grande o el más pequeño?

—¿Qué cuesta ese de allá?

—Este le cuesta \$3000 y aquel le cuesta \$1000 —dice mostrándome algunas de sus variedades.

—Disculpe, Corocito. ¿Cómo hace usted para ponerle el precio a los racimos?

—Fácil, profe, este racimo tiene aproximadamente sesenta corozos y el de allá quizá unos veinte.

Su respuesta me había dejado sorprendido. Entonces, este niño que me estaba atendiendo, de tan solo ocho años de edad, ¿ya había contado los corozos de cada racimo que tenía en su carreta?, ¿me estaba tomando el pelo?, ¿cómo era eso posible?

—Corocito, usted me disculpará, ¿puedo contar los corozos?

—¡Claro que sí, profe! Cada corozo le cuesta \$50, yo le puedo vender así al ojo o también puede llevar la cantidad de corozos que usted desee —responde sin titubear.

Para mi sorpresa, después de contar los corozos en cada uno de los racimos que me había mostrado, comprobé que el pequeño contenía veintidós corozos y el grande sesenta y cinco, por lo que sería más económico comprarle al ojo, ¿pero cómo era esto posible?, ¿sería que ya conocía el dato exacto de los racimos?, ¿era tan hábil para calcular que podía darse el lujo de dar la ñapa si uno compraba por racimo? Esta vez quería ir más a fondo, quería probar este niño de una vez por todas.

—Corocito, cuénteme algo, si deseo comprarle cuatro docenas y media, ¿eso cuánto me costaría?

—Profe —me responde al instante— serían \$2700, pero yo le aconsejaría llevar mejor el grande que usted acabó de revisar, mire que cuesta \$3000 y tiene sesenta y cinco corozos, ¿no le parece? O mire este racimo de corozos rojos tan grande y bonito, le vendo la vigésima parte por \$2000, ¿qué dice?

Quiero compartirles que salí de la vereda con mi bolso de viaje lleno de corozos rojos y amarillos, más dos bolsas de plástico con aproximadamente cien corozos en cada una. No recuerdo cuánto pagué, estaba anonadado con Corocito. Qué regalo tan grande me había dado la vida al presentarme este ser. Para mí era como si hubiera conocido en la vida real al mismísimo Beremiz Samir, personaje principal del texto de Malba Tahan, pseudónimo del autor Julio César Mello, de la

obra *El Hombre que Calculaba*. El acompañamiento educativo y académico de esa semana era, sin duda alguna, otro de los obsequios grandes del programa a mi vida.

Algunos meses más adelante, ya próximo a culminarse el tercer período académico, en una de las sedes que acompañé como tutor, me abordó una de las docentes y solicitó mi ayuda.

—Alejo, ¿cómo estás? Es que necesito tu ayuda, hay una madre de familia súper ofuscada que me está exigiendo que su hijo no puede perder una asignatura, necesito que me ayudes con ella. Su hijo me ha perdido todos los exámenes y la verdad veo que no le da por ningún lado, incluso en el último, que reúne varios de los conceptos de este período, no hizo nada.

—Claro, mi profe, dialoguemos con ella, dígle que vaya a coordinación y allí miramos de qué se trata —le expresé a la docente, quien gozaba de una larga trayectoria educativa, contaba con varios posgrados y hacía tres meses llegaba de Medellín después de haber enseñado por más de veinte años en una prestigiosa institución.

Al salón de coordinación llegó una mujer en sandalias, que aparentaba entrar a sus cuarenta años y en su cara demostraba la firme convicción de los vencedores de grandes batallas; malhumorada reclamó que era imposible que su hijo perdiera la asignatura. Solicitó a la docente, en forma de reto, hacerle al niño la pregunta que deseara sobre el

tema, ya que ella sabía que su hijo conocía muy bien sobre la materia. La docente sacó de su carpeta el último examen presentado por el estudiante y me lo exhibió. Cuando le di un vistazo al examen pude identificar que se trataba de una prueba basada en una resolución de problemas matemáticos. Allí se podía observar dibujado un mapa de una ciudad donde sobresalían dos puntos de diferentes colores, uno de ellos representaba un punto X y el otro un punto Y. El problema se basaba en averiguar cómo ir del punto Y al punto X recorriendo menos cuadras y avenidas en el mapa, por último, se debía escribir el número de cuadras y avenidas recorridas. La hoja del examen también contenía la calificación de la docente, la cual era la más baja que permitía el Sistema Institucional de Evaluación.

Después de darle un vistazo al examen, no me pareció descabellada la idea de la madre de llamar al niño a la coordinación, lugar donde nos encontrábamos, y realizarle algunas preguntas sobre la temática tratada. Antes de la entrada a coordinación, se escuchaba el llanto de un niño que se aproximaba y sus gritos manifestaban no querer ingresar al lugar, parecía el lamento y el desespero de quien fuera a ser maltratado o violentado.

Su madre lo ingresó al salón por la fuerza, no podía creer lo que estaban viendo mis ojos, el niño que al parecer no comprendía las matemáticas básicas de su grado era Co-

rocito. Nuestras miradas se encontraron y pude ver que su rostro se llenó de alegría, se vino corriendo hacia mí como buscando refugio, me abrazó y le dije que todo iba a estar muy bien. Mi mente no entendía cómo un niño que podía hacer cálculos y operaciones mentales más rápido que una calculadora no comprendía algo tan básico, aquí tenía que haber algo más, pensé.

Después de algunos minutos, tomé la hoja del examen que previamente había ojeado y le pedí, al frente de los presentes, que leyera el enunciado. Lo leyó sin ningún inconveniente, luego le pregunté qué era lo que veía en la imagen, respondió que un mapa, una X y una Y, luego le dije que imaginara que la Y era él y que la X era otra persona, además le indagué sobre cuál camino elegiría para ir más rápido donde la otra persona, inmediatamente señaló el camino más corto con su dedo índice. Sin embargo, al preguntarle cuántas avenidas y calles había recorrido, Corocito quedó en silencio.

Al paso del tiempo, Corocito se atrevió a preguntarme: “Profe, ¿cuáles son las avenidas y las calles?” Su pregunta daba respuesta a la información que yo estaba buscando. Corocito desconocía sobre calles y avenidas, se daba por hecho que él tenía que saber esto, cuando en los pueblos y veredas los puntos de referencia se asocian a nombres de tiendas, comercio, calles o personajes conocidos. De inmediato, me

atreví a decirle: “Estas que van en sentido de sur a norte, que estoy marcando con corozos rojos, son las calles; y estas que van de oriente a occidente, que estoy marcando con corozos amarillos, son las avenidas.” “Ahhh, profe, así muy fácil”, y de inmediato Corocito expresó, sin ningún esfuerzo, la respuesta que buscaba la profe.

### **El aprendizaje de las lenguas extranjeras como opción colonial o decolonial**

Cuando nos hablan de una experiencia educativa significativa desde la enseñanza y aprendizaje del inglés, es común imaginarnos una propuesta donde los estudiantes y sus profesores son capaces de hablar el idioma con acento londinense o estadounidense fluido; un estudiante que se comporta con las normas de cortesía de la cultura angloparlante y puede recitar fragmentos de la obra de Shakespeare sin ningún inconveniente. Nos imaginamos profesores e instituciones educativas utilizando tecnología de punta, donde los estudiantes siguen las lecciones que se instruyen por los libros de textos, audios y videos de las editoriales americanas e inglesas más representativas del mercado. Nos visionamos el éxito del coterráneo que se ha ido del país y ha perdido su acento y pensamiento local para situarse en la cima de ese tipo de sociedad que ya no es paísa ni colombiana, ni mucho menos campesina, montañera, negra o indígena (Henao Mejía, 2020).



Pensar en lo anterior no es algo salido de la realidad. Nuestras políticas educativas y lingüísticas han sido trazadas desde enfoques foráneos y con la mirada de ser el idioma de las élites (de Mejía y Fonseca, 2008; González, 2007; Guerrero, 2008; Henao Mejía, 2020). Por eso hay que salir del país e ir en busca de algo “más desarrollado” que lo que hemos conocido y vivido, hacer una nueva vida, estudiar, casarse y trabajar para la economía del extranjero, que está en una mejor posición y pertenece a una casta digna; para ser de mejor estatus socioeconómico y resaltar que lo de afuera siempre será mejor que lo que ofrece nuestro púber país, marcado por la violencia y apenas en vía de desarrollo, tal cual nos devela Henao Mejía (2020) en las lógicas de no existencia creadas por los sistemas colonizadores eurocentristas.

Contrario a lo anterior, en la Institución Educativa Tomás Eastman (TOE) del municipio de Santa Bárbara, Antioquia, un grupo de profesores de inglés, con la ayuda de su directivo y del consejo académico, viene adelantando una propuesta para fortalecer la identidad institucional con sus estudiantes desde el desarrollo de la conciencia intercultural y la comprensión textual a partir del aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desde esta perspectiva, se visonan jóvenes capaces de reconocer y valorar su identidad y la de los demás, favoreciendo la posibilidad de interacción y respeto a la diversidad del otro y de lo otro desde la realidad multicultural y plurilingüe que significa habitar los contextos antioqueños y colombianos. De igual forma, se potencian habilidades y estrategias para diferentes niveles de comprensión lectora desde los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas (Henao Mejía, 2018).

De acuerdo con Henao Mejía (2018), para el TOE de Santa Bárbara, el aprendizaje del inglés desde un enfoque intercultural significa dar la posibilidad a sus estudiantes de adentrarse en las formas de expresión y visión de unas culturas propias y otras diferentes a las nuestras, con el propósito de que puedan alcanzar una mayor visión y comprensión de los contextos locales y globales, y así puedan plantear mejores soluciones a las problemáticas que el mundo contemporáneo viene proponiendo. De esta manera, todo aprendiz de lengua extranjera del TOE es también un aprendiz cultural.

Se quiere garantizar que todo aquel que inicie el proceso de aprender una nueva lengua tenga la posibilidad de comunicar, ver, soñar y vivir desde un nuevo punto de vista.

Para lograr lo anterior, los docentes, en conjunto con los estudiantes, han diseñado materiales educativos basados en sus realidades, que varían desde textos multimodales, audios grabados por los propios docentes y libros de texto artesanales para su uso en las clases. Estos dos últimos materiales mencionados ya cuentan con copias en la biblioteca de la institución y la biblioteca municipal. En ellos se hace énfasis en la identidad y el entorno, por lo que los estudiantes pueden aprender sobre la institución: la bandera, el escudo, la biografía de quien le dio nombre, la descripción del plantel, la evolución del nombre del colegio, los lugares de funcionamiento, la misión y la reseña histórica del municipio.

Fuera de eso, los libros de texto se han alineado y relacionado con los Derechos Básicos de Aprendizaje para el inglés propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. También, cuentan con actividades para el fortalecimiento del vocabulario en esta lengua extranjera, actividades para desarrollar los diferentes niveles de conciencia intercultural desde el aprendizaje de los idiomas, propuestas por Henao Mejía, Gómez Salazar y Murcia Yalí (2019); y actividades para el desarrollo de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. Además,

cuenta con el apoyo de varios académicos y artistas que han aportado ideas para mejorar la propuesta.

## **Reflexiones finales**

Es posible la formación de un mejor ciudadano, de una educación que brinde condiciones de posibilidad para que cada ser humano sea su mejor versión, un ser más sensible, que comprenda y respete más a la naturaleza, a los otros, a lo otro y a su territorio; para que sueñe con dejar este mundo mucho mejor del que le presentaron sus padres, sus líderes y sus mayores, y pueda construir sociedad como un ser crítico e independiente.

Ser parte activa de esa posible educación trazaría caminos para construir la paz deseada y el futuro de una nueva ciudadanía. Un gran reto para los hacedores de la educación, pues su posibilidad depende de estar del lado de la historia de aquellos que han sufrido lo colonial y patriarcal desde su realidad educativa, la cual es traducida a una realidad histórica, cultural y social de nuestros contextos.

Hablar de un lenguaje en clave de interculturalidad reclama una pedagogía como práctica de la libertad (Freire, 1971, 1985, 1990, 2008, 2013) y provoca a cada docente, profesor, educador y directivo educativo la pregunta profunda sobre quiénes somos. En ese somos cabría pregun-

tarnos día a día: ¿somos maestros en pro de la libertad o maestros en pro de lo colonial?

Nota: El autor agradece a la formadora del PTA, Blanca Omaira Correa Otálvaro, y a Yuliana Andrea Molina López por la revisión, comentarios, sugerencias y recomendaciones realizadas para mejorar este escrito.

## Referencias

- Ahern, E. (1991). El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850. *Revista Colombiana de Educación*, 22, 5-63. <https://doi.org/10.17227/01203916.5193>
- Álvarez, J. A. y Zárate, J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (7), 7-26.
- Bonilla Carvajal, C. y Tejada-Sánchez, I. (2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 185-201. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Briceño, M. (1987). *La obligación de enseñar el castellano a los aborígenes de América*. Academia Venezolana de la Lengua.
- Briceño, M. (1995). El latín en Colombia, obra magistral. The-saurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo, 50(1-3), 3-13. [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH\\_50\\_123\\_017\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/50/TH_50_123_017_0.pdf)
- Cuervo, B. (2016). La conquista y colonización española de América. *Historia Digital*, 16(28), 103-149. <https://dial-net.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580242>
- de Mejía, A. M. y Fonseca, L. (2008). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Centro de Investigación y Formación en Educación.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva; Siglo XXI
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la tolerancia*. Paz e Terra.
- Groll, I., Montes, M. E. y Pappenheim, R. (2009). *Las Lenguas autoctónas en Colombia, Consideraciones alrededor de su legitimación en la Constitución de 1991*. Universidad de los Andes.
- Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (10), 27-46.
- Henao Mejía, E. (2017). *Intercultural awareness activities in the Colombian language policy: English, Please! Series* [Tesis de maestría] Universidad Pontificia Bolivariana.
- Henao Mejía, E. (2018). *Institutional Textbook*. Institución Educativa Tomás Eastman.

Henao Mejía, E., Gómez Salazar, J. y Murcia Yalí, J. (2019). Inter-cultural awareness and its misrepresentation in text-books. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193. <https://doi.org/10.14483/22487085.14177>

Henao Mejía, E. (2020). *Decolonizar las Políticas Lingüísticas Colombianas: Comunicarnos y Educarnos en Interculturalidad*. En A. Álvarez (Ed.), III Congreso Internacional de Interculturalidad. Para afirmar lo que somos (207-216). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/5747>

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-Textos.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Antonio Machado Libros.

Levinas, E. (2002). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Editora Nacional.

Levinas, E. (2003). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.

Marion, J. L. (2019). El tercero o relevo del dual. *Stromata*, 62 (1-2), 93-120.

Moncada, A. G. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(18), 309-332.

Usma, J. (2015). *From transnational language policy transfer to local appropriation: The case of the National Bilingual Program in Medellín, Colombia*. Deep University Press.

Vaquero, C., San Norberto, E., Brizuela, J., Estévez, I., Flota, C., Fidalgo, L., García-Rivera, E. y Diez, M. (2018). La cirugía del Renacimiento: El tratamiento de las heridas de guerra. *Anales de la Real Academia de Medicina y Cirugía de Valladolid*, (55), 137-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7141892>

Zuluaga, O., Saldarriaga, O., Osorio, D., Echeverri, A. y Zapata, V. (2004). La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: Surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En O. Zuluaga y G. Ossenbach (Eds.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XIX* (201-240). Cooperativa Editorial Magisterio.







## **IMPLICACIONES DEL ESTILO TUTOR**

y del desarrollo de la conciencia intercultural  
en los establecimientos educativos focaliza-  
dos<sup>1</sup> de Arboletes, Antioquia<sup>2</sup>

Edwin Alejandro Henao Mejía\*

<sup>1</sup>De acuerdo con el glosario del PTA, Un EE focalizado es aquel que por sus características y desempeños en las pruebas Saber ha sido favorecido para ser acompañado por el PTA. En el año 2020 en Colombia se vienen acompañando más de 12.134 sedes de más de 4190 establecimientos focalizados que pertenecen a más de 889 municipios de 83 Secretarías de Educación del país.

<sup>2</sup>Algunas reflexiones de este artículo hacen parte de la investigación doctoral que el autor viene adelantando en la Universidad Arturo Prat, Chile.

\* Maestro de la Institución Educativa Miguel Vicente Garrido Ortiz del municipio de Arboletes. Correo electrónico: eahenao21@hotmail.com

## Resumen

El presente informe de investigación parte de una hipótesis que considera cómo el estilo de los tutores PTA y el desarrollo de la conciencia intercultural inciden en los diferentes procesos trazados en las rutas de acompañamiento del programa. El estudio fue llevado a cabo en el municipio de Arboletes, bajo la metodología de estudio de caso. Los hallazgos presentados después del análisis llevaron al docente tutor a concluir: primero, que el estilo de los tutores PTA es un factor determinante en el estilo de los docentes acompañados; segundo, que los tutores que favorezcan el desarrollo de la conciencia intercultural dentro de sus procesos tendrán acompañamientos contextualizados, interculturales, pertinentes y estructurados; tercero, que el desarrollo de la conciencia intercultural incide notablemente en los procesos trazados en las rutas de acompañamiento del programa y en las prioridades plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022; y cuarto, que el desarrollo de la conciencia intercultural en los diferentes procesos académicos del PTA viene permitiendo una convivencia menos excluyente y más respetuosa con el entorno, con los otros y con la naturaleza.

## Palabras clave

Consciencia intercultural, estilo docente, estilo tutor, Programa Todos a Aprender, educación contextualizada.

## Introducción

Desde sus inicios, el Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender (de ahora en adelante PTA) busca fortalecer la formación y el acompañamiento a docentes de instituciones focalizadas desde y en su propio contexto, para aportar a la equidad educativa y social de nuestros estudiantes, lo que contribuye a la prioridad plasmada en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: “Pacto por Colombia, pacto por la Equidad”.

Para estructurar los acompañamientos, el programa ha venido trazando rutas de formación y acompañamiento en cascada a través de estrategias formativas divididas en sesiones de trabajo situado (STS) y sesiones de trabajo autónomo (STA) de los tutores. Es decir, en acompañamientos educativos y formativos realizados en los establecimientos educativos (EE) y en acompañamientos enfocados en la planeación, legalización y autoformación del tutor.

Cabe anotar que en los últimos años el PTA ha integrado diferentes enfoques y abordajes teóricos para favorecer lo académico, lo social, lo cultural y lo humano, superando así lo netamente cognitivo y evaluable en una prueba estandarizada estatal. Esto viene dando paso al tratamiento de lo socioemocional y lo sociocultural, con enfoque de inclusión, de manera que se han visionado los aportes de la interculturalidad en los procesos de formación académica y se han visionado posibles alternativas al panorama tan complejo que significa la formación de ciudadanos en un país de contextos megadiversos, pluri-lingües y multiculturales.

Teniendo presente lo anterior, se ha planteado una investigación que permita analizar el impacto del estilo del tutor y el desarrollo de la conciencia intercultural en diferentes procesos de las rutas PTA durante los acompañamientos de los años 2018-2019 en las prácticas docentes de las instituciones educativas focalizadas del municipio de Arboletes y, por ende, en la educación de los niños y niñas de esta subregión del departamento de Antioquia.

Para describir lo anterior se presentará un informe de investigación dividido en seis partes: la primera nos indicará la hipótesis, las preguntas, subpreguntas y objetivos que han guiado esta investigación. La segunda nos describirá el contexto en el cual se desarrolla el estudio.

La tercera nos enmarcará en los conceptos claves que subyacen en una educación que posibilita el desarrollo de la conciencia intercultural. La cuarta nos situará en la metodología abordada. La quinta nos compartirá algunos hallazgos y conclusiones breves de este trabajo de investigación llevado a cabo en este municipio del Urabá antioqueño.



## Hipótesis

Después de cinco años de acompañamiento *in situ* con el PTA en la subregión del Urabá antioqueño bajo el rol de docente tutor desde una perspectiva intercultural, se tuvo la sensación de que varios de los docentes y directivos acompañados eran permeados por el estilo, pensamiento y enfoques educativos de quien lideraba los acompañamientos del programa. Esto dio pie a la hipótesis de que el estilo docente de los tutores<sup>3</sup> PTA y el desarrollo de la conciencia intercultural inciden notablemente en los diferentes procesos trazados de las rutas de acompañamiento del programa; y de esta conjetura derivaron unas preguntas y objetivos que se tomaron como guía para el presente estudio.

## Preguntas

- ¿De qué formas ha incidido el estilo del docente tutor en los procesos educativos de los docentes acompañados por el PTA del municipio de Arboletes en los años 2018-2019?
- ¿De qué formas ha incidido el desarrollo de la conciencia intercultural en los procesos educativos de los docentes acompañados por el PTA del municipio de Arboletes en los años 2018-2019?

## Objetivos

### General

Analizar las formas en que el estilo docente del tutor PTA viene incidiendo en los procesos educativos de las rutas trazadas por el programa durante los años 2018 y 2019 en el municipio de Arboletes, Antioquia.

### Específicos

- Examinar las planeaciones docentes a la luz de la perspectiva intercultural en los profesores acompañados de las instituciones educativas del municipio de Arboletes.
- Comparar la estructura de la clase y las realimentaciones de los acompañamientos *in situ* de docentes y estudiantes con las realimentaciones del tutor hacia los docentes.
- Contrastar el cuidado de las relaciones entre docentes y estudiantes con el cuidado de las relaciones entre tutor y docentes desde lo observado en los acompañamientos de aula.

<sup>3</sup> Para conocer con más detalle las responsabilidades de los diferentes actores que participan en la implementación exitosa del PTA puede remitirse a la Directiva Ministerial 30 de 2015 y a la Guía General para la Ruta de Acompañamiento 2019.

## Contexto de la investigación

El presente estudio se viene desarrollando en el municipio de Arboletes, Antioquia. Arboletes está ubicado en la subregión del Urabá antioqueño, limita al norte con el mar Caribe y con el departamento de Córdoba; por el este con el departamento de Córdoba y con el municipio de San Pedro de Urabá; por el sur limita con los municipios de San Pedro de Urabá, Turbo y Necoclí; y por el oeste con los municipios de Necoclí y San Juan de Urabá.

Esta posición en Antioquia hace que el municipio y sus establecimientos educativos sean territorios plurilingües y multiculturales, con población que incluye estudiantes de varios departamentos de Colombia, en su mayoría de Antioquia, Córdoba y Chocó. Además, cuenta con presencia de extranjeros (en su mayoría venezolanos) y comunidad de pueblos ancestrales (kuna tule, zenú, emberá).

El PTA hace presencia en el municipio con tres tutores que acompañan aproximadamente setenta docentes que hacen parte de los tres establecimientos educativos y once sedes focalizadas por el programa. Estas instituciones se centran en un enfoque humanista y social desde los modelos pedagógicos: integrador, social cognitivo y constructivista, impactando directamente a casi tres mil estudiantes en este municipio.

## Conceptos claves que enmarcan esta investigación

Antes de compartir algunos elementos que vienen permitiendo el desarrollo de la conciencia intercultural en la institución educativa del municipio de Arboletes, se presentarán algunos conceptos teóricos claves que fundamentan y estructuran el presente informe de investigación: conciencia intercultural y sus conceptos subyacentes, tales como conocimiento cultural, razón cultural y entendimiento cultural.

### Conciencia intercultural

Cuando hablamos de desarrollo de la conciencia intercultural desde lo que se viene promoviendo en el municipio de Arboletes, desde el PTA Antioquia nos referimos a la posibilidad de desarrollar mayor conocimiento, razonamiento y entendimiento cultural dentro de una relación con la naturaleza, con el otro y con lo otro (Concejo de Europa, 2001; Henao Mejía, 2017; Henao Mejía, Gómez y Murcia, 2019). En otras palabras, es la posibilidad de hacer consciente un ejercicio autorreferencial, que se revisa para estar en comunicación y coexistencia con la naturaleza, el otro y con lo otro. Aquí no estamos hablando de cualquier comunicación o forma de ser o estar en el mundo, sino de la posibilidad de habitar desde lo diverso de una Antioquia, Colombia, América Latina y el Caribe; aprovechando los avances de las ciencias para ponernos en contacto, para

afirmarnos en quienes somos. Como lo expresarían Green, Sinigui y Rojas (2013), este es uno de los caminos más eficaces para lograr que nuestras sociedades acerquen las brechas y avancen hacia modos de convivencia menos excluyentes y más reflexivos con cada uno y una, con el entorno y con la madre tierra.

## Conocimiento cultural

De acuerdo con Henao Mejía (2017, 2020) y Henao Mejía et al. (2019), el conocimiento cultural es tan solo uno de los tres componentes que inciden en el desarrollo de la conciencia intercultural, siendo este, como lo expresan Byram, Gribkova y Starkey (2002), no solo el conocimiento de los grupos sociales, sus productos y sus prácticas, sino también las habilidades y actitudes para conocer una nueva cultura.

De acuerdo con Henao Mejía (2017) y Henao Mejía et al. (2019), algunas descripciones de actividades que incrementarían el desarrollo del conocimiento cultural se enfocarían en poseer conocimientos de una cultura concreta, como, por ejemplo, saber sobre los diferentes eventos culturales de un lugar, sus espacios geográficos, productos, sitios turísticos, celebridades, datos históricos y la forma en que los aprendices recolectan y consultan información acerca de ellos mismos, la naturaleza que les rodea, los otros y lo otro; además de la utilización de materiales

y elementos del contexto (naturaleza, los otros y lo otro) para la apropiación del conocimiento.

## Razonamiento cultural

Según Henao Mejía (2017) y Henao Mejía et al. (2019), este es otro de los tres componentes para desarrollar la conciencia cultural y, según la descripción de Byram y Zarate (1997), tiene como objetivos generales la disposición de poder vivir en carne propia las vivencias del otro, para así poder comprender el punto de vista y las decisiones de los demás, la posibilidad de entender, identificar e interpretar valores explícitos e implícitos en perspectivas ideológicas de los demás, ya sea en un evento ficticio o real, o en algún tipo de texto.

Algunas dinámicas que pueden ayudar a desarrollar el razonamiento cultural, según Henao Mejía (2017), Henao Mejía et al. (2019), Byram (1997) y Byram, Gribkova y Starkey (2002), son los juegos de roles o actividades que puedan poner a los participantes en los sentimientos y estados de los otros (ponerse en los zapatos del otro), crear curiosidad y participación en los rituales y creencias de otras culturas, como también analizar los eventos y textos de acuerdo con sus orígenes, fuentes, año de creación, creencias, entre otros.

## Entendimiento cultural

Este componente incluye la habilidad de comparar y diferenciar las culturas, así como la posibilidad de explicar e identificar diferentes significados que puedan aparecer de una perspectiva nacional, etnocéntrica y/o cultural (Byram y Zarate, 1997). Algunas actividades para desarrollar este componente pueden ser identificar y/o explicar algunos estereotipos, connotaciones históricas, raciales y étnicas que puedan aparecer en diferentes prácticas, eventos, materiales, para relatarlas desde la diferenciación y comparación de culturas disímiles o similares (Henao Mejía et al., 2019).

Cabe anotar que las formas para ejercitar y promover la conciencia intercultural, según Henao Mejía et al (2019), hacen necesario un trabajo equilibrado de los tres componentes: conocimiento, razonamiento y entendimiento cultural; lo que permite una aproximación a lo que Álvarez, Valencia y Fernández (2019) denominan como un “repertorio dinámico y abierto de recursos semióticos (materiales y no materiales), producidos en la interacción social” (p.25)<sup>4</sup>.

## Entendimiento cultural

Para los propósitos de esta investigación entenderemos por estilo del docente el cuidado de las relaciones y la estructu-

ra de la clase en que se desempeña quien guía una sesión de aprendizaje (Chaux, 2012). La primera estará enmarcada en las formas en que el docente se preocupa por el bienestar, calidez, afecto, resolución de conflictos y la comunicación del docente con los otros y con lo otro. La segunda se referirá a las estructuras y formas de llevar los conocimientos a su público objetivo, la manera de comunicarlos, las normas seleccionadas y su aplicación.

## Metodología

Con el fin de establecer cómo ha influenciado el concepto de conciencia intercultural la práctica docente de los docentes acompañados por el PTA en el municipio de Arboletes, se han decidido seguir los principios de investigación del paradigma cualitativo, adoptando una metodología desde un estudio de caso (Stake, 2006; Yin, 2003). En el municipio de Arboletes se han identificado tres EE focalizados por el PTA, las cuales para este año 2019 cuentan con once sedes acompañadas. En total son, aproximadamente, setenta docentes acompañados, que impactan a casi tres mil estudiantes dentro del programa.

La perspectiva metodológica adoptada es la más apropiada, puesto que en un estudio de caso el investigador estudia

<sup>4</sup>Traducción propia.

una unidad de análisis (Arboletes) para comprender sus diferencias y similitudes (Stake, 2006). En este sentido, el investigador podrá analizar los datos en la situación y contexto: las planeaciones y prácticas de aula de los docentes de los EE focalizados por el PTA en Arboletes.

A través del estudio de caso se pretende lograr profundidad en el análisis y exploración de la problemática descrita desde el interior de las planeaciones y las prácticas de aula, que nos permita un conocimiento desde el punto de vista de los involucrados y la comprensión del significado de sus apropiaciones y experiencias (Terosky, 2013). El análisis y comparación de las diferentes planeaciones de aula y la práctica docente de lo que se propone para los estudiantes ayudará a entender las relaciones de periferia y centro en la apropiación de la comprensión teórica y práctica de la conciencia intercultural. Se pretende, además, tal cual lo indica el método inductivo, que se desarrollen comprensiones a partir de la información emergente de los procesos de análisis, exploración y descripción de las planeaciones de clase.

### **Revisión documental**

Se hace necesario conocer las planeaciones de clase de los docentes de los EE acompañados en el PTA del municipio de Arboletes, como también los materiales creados para uso en sus clases. Para esto se realizará

un proceso de análisis documental, de carácter cualitativo, que permite la recopilación de información variada respecto a la descripción de lo que acontece sobre un objeto de investigación y de lo que se propone a las personas o cultura objeto de análisis (Sandoval, 2002). Se analizarán las planeaciones de aula y los materiales diseñados por los docentes acompañados en los años 2018 y 2019; un total de noventa archivos: cincuenta para el 2018 y cuarenta para el 2019.

### **Análisis e interpretación de datos**

El estilo docente del tutor que fundamenta esta propuesta está cargado de su interés académico e investigativo por la perspectiva intercultural, crítica y decolonial, como por su experiencia docente en diferentes niveles de educación pública y privada por cerca de dieciocho años.

La formación en cascada que se da en el PTA permite y sugiere que los formadores contextualicen la información recibida desde el MEN cuando la transmitan a sus tutores, teniendo presentes las características propias de cada uno de los departamentos donde laboran. Así mismo, se espera que los tutores recontextualicen la información de acuerdo con los municipios y establecimientos educativos a su cargo, para que de esta manera los docentes puedan realizar el mismo proceso.

Durante estas fases de formación en cascada y en los procesos de reconceptualización y recontextualización de los saberes se permean los acompañamientos *in situ* de formadores a tutores, de tutores a docentes y de docentes a estudiantes; aunque es el proceso de tutores a docentes el que más permea los estilos de enseñanza, dado que en esta fase el tutor no solo comparte los laboratorios y conceptualizaciones de los saberes con sus docentes, sino también los procesos de planeación de clase, de reuniones con comunidades de aprendizaje<sup>5</sup> (CDA), de renovación de planes curriculares, de diseño de materiales, de ideas para presentar la clase y para indagar en el aula, de la presentación real de la clase a los estudiantes y de la reflexión de la clase posterior a todos estos procesos con el docente. Este proceso, entonces, abarca desde el conocimiento de conceptos, preparación y ejecución de la clase hasta la reflexión después de la práctica de aula como espacio multicultural por excelencia, donde convergen varios pensamientos, sueños e ideas, posibles de ser intervenidos desde una perspectiva intercultural.

### Organización de los datos

La presente investigación se enmarca en los planteamientos y seis pasos planteados por Marshall y Rossman

(2011). Por esta razón, de acuerdo con las autoras, el primer momento es el de organización de los datos, donde se tuvieron en cuenta noventa planeaciones de clases de los docentes y los formatos de acompañamiento de aula que diligenció el tutor en cada una de las visitas que se realizaron en los años 2018 y 2019.

### Inmersión en los datos y codificación

Durante esta fase se dio el momento para comprender y analizar a profundidad los datos recogidos. Mediante la lectura, discusión, elaboración de matrices de análisis y lectura analítica de los datos se realizó una decodificación, es decir, se identificaron elementos teóricos y metodológicos sobre la conciencia intercultural. Esto se llevó a cabo por medio de un análisis a las planeaciones de docentes, a los formatos de acompañamiento de aula y a las retroalimentaciones de la práctica, que conllevaban al conocimiento, razonamiento y entendimiento cultural, tales como actividades grupales que involucraban metodologías de aprendizaje cooperativo (Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1985) y aprendizaje colaborativo (Suarez y Gros, 2013; Panitz, 2001). Todo con la intención de incrementar el conocimiento cultural, consultar datos sobre el contexto, aumentar la curio-

<sup>5</sup> Las comunidades de aprendizaje (CDA) dentro del Programa para la Excelencia Docente y Académica: Todos a Aprender son colectivos de conocimiento y práctica que reflexionan sobre el quehacer educativo, comparten sus reflexiones e identifican, de manera conjunta, alternativas a las diferentes situaciones que surgen a partir de las interacciones que se dan en el saber y en el hacer de la educación. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las situaciones del contexto escolar. Las prácticas exitosas se fortalecen y las problemáticas se atienden para ser superadas en contexto, en un espacio académico para compartir y aprender unos de otros y con otros.

sidad y apertura hacia los artefactos, valores, creencias, experiencias y prácticas culturales que permitían una mayor comprensión propia, de los otros y de la naturaleza; al igual que relacionar las similitudes y diferencias culturales entre personas y lugares, interpretar textos y eventos de otras culturas con las propias, entre otros.

### **Elaboración de interpretaciones a través de memos analíticos**

Durante esta fase se hicieron reportes organizados y se tomaron notas analíticas y comparativas entre las diferentes planeaciones, acompañamientos de aula y retroalimentaciones, de acuerdo con los patrones que iban emergiendo en los datos.

### **Generación de categorías y datos y búsquedas de comprensiones alternativas**

Teniendo presentes los planteamientos de Marshall y Rossman (2011), en esta parte del análisis se agregaron y decantaron los patrones encontrados en la información y se establecieron categorías descriptivas e interpretativas que nos ayudaron a responder las preguntas y objetivos de investigación, que se enriquecieron con comparaciones teóricas.

### **Hallazgos**

Después de realizar el análisis de los datos se pudieron obtener los siguientes hallazgos:

Durante sus planeaciones de clase, la mayoría de los docentes remitieron actividades que incrementaban el desarrollo del conocimiento cultural, enfocado en poseer saberes sobre los diferentes eventos culturales del municipio y su contexto, sus espacios geográficos, productos, sitios turísticos, celebridades y datos históricos. Hacían énfasis en la forma sobre cómo los aprendices recolectaban y consultaban información acerca de ellos mismos y la naturaleza que los rodeaba. Además, se notó un mayor uso de materiales y elementos del contexto (naturaleza, los otros y lo otro) para la apropiación del conocimiento, o lo que Henao Mejía (2017) y Henao Mejía et al. (2019) han categorizado, en otras palabras, como “actividades de conocimiento cultural”.

Por otro lado, atendiendo a las actividades de razonamiento cultural propuestas por Henao Mejía et al. (2019), se favorecieron y privilegiaron juegos de roles, cooperativos y colaborativos que pusieron a los participantes en los sentimientos y estados de los otros (ponerse en los zapatos del otro); crearon curiosidad y participación en los rituales y creencias de otras culturas y permitieron

analizar los eventos y textos de acuerdo con sus orígenes, fuentes, año de creación, creencias, entre otros.

De igual forma, se logró encontrar una gran cantidad de planeaciones y prácticas de aula en actividades de entendimiento intercultural, donde se propusieron identificar y/o explicar estereotipos, connotaciones históricas, raciales y étnicas que aparecían en diferentes prácticas, eventos, materiales y textos (Henao Mejía et al., 2017).

Otro de los hallazgos fue la posibilidad de entablar diálogos frecuentes sobre el contexto con los docentes acompañados, así como el enriquecimiento de la práctica docente desde la realimentación a los estudiantes de una manera más cálida y formativa.

## Metodología

Durante este estudio es posible, de manera muy breve, compartir algunos aprendizajes y reflexiones, los cuales no significan una conclusión definitiva sobre el tema tratado, sino unos desenlaces visibles desde los objetivos propuestos durante el tiempo en que se llevó a cabo esta investigación. En cuanto al objetivo general de este proceso, el análisis demostró que el estilo de los tutores PTA es un factor determinante en el estilo adoptado por los docentes acompañados, lo que incide notablemente en los procesos educativos que

se vienen trazando por el PTA, ya que la educación abordada desde una perspectiva intercultural evidenció favorecer los acompañamientos situados de forma más contextualizada y personalizada, al centrar sus procesos en el conocimiento, razonamiento y entendimiento cultural de sí mismo, del otro, de lo otro y de la naturaleza.

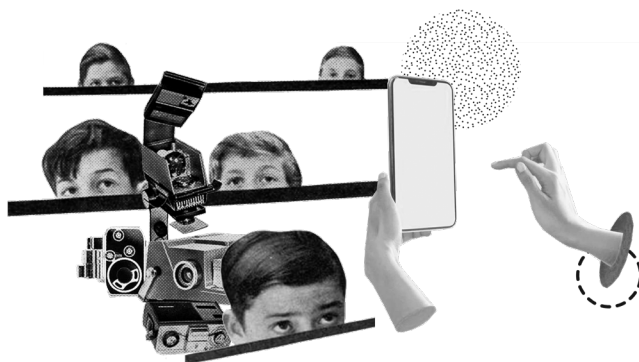
En relación con los objetivos se evidenció que, si se favorece el desarrollo de la conciencia intercultural dentro de los acompañamientos propuestos, también se prioriza lo plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, el cual se enmarca en un pacto por la equidad en Colombia. Además, contribuye al énfasis de una educación universal que promueve una convivencia menos excluyente y más participativa.

Por último, se recomienda adelantar estudios e investigaciones dentro del Programa Todos a Aprender desde una perspectiva intercultural en diferentes contextos e instituciones educativas, para así contrastar resultados, reflexiones y análisis con los presentados aquí y lograr conclusiones de mayor alcance, ya que, a la fecha, dentro de la revisión teórica realizada no se encontró ningún estudio del PTA desarrollado desde una perspectiva intercultural.

*Nota: especial agradecimiento a la formadora Omaira Correa por la revisión a este artículo y por sus recomendaciones y sugerencias para mejorarlo.*

## Referencias

- Álvarez Valencia, J. y Fernández, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs, *Journal of International and Intercultural Communication*, 12(1), 23-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2018.1503318>
- Byram, M., y Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuner (Eds.). *Socio-cultural competence in language learning and teaching* (9-43). Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. <https://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Chaux, E. (2012). *Educación y Convivencia Escolar*. Taurus.
- Green, A., Sinigui, S. y Rojas, A. (2013). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. Relaciones interculturales en la diversidad*, 85-94.
- Henao Mejía, E. (2017). *Intercultural awareness activities in the Colombian language policy: English, please! Series* [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Henao Mejía, E., Gómez Salazar, J. y Murcia J. (2019). Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 179-193. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/14177>
- Henao Mejía, E. (2020) *Decolonizar las políticas lingüísticas colombianas: comunicarnos y educarnos en interculturalidad*. En III Congreso Internacional de Interculturalidad para Afirmary lo que somos (207-216). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/5747>
- Johnson, R., Johnson, D. y Holubec E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Educador.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. En R- Hertz Lazarowitz, S. Kagan, S. Sharan, R. Slavin y R. Webb (eds). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (67-96). Springer.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (2011). *Designing Qualitative Research* (5.a ed.). Sage Publications.
- Panitz T. (2001) *Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Terosky, A. L. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: Experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X13488597>



## ANÁLISIS DE PRÁCTICAS

discursivas rígidas y no rígidas o accidentales en el ejercicio docente

Milvia Tapias Oquendo\*

\* Maestra de la Institución Educativa Marco Tobón Mejía del municipio de Santa Rosa de Osos. Correo electrónico: milvia.tapias@iemarcotobon.edu.co

*La tarea del educador moderno no es cortar selvas, sino  
regar los desiertos.*  
**Clive Staples Lewis**

## Resumen

En este escrito se presenta un análisis sobre las políticas de dotación de recursos y herramientas tecnológicas para las instituciones educativas. Así mismo, se expone cómo dichas políticas no siempre responden o impactan de manera positiva en el ámbito escolar. Su fracaso se debe al hecho de que son acciones descontextualizadas, tomadas de otros lugares y que no tienen en cuenta la realidad que subyace en la práctica docente. Se intentará, además, mostrar esta realidad en términos de lenguaje y discurso para determinar cuál es la subjetividad pedagógica sobre la que deberían instituirse las prácticas escolares, atendiendo a las características de los estudiantes y al momento histórico que las presiden.

## Palabras clave

Consciencia intercultural, estilo docente, estilo tutor, Programa Todos a Aprender, educación contextualizada.

## A manera de introducción: el diagnóstico de la enfermedad

En el título puede percibirse la relación entre el presente texto y el simple ejercicio de ser maestro, desconociendo, de entrada, las bondades de analizar la práctica docente mediante la observación y reflexión de los ambientes y procesos de aprendizaje. Esta relación puede percibirse y no se niega que para reconocer elementos constitutivos de pedagogía constructiva es necesario analizar la práctica docente. El fin más inmediato es realizar una distinción entre esta pedagogía y la pedagogía del aburrido, determinando cuál de estas dos subyace en el aula.

Se tratarán aspectos de relación mediática del aprendizaje que solo se visibilizan en los ambientes donde se encuentran maestros y estudiantes de manera presencial. En este caso, se hablará de mediación, no solo tomada desde los aspectos relacionales entre uno y otro sujeto en el intercambio discursivo, sino también como aquella que se da entre el sujeto, estudiante o docente, y la herramienta tecnológica que puede usarse en aras de potenciar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Dicho lo anterior, lo que se presenta es una reflexión suscitada por el análisis realizado sobre las dificultades que surgen en este contexto.

Al pensar en estos obstáculos, la primera idea que surge es la

necesidad de implicarse como sujeto en esta práctica. No se trata únicamente de los problemas de los estudiantes, se trata de una indisposición generalizada que concierne a todos los individuos implicados en el aprendizaje. La posición en la que se esté: docente o estudiante, es poco relevante, puesto que las manifestaciones de esta indisposición surgen en la misma práctica. Es aquí donde se necesita hacer algo.

Producto de las indisposiciones manifestadas por los docentes, resultaría contradictorio que alguno de ellos no se identificara con la siguiente caracterización: los estudiantes no leen, no comprenden lo leído, escriben cualquier cosa, no se interesan por el conocimiento, no son conscientes de lo que deben hacer, hacen lo que les parece. De ahí que se perciba en el ambiente una opinión compartida por casi todos los docentes: la evaluación ha cambiado tanto que hoy en día los estudiantes que son 5.0 realmente son 4.5, los 4.0 son una valoración extra de los 3.5 y los 3.0 son aquellos rescates de último minuto entre los malos y los perversos.

Posterior a un examen, es común observar que los estudiantes tratan de explicarle al docente lo que han plasmado en el papel, evidenciando su propia incredulidad por lo que ellos mismos han escrito y que, en últimas, es por lo que serán valorados. Mientras que para el docente el sentido queda plasmado en lo escrito, para el estudiante este debe reforzarse en la explicación oral. Por tanto, se percibe

aquí una inteligibilidad mutua, ya que ni el docente se hizo entender con la instrucción ni el estudiante con su escrito. Lo anterior fue solo para ejemplificar la desazón que existe en ambos lados, reafirmando que, efectivamente, es poco relevante la posición en la que se esté, puesto que la responsabilidad es compartida.

## **Las intervenciones**

Después de conocer las características de las indisposiciones, es posible considerar la manera más asertiva para hacer una intervención. Lo más adecuado sería interpretar y analizar aquellas molestias manifestadas. Estas no necesitan ser observadas en términos de sujetos, sino como una alteración en la práctica.

La alteración puede ponerse en términos de práctica, lenguaje y discurso. Por lo que esta no será otra cosa que el desajuste entre los discursos que subyacen en el ejercicio pedagógico de hoy y el uso de recursos o herramientas mediáticas. El deterioro de los sistemas educativos se fundamenta en el planteamiento de expectativas alejadas de la realidad que se encuentran en el contexto. Por lo tanto, se interponen dos aspectos fundamentales al interpretar este desajuste: ¿cuáles son los cambios discursivos por los que pasa la práctica y qué tan eficaces son?

Atendiendo a la teoría de Russell (2005), la descripción es importante para comprender el fenómeno de alteración que presenta la práctica. En toda Latinoamérica han surgido programas de dotación de herramientas tecnológicas a centros educativos, como un intento de mediar en la alteración o el desajuste en la educación. Se conocen antecedentes de programas de intervención; por ejemplo, One Laptop Per Child (OLPC) pretende dotar una computadora portátil a cada niño como una herramienta para acceder al conocimiento. De este proyecto se conoce el análisis realizado por Piscitelli (2010) sobre el impacto del programa en Uruguay y Argentina, en el cual comenta: “tecnofílicos, tecnofóbicos, tecnoloquesea y la mejora educativa nunca aparece” (p.84). Es claro que la respuesta no está en el campo de la dotación. El problema reside en saltar la brecha digital con programas diseñados en contextos no propicios. El OLPC nace con el MIT Media Lab de Nicolás Negroponte. Este tipo de espacios no solo necesitan de un portátil, también requieren acceso a la red. Como lo expone Piscitelli, nuestro contexto aún no está preparado para este tipo de intervención, más que nada porque carece de una red de conexión lo suficientemente eficiente.

Hasta aquí se ve claramente la idea de intervención que nace con el simple hecho de describir la alteración en la práctica pedagógica de hoy. Desde la teoría de las des-

cripciones de Russell, se podría decir que, en términos de discurso, se tiende al fracaso.

Se hará otro intento desde la teoría de las referencias directas. En contraposición con lo planteado anteriormente, Kripke (1985) reconoce la importancia de las descripciones, pero considera los nombres parte fundamental de su teoría. Desde este punto de vista, distingue entre designadores rígidos y designadores no rígidos o accidentales. No hay descripción si no hay que describir. Ahora bien, este postulado parece alejado del tema que se trata en este texto, por lo que se tratará de mostrar su relación directa.

Se conoce desde el diagnóstico cuál es la alteración o desajuste por el que atraviesa la práctica docente en la actualidad. De modo que es evidente la brecha que existe entre lo que se hace y lo que debería hacerse en términos pedagógicos y de aprendizaje mediado, universos discursivos paralelos entre los docentes y los estudiantes.

En la actualidad, el cambio que se ha tenido de Estado-nación a Estado técnico administrativo pone sobre la mesa una nueva forma de subjetividad. Hemos pasado de ser sujetos de razón (ciudadanos) a ser sujetos de imagen (consumidores) (Corea y Lewkowicz, 2004). He aquí donde subyace el paralelismo entre el discurso de docentes y estudiantes. Los primeros aún lo mantienen fundamen-

tado en el primer tipo de estado, esto es, la existencia de un designador rígido, ya que un sujeto de razón es el mismo en cualquier lugar. De manera que fácilmente se encuentra la manera de nombrarlo porque se le pueden asignar múltiples calificativos y por cualquiera de ellos sería reconocido. Los segundos han adoptado un discurso fundamentado en el otro tipo de estado, por lo que existe un designador no rígido o accidental, debido a que un sujeto de imagen no es el mismo en cualquier lugar. Hasta aquí se han hecho evidentes los aspectos en los que se fundamenta el desajuste discursivo de la práctica docente en la actualidad. Por esta razón, es importante determinar las consecuencias que trae para ella el asumir esta situación.

Llegados a este punto, es pertinente retomar las palabras de Van de Velde (2016), citado por Ochoa, Caballero y Moreno (2016): “somos el significado que nos construimos” (p.93). Por ello se propone la formación de individuos críticos y sujetos de conciencia, puesto que las instituciones educativas son las encargadas de la formación de los futuros ciudadanos.

Para simplificar, si el sujeto se constituye por las experiencias discursivas de la cultura en épocas determinadas, los estudiantes actuales, sujetos involucrados en la práctica docente, se han constituido principalmente por

un discurso accidental. En otras palabras, las instituciones educativas forman un sujeto inexistente en su propio discurso, porque las prácticas de consumo actuales han desbancado al sujeto de razón y exaltado al sujeto de imagen.

Respecto a esta situación, las intervenciones no se han hecho esperar. Se ha observado la dotación de recursos tecnológicos e informáticos en contextos escolares, pero, por lo general, estos no han dado resultados positivos, aunque sí existen excepciones. Ahora, en dichos casos no es que haya sido exitosa la intervención, pero al menos el fracaso ya no se debe a la manera en que se hizo el análisis de la alteración, puesto que ya se ha comprobado que la indisposición en la práctica subyace en la ambigüedad discursiva presente entre las instituciones educativas y los sujetos que pretende formar.

Si en un primer momento OLPC no funcionó por aspectos como la conectividad o la brecha generacional, en un segundo momento no ha funcionado porque muchas de las prácticas se dan en razón del horizonte de expectativas del docente, sin tener en cuenta las expectativas del estudiante.



## Las posibilidades

El papel del horizonte de expectativas en este escrito será el sistema de referencias que tiene el estudiante al enfrentarse con la herramienta propuesta por el docente como mediador del proceso. Si bien el maestro ya ha planificado qué hacer, el estudiante no siempre ha podido participar de esta planificación. Por ello, el proceso se queda simplemente en el hacer y no alcanza a llegar al deber ser. No se han tenido en cuenta los supuestos de una y otra parte.

Conocer los supuestos es importante para lograr aunar los discursos, los cuales representan un punto de equilibrio entre ambas partes. Estos pueden dar origen a acuerdos entre los involucrados en la práctica, con el fin de lograr su eficacia. Desde este punto de vista, se pensaría en lograr pactos entre el sujeto de designaciones rígidas (docente) y el sujeto de designaciones accidentales (estudiante), logrando un cambio en las condiciones culturales en las que los sujetos ejercen su práctica.

Si el sujeto de designaciones accidentales se ha constituido como sujeto de imagen, hay que mostrarle un nuevo horizonte y una nueva imagen. “Desde la pedagogía de la significación es de una relevancia esencial la construcción de significados colectivos y contextualizados en el proceso de aprendizaje, particularmente a través del diálogo en encuentro” (Ochoa, Caballero y Moreno, 2016, p.94). De esta

manera, será posible lograr la incorporación de múltiples miradas e interpretaciones que facilitan la construcción de una visión más amplia, incluyente y cercana a las realidades que se viven. Es rescatable la idea de colectividades, dadas las condiciones bajo las cuales se han formado subjetivamente los sujetos de designaciones accidentales.

En la era espacial, acunar términos como cibercultura o inteligencia colectiva ya no asombra. Las condiciones y características sociales han evolucionado de tal manera que la conformación de comunidades virtuales se da de manera constante y mucho más rápido que en la realidad cotidiana. Según Lévy (2004), la inteligencia colectiva podría entenderse como el afán de trabajar en conjunto como punto de unión no solo de ideas, sino también de personas construyendo la sociedad. Nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo el conocimiento está en la humanidad. Esta es una relación dialógica en la cual los individuos que intervienen en la práctica se reconocen como sujetos con posibilidades de aprendizaje. Así, el papel que se tenga no es relevante, las manifestaciones lo son.

Mostrando esta nueva imagen a los sujetos de designaciones accidentales que han sido constituidos por imagen desde la sociedad de consumo, los sujetos de designaciones rígidas podrán ir arando el campo para la siembra de acuerdos sobre los supuestos que se tienen en la relación mediática que se origina con la práctica.



## Referencias

- Corea, C. y Lewcovicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Kripke, S. A. (1985). *El nombrar y la necesidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. [http://www.fergut.com/pdfs/inteligencia\\_colectiva.pdf](http://www.fergut.com/pdfs/inteligencia_colectiva.pdf)
- Piscitelli, A. (2010). *1@1. Derivas en la educación digital*. Santillana
- Ochoa, M., Caballero, C. y Moreno, M. (2016). *Pensamiento crítico en acción. Cooperación Genuina: paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos*. ÁBACOEnRed. <https://cutt.ly/FRgHjxr>
- Russell, B. (2005). Sobre el denotar. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 24(3), 153-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1303394>





## **EVALUACIÓN FORMATIVA:**

un concepto que se construye desde el aula

Mónica María Lopera Patiño\*  
Édgar Enoc Varilla Benítez\*

\* Maestra de la Institución Educativa Rural La Cadena del municipio de Arboletes. Correo electrónico monilopa@gmail.com

\* Maestro de la Institución Educativa Rural Villa Nelly del municipio de Arboletes. Correo electrónico: varillamen01@hotmail.com

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo documentar cómo se ha ido construyendo el concepto de evaluación formativa a lo largo de la ruta de acompañamiento del Programa Todos a Aprender<sup>1</sup> desde el año 2013 hasta la actualidad. Para lograrlo, se ha hecho una revisión de los recursos utilizados para la formación de los docentes focalizados, específicamente en evaluación; y como resultado de esta se exponen las definiciones concretas y las acciones pedagógicas sobre evaluación desarrolladas en los establecimientos educativos. Se hace énfasis en el concepto de evaluación, entendida como una práctica formativa que se ha venido trabajando en los últimos dos años reseñados, denotando el progreso en la comprensión y apropiación de esta como eje fundamental en la formación de los docentes y como práctica de aula que permite el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al final, se exponen conclusiones y recomendaciones a partir de nuestra experiencia como tutores.

## Palabras clave

Evaluación, evaluación formativa.

## Introducción

Este artículo de revisión presenta de manera sucinta un rastreo del concepto de evaluación formativa, que subyace del desarrollo de las rutas de acompañamiento entre los años 2013 y 2020 del Programa Todos a Aprender (en adelante PTA). Se podrá observar que para el programa la evaluación es un aspecto fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje: los determina, los visibiliza, los cualifica, los transforma y los mejora; y que los aprendizajes logrados durante este tiempo respecto a evaluación en el aula son de una importancia incalculable para la educación colombiana en los niveles de transición y básica primaria, especialmente, en tanto son 84.100 los docentes formados (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

El artículo está conformado por dos apartados. Inicialmente se hará un recorrido por las rutas de acompañamiento de cada año entre 2013 y 2020, destacando muy especialmente

<sup>1</sup> Programa del Ministerio de Educación Nacional que busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa mediante la cualificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de transición y básica primaria de establecimientos educativos focalizados a nivel nacional.

el concepto de evaluación formativa que se trabajó desde el PTA en los establecimientos educativos (en adelante EE) focalizados. El lector podrá darse cuenta cómo a través de los años la evaluación se fue develando como una práctica y el concepto se ha replanteado, profundizado y complementado gracias a la cercanía con la realidad de las aulas de clase a través del acompañamiento situado<sup>2</sup>.

Al finalizar se encuentran algunas de las conclusiones y recomendaciones que hacen parte de la discusión y aprendizaje de quienes escriben este texto, a partir del abordaje de evaluación que hace el programa en los últimos dos años y la necesidad de una política nacional de evaluación que sea conocida y comprendida por toda la comunidad educativa colombiana.

### **Una mirada hacia la evaluación formativa desde el PTA**

A continuación, se hará un recorrido histórico desde 2013 hasta el 2020, que permitirá reconocer el abordaje de la evaluación formativa por parte del PTA en los EE. En primer lugar, se relatará lo acontecido entre los años 2013 y 2018, sintetizando las definiciones y construc-

ciones conceptuales que sobre evaluación formativa (como proceso) se tenían en aquel entonces. Al final se ahondará en el concepto, referentes y propuestas que desde el 2019 y hasta la actualidad han posicionado la evaluación formativa como una práctica.

### **2013: primeros acercamientos, la evaluación a partir de los resultados**

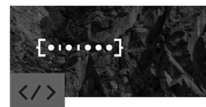
Se recuerda que PTA surge con el ánimo de mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas estatales, por lo que focalizó los EE que presentaron resultados bajos en todo el país. De acuerdo con lo anterior, en el año 2013 PTA se ocupó de orientar los EE en la revisión e interpretación de los resultados de las pruebas Saber que presentaban los estudiantes de los grados tercero y quinto en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, específicamente, y a partir de esta revisión se pidió a los EE diseñar planes y acciones concretas e inmediatas para el mejoramiento. Para ello se tuvo la necesidad de retomar, con los docentes focalizados, las bases epistemológicas de las áreas mencionadas, a través del abordaje de los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, títulos que eran familiares para los docentes;

<sup>2</sup> El acompañamiento situado es una estrategia mediante la cual el tutor PTA acompaña a cada docente focalizado de un EE asignado. Esto es, hace seguimiento a las prácticas de enseñanza a través de la planeación de clases, visitas en el aula y realimentación de la práctica realizada, lo anterior en un marco de evaluación entre pares para la cualificación docente.

pero de los cuales se desconocía su contenido, estructura y relación con lo evaluado en las pruebas Saber. El PTA usó algunas publicaciones del Icfes para abordar detalladamente las características de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, interpretar los resultados y hacer recomendaciones para que los EE formularan planes de mejoramiento a través de un equipo de trabajo (equipo de gestión).

En el documento *Evaluación Diagnóstica*, de la Subdirección de Referentes de Evaluación del MEN (2012), usado por el PTA para la ruta de acompañamiento 2013, se encuentran algunas premisas que permiten un acercamiento al concepto de evaluación que se tenía para entonces:

- La evaluación es una de las actividades básicas en el proceso de formación educativo.
- La evaluación aporta información acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.
- La evaluación permite reorientar las prácticas pedagógicas para que el docente oriente mejor sus prácticas de aula y apoye los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. (Subdirección de Referentes de Evaluación del MEN, 2012, diapositiva 4)



## 2014: evaluación formativa como proceso de aula

Para el año 2014 PTA sigue interesado en formar a los docentes focalizados en lo concerniente a pruebas Saber, para ello se realizaron talleres sobre la interpretación y análisis de resultados de estas, motivando a los EE a establecer planes de mejoramiento con metas específicas de progreso cuantitativo. A la par, se revisó con los docentes el documento 11 expedido por el MEN: *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009*, para llevar a los formados a reconocer el concepto de evaluación formativa y la resignificación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes.

Para el año en mención, la evaluación concebida como un proceso formativo fue la gran apuesta en la formación de los docentes focalizados. El PTA aportó definiciones concretas que permiten un acercamiento a la concepción de evaluación que se propuso para este momento en la historia del programa, y que sería la visión que en adelante se propondría en cada ruta de acompañamiento de los años posteriores. Se habló, entonces, de la evaluación en el aula como una actividad que permitía el aprendizaje de los maestros, en tanto ellos podrían visualizar, organizar y orientar el trabajo de enseñanza (PTA, 2014a, diapositiva 2). Así se definió la evaluación:

- Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Está centrada en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación. (PTA, 2014a, diapositiva 3)

Así mismo, se orientó sobre técnicas e instrumentos para apoyar la evaluación de los aprendizajes en el aula, proponiendo trascender la prueba escrita y la calificación. Todo esto sin perder de vista el objetivo de mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas a nivel nacional.

### **2015: nuevas concepciones, realimentación y uso pedagógico de los resultados**

La evaluación formativa se potencia en las formaciones a docentes focalizados. En este año se comparten talleres con contenido didáctico en lenguaje y matemáticas, pero con una propuesta explícita de evaluación para los aprendizajes, donde la realimentación en el momento preciso cobra importancia. Se sugiere un seguimiento cercano al proceso y se solicita reorientar las prácticas de aula de acuerdo con los resultados de las diferentes pruebas evaluativas.

Para el año 2015 se aplican diversas pruebas escritas: pruebas EGMA y EGRA<sup>2</sup> y pruebas diagnósticas<sup>3</sup>, de manera que el objetivo del mejoramiento del desempeño en pruebas Saber seguía presente. De igual modo, se desarrollaron propuestas pedagógicas y didácticas que llevaron a alimentar el concepto de evaluación formativa en las aulas focalizadas, se especifica a continuación:

<sup>3</sup> Early Grade Reading Assessment (EGRA) es una evaluación oral para los estudiantes, diseñada para medir las habilidades fundamentales para la adquisición de la alfabetización en los primeros grados: reconocer las letras del alfabeto, leer palabras simples y comprender oraciones y párrafos.

Early Grade Math Assessment (EGMA) es una evaluación oral para los estudiantes, que mide habilidades fundamentales en el cálculo y las matemáticas, incluyen el número de identificación, distinción de la cantidad (mayor y menor), la identificación de números faltantes, la resolución de problemas, la suma y la resta, el reconocimiento de formas y la extensión del patrón.

<sup>4</sup> Son pruebas diseñadas y entregadas por el programa para los estudiantes de primaria, y le permiten al docente conocer los diferentes desempeños alcanzados por los alumnos en las áreas de Matemáticas y Lenguaje.

<sup>5</sup> Para más información consultar <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreidae>

- La evaluación formativa fue entendida como un proceso que permitía reconocer y reorientar el aprendizaje logrado por los estudiantes mientras desarrollaban diferentes tipos de actividades.
- Se aclaró que la evaluación formativa exige momentos de realimentación oportunos y pertinentes, que posibilitarían el logro de aprendizajes a través de actividades prácticas y preguntas orientadoras.
- Se abordó, de manera explícita, el uso pedagógico de los resultados a partir de lo obtenido en las diferentes pruebas aplicadas, incluyendo la información contenida en el informe por colegio, entregado en el marco del Día de la Excelencia Educativa<sup>5</sup>. A partir de esto se propuso diseñar planes de acción que motivaran el mejoramiento de los resultados y que implicaban, directamente, la cualificación de las prácticas de aula de los maestros acompañados.
- En contraste con el punto anterior, el programa propone talleres con una aproximación a la evaluación formativa, que se enfoca en los diálogos de clase, la producción de los estudiantes, la interacción entre docente y estudiante, así como entre estudiantes, proponiendo romper

la idea de que para evaluar formativamente se debe aplicar una prueba. Se buscó orientar a los docentes para que estuvieran atentos a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes y a la realimentación oportuna e inmediata, incluso apoyada en los estudiantes como evaluadores.

### **2016: la evaluación toma fuerza en las formaciones situadas**

La evaluación formativa se sigue trabajando en las formaciones a docentes focalizados como una alternativa para acercarse al nivel de aprendizaje de los estudiantes, al igual que a sus fortalezas y oportunidades de cambio; y como posibilidad de diseñar planes de mejoramiento que incidan en las prácticas de enseñanza.

Durante este año se aplicaron pruebas en formato digital: pruebas Aprendamos (aplicadas a estudiantes de 2° a 5°) y pruebas Supérate, estas últimas corresponden a una apuesta del MEN para que todos los estudiantes del país demuestren su aprendizaje, incentivados por la sana competencia.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Para más información consultar <http://superate.edu.co/>

Es así como el concepto de evaluación formativa que más se explicita en la ruta de acompañamiento del año 2016 está orientado hacia la aplicación de pruebas que sirven como actividad diagnóstica y seguimiento al aprendizaje, identificación de fortalezas y oportunidades de mejora de cada estudiante y realimentación a los planes de acción (PTA, 2014b, diapositiva 3) que se llevan al aula desde el 2015, especialmente.

### **2017: caracterización de habilidades y competencias**

PTA continuó poniendo énfasis en el uso pedagógico de los resultados, donde se podía reconocer el estado del aprendizaje de los estudiantes en contraste con lo que se espera de ellos en los referentes de calidad, y determinar las estrategias pedagógicas y didácticas grupales y/o individuales para orientarlos hacia las metas de aprendizaje. Es así como surgieron las pruebas de caracterización de fluidez y comprensión lectora, aplicadas a los estudiantes de los grados tercero y quinto, con el objetivo de recoger información pertinente sobre la necesidad de estrategias de aula que atiendan a los estudiantes que requieren más apoyo o que se encuentran por encima del nivel esperado (MEN, 2017b, diapositiva 17).

De acuerdo con lo anterior y con lo expuesto por el programa en el año 2017, se abogó por un proceso de seguimiento al aprendizaje que involucrara diferentes actores: a nivel de Secretarías de Educación, institucional y de aula, mediante la medición de los aprendizajes a través de las herramientas disponibles en el entorno nacional y las aportadas por el PTA, donde la recolección, el registro y el análisis de información sobre el aprendizaje de los estudiantes permitiera intervenir los procesos. Se formó a los docentes focalizados en una evaluación formativa que integra el uso pedagógico de los resultados, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica y la planeación de aula; garantizando el desarrollo de estrategias adecuadas y pertinentes, de acuerdo con las características de los estudiantes (MEN, 2017b).

### **2018: acercamiento a la evaluación formativa como práctica**

La visión de evaluación formativa que el PTA ha venido implementando ha tomado relevancia año tras año. Probablemente, la experiencia ha enseñado a todos los actores del programa que el camino para el mejoramiento del aprendizaje está enmarcado en la cualificación de las prácticas docentes, lo que está determinado por las prác-

ticas evaluativas con las características de la evaluación formativa, reglamentada en el decreto 1290 del 2009. El concepto de evaluación, las características y estrategias para que en las aulas se den prácticas de evaluación formativa fueron publicadas en el documento *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*, que ha sido la base para orientar a los docentes focalizados en evaluación formativa. A continuación, se exponen algunos conceptos retomados de este texto (MEN, 2017a):

- “Todas las estrategias de evaluación que se aplican a los estudiantes son fuente de información para establecer acciones de mejora de los aprendizajes” (p.24).
- “El seguimiento al aprendizaje es el componente mediante el cual se establece un mecanismo para recoger y registrar la información sobre lo que los estudiantes están aprendiendo, analizarla e identificar los aspectos a tener en cuenta en la práctica pedagógica del docente” (p.25).
- “Cuando se hace seguimiento al aprendizaje y se hace un uso pedagógico de los resultados por medio de una buena reflexión pedagógica, se puede asumir la evaluación con su propósito formativo” (p.28).

A través de las formaciones a docentes y a directivos docentes de los EE focalizados se quiso establecer y vivir un concepto de evaluación formativa que, según el Ministerio de Educación Nacional (2018a):

- Implica una mirada amplia sobre los sujetos y sus procesos, tiene en cuenta los contextos y ritmos de aprendizaje.
- Hace seguimiento a los aprendizajes en la cotidianidad del aula, proponiendo estrategias de apoyo antes de que el proceso formativo concluya (término del año escolar).
- Crea en los docentes la necesidad de visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza, a partir de la información obtenida con las acciones de seguimiento al aprendizaje.
- Hace uso pedagógico de los resultados de evaluaciones internas y externas. Para este año se motivó la participación en las pruebas Supérate con el Saber, además se aplicaron pruebas de caracterización en los grados transición, tercero y quinto, con tan buena acogida que algunos tutores reportaron el diseño de instrumentos de caracterización para los demás grados de la básica primaria. Producto de estas acciones se desarrollaron planes de mejoramiento con acciones institucionales y de aula.

### 2019: evaluación formativa y evaluación auténtica

En la ruta de formación del PTA para el año 2019 la evaluación formativa inicia con el análisis de los resultados de las pruebas externas. El sentido de esta revisión es retomar el uso pedagógico de los resultados que arrojan la aplicación de instrumentos de evaluación. Se establece que este ejercicio es importante para los estudiantes, directivos, docentes, EE y sistema educativo, en general; y los hallazgos de este trabajo derivaron en un plan de mejoramiento que permitió establecer metas que buscaban reducir el porcentaje insuficiente y mínimo en el resultado de las pruebas Saber del establecimiento educativo.

La evaluación formativa fue uno de los retos del programa para este año, por lo que se buscó articular el SIEE a los presupuestos de esta. En los documentos recomendados para la implementación del sistema se hizo énfasis en que la evaluación formativa debía contribuir al aprendizaje de todos los actores involucrados y, en especial, debía estar al servicio de los estudiantes. El documento *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes* empieza develando el concepto de evaluación formativa así: “Al afirmar que la evaluación es formativa, se hace referencia a lo intelectual y a lo humano, pues la

experiencia de autoevaluarse, evaluar a otros (coevaluación) y ser evaluado (heteroevaluación) permite a cualquier sujeto mejorar sus vivencias consigo mismo y con los otros, además de aportar información sobre su proceso de aprendizaje individual” (MEN, 2018b, p.15).

Esto implica que se deben establecer metas de aprendizaje, criterios de evaluación y planes de mejoramiento que atiendan las necesidades reales de las dinámicas escolares, que ayuden a que el estudiante reconozca cuánto y cómo está avanzando y que el docente reflexione sobre el proceso de enseñanza que está realizando. En este sentido, la evaluación formativa permite identificar los avances de los estudiantes a partir del seguimiento constante a los aprendizajes; y ello se logra a través de las evidencias, que deben ser realimentadas por el docente. Esta realimentación fue entendida como el aspecto de la evaluación que evidencia el vínculo entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues permite mostrar cuál es el avance en los logros de los estudiantes y con ellos da cuenta de la pertinencia de los métodos, las estrategias y los recursos utilizados.

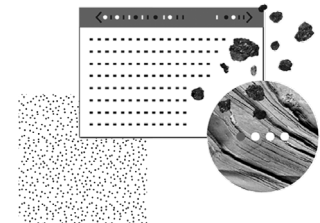
Aquí se introduce un nuevo concepto en la evaluación formativa: la *evaluación auténtica*, que implica un valor en el mundo real y en los intereses y motivaciones de los estudiantes. Es por ello que las actividades de

aprendizaje deben ejecutarse en contextos reales, cercanos y significativos a los alumnos. Esta evaluación, al realizarse en la realidad, implica la integración y aplicación del saber, el saber hacer y el saber en contextos determinados, ya que además de resolver problemas hay que tomar decisiones en circunstancias reales. En esta nueva idea se hace énfasis en que la evaluación exige que los estudiantes evidencien su conocimiento en la práctica, lo que significa que deben ser autores reflexivos y críticos de su propio proceso. Dada esta nueva implicación, el docente debe planear de manera intencionada cada una de las situaciones de aprendizaje que permitirán adquirir nuevos conocimientos, es decir, esto implica un giro pedagógico en el docente, ya que debe ser capaz de reflexionar sobre su práctica y sobre las necesidades de los estudiantes para diseñar situaciones de aprendizaje que hagan de la evaluación una oportunidad de mejoramiento.

En este momento del PTA se ubica la evaluación en una situación auténtica de enseñanza y aprendizaje, que para el Ministerio de Educación Nacional es fundamental. La evaluación formativa también implica hacer uso de la información que surge de dicho proceso para ajustar o reorganizar las metas, propósitos y alcances del mismo a partir de las necesidades que se van evidenciando. Además, permite generar la reflexión peda-

gógica, didáctica y formal sobre el sentido de educar y el compromiso que de lo anterior se deriva: planificar y diseñar estrategias que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje.

Otro elemento importante profundizado fue el de los criterios de evaluación, que desde el MEN (2018b) se definen “como los parámetros que el establecimiento educativo fija para emitir los juicios de valor al evaluar. El establecimiento educativo deberá, entonces, identificar los mecanismos para proponer los criterios de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes y los criterios de promoción” (p.10). Se destacó la importancia de los criterios en el proceso evaluativo, dado que se expresan los resultados que se quieren obtener con las actividades o situaciones de aprendizaje; y permiten valorar los avances. Para construir los criterios de evaluación es necesario que el docente tenga claras las características de los estudiantes, la metodología, las estrategias, los instrumentos y las situaciones de aprendizaje en las que el alumno evidenciará qué tanto avanzó en el proceso.



**2020: adaptación a la educación remota, criterios de evaluación, evidencias de aprendizaje, instrumentos para la evaluación**

Dada la emergencia sanitaria decretada en el 2020, se hizo necesario ajustar las prácticas evaluativas y revisar los elementos conceptuales y didácticos para orientarlas. Se propuso la vinculación directa de otros actores, como la familia, y en la evaluación se dio un mayor protagonismo y participación a los estudiantes. En este sentido, se reconocieron las posibilidades evaluativas del material entregado por los programas PREST y Entre Textos para mayor aprovechamiento en la educación remota.

Este proceso de afianzamiento de las prácticas evaluativas se continuó con la revisión de la forma en la que se adaptarían los criterios de evaluación, en coherencia con los nuevos contextos educativos. Es por eso que desde el programa se retomó la elaboración de los criterios de evaluación, entendidos como reglas que determinan y valoran el trabajo del estudiante, ofreciendo claridad y transparencia tanto sobre pautas de trabajo como de valoración del aprendizaje. Desde el PTA se propuso redactar criterios teniendo en cuenta el resultado de aprendizaje, el desempeño del estudiante, sus características, el contexto en el que demostrará su saber y los aspectos que se observarán en el trabajo que se realice. En este sentido, los criterios

de evaluación son importantes para los docentes ya que permiten orientar las acciones formativas hacia el logro de los objetivos propuestos, y permite a los alumnos saber con anticipación los retos y los desempeños que deben demostrar y la forma en la que se evaluará.

La importancia de la evaluación en este momento histórico del programa se evidencia en lo que expone el PTA al indicar que:

En el marco del PTA se han motivado cambios en la concepción didáctica del aprendizaje y la enseñanza, asimismo es evidente la necesidad de impulsar una profunda transformación en la evaluación educativa. Se reconoce que, si la práctica de evaluación no se modifica, los cambios pedagógicos en la enseñanza no tendrán ninguna repercusión. Tal cambio en la evaluación debe hacerse en un marco interpretativo que permita explicitar lo que se espera del estudiante en términos de desempeños. (MEN, 2020. p.2).

También se propuso la actualización del Sistema Institucional de Evaluación, procurando que se incluyan los criterios de evaluación, tal como lo indica el decreto 1290 del 2009. Es de resaltar que en este año se empezó a proponer un sustento teórico desde un marco interpretativo sobre la concepción de aprendizaje y una propuesta para valorar los aprendizajes de los estudiantes a través de los

criterios de evaluación desde un enfoque por competencias. Además, se establecieron algunos elementos para la construcción de los criterios de evaluación.

En la actualidad, el PTA sigue profundizando el concepto de evaluación formativa. Se plantea la revisión de las fases del proceso evaluativo en contraste con el desarrollo del aprendizaje y de los criterios de evaluación como punto de referencia para que la valoración sea clara; además del reconocimiento de las evidencias como pruebas concretas y tangibles que posibilitan la valoración del aprendizaje, la selección y el diseño de instrumentos de evaluación coherentes y pertinentes.

## Conclusiones

Año tras año se ha comprendido que los procesos educativos deben evaluarse continuamente para poder identificar los avances y dificultades y, con base en ello, plantear acciones de mejoramiento. La evaluación es un proceso complejo que comprende no solo el aspecto cuantitativo, sino también lo cualitativo, por lo que se requiere una mirada amplia y que tenga en cuenta todos los aspectos de la persona. De ahí que también sea importante que todos los actores del sistema educativo colombiano comprendan la naturaleza de esta.

Respecto a lo anterior, se remite a lo que Anijovich (2009) propone al afirmar que profundizar en la evaluación de los aprendizajes es tener en cuenta las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpretar los contenidos, las formas de enseñar y aprender, los valores que hay en juego, los criterios de inclusión y exclusión, así como las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos (2009). En este sentido, se entiende la evaluación como un proceso que no solo tiene que ver con los aspectos formales, sino también con las emociones, concepciones y sentidos que los sujetos que intervienen le dan a esta.

De esta experiencia como tutores en el programa, en la que se vivió la transformación de las concepciones que subyacen de las prácticas evaluativas, podemos afirmar que los verdaderos cambios en la educación deben darse a través de programas como PTA, que ponen de presente las prácticas de enseñanza desde la realidad del aula de clase, con los docentes en su quehacer diario, para que estos cambios no solo se den en las teorías sino también en la práctica cotidiana.

Aunque inicialmente PTA se haya enfocado casi exclusivamente en el mejoramiento de los resultados de pruebas externas, el recorrido histórico documentado

en la primera parte de este artículo deja ver la evolución de la comprensión sobre evaluación formativa. Esto es, en el transcurso de las rutas de acompañamiento se fue comprendiendo que el resultado de pruebas externas e internas es una consecuencia del aprendizaje de los estudiantes y que este, a su vez, está determinado por los procesos de enseñanza. Se dedujo que los docentes focalizados necesitaban herramientas para apropiarse de la evaluación formativa, entendida como una práctica que involucra también a quien aprende y que promueve el mejoramiento de la calidad educativa.

Es así como se reconoció el verdadero aporte de los resultados de pruebas internas y externas que se aplican constantemente a los estudiantes. Estas posibilitan un acercamiento al estado actual de los aprendizajes, en términos de habilidades y competencias; en contraste con las metas de aprendizaje basadas en los referentes de calidad a nivel nacional y en estándares internacionales. El uso pedagógico de los resultados es una oportunidad para reorientar los procesos de enseñanza con base en información real sobre el progreso de los estudiantes, a través de la revisión y análisis de los resultados y de la proyección de acciones de mejora diferenciadas, según los retos educativos de cada aula de clase.

El ejercicio de uso de resultados para el mejoramien-

to de los aprendizajes cobra sentido en el proceso de seguimiento, otro aspecto de la evaluación formativa que tanto tutores como docentes focalizados hemos procurado comprender y apropiar. Este supone el análisis continuo del progreso de los estudiantes a través de experiencias de aula enmarcadas en la evaluación auténtica, cuyo impacto también debe ser valorado y validado con la frecuencia necesaria.

## **Recomendaciones**

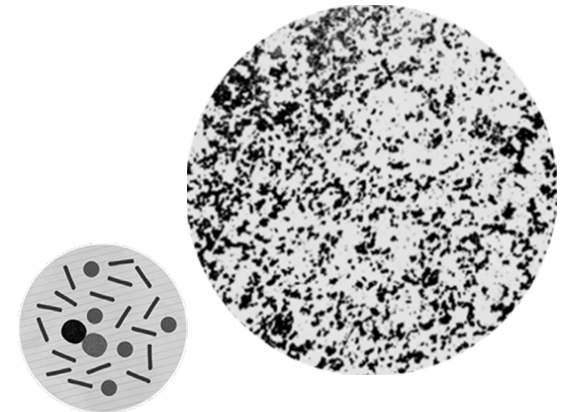
Como se mencionó en las conclusiones, el seguimiento al aprendizaje y uso pedagógico de los resultados son componentes de la evaluación formativa ampliamente abordados, en especial en los últimos tres años, a través de los acompañamientos realizados por PTA. Si bien se ha revisado y analizado el estado de los aprendizajes de los estudiantes a través de los resultados de pruebas externas, además de haber generado planes de mejoramiento y ajustes curriculares, es necesario que se continúe motivando la aplicación y análisis de resultados de pruebas internas y otras experiencias de aula que brindan información sobre el aprendizaje. Es necesario que los docentes avancemos en la selección y diseño de estrategias pedagógicas y didácticas a partir

de la evaluación, que lleven a valorar los aprendizajes y también a promoverlos.

La experiencia como tutores nos ha permitido comprobar que la evaluación de los aprendizajes genera un impacto en los procesos de enseñanza. Hemos sido testigos de la transformación de las prácticas pedagógicas propias y de algunos docentes acompañados, pues los procesos de evaluación revelan algunas de las fortalezas y debilidades del rol que cumple cada uno de los actores del sistema educativo, muy especialmente de los profesores. Por esta razón, se hace necesario que se cuente con orientaciones a nivel nacional para desarrollar prácticas evaluativas, y además es indispensable que todos conozcamos, comprendamos y nos apropiemos de tales orientaciones; no solo quienes hacemos parte del PTA.

Teniendo en cuenta lo anterior y dado que las políticas nacionales en relación con la evaluación se han centrado en la reglamentación, es necesario establecer cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan las políticas públicas actuales de evaluación formativa en el país y las metodologías que subyacen a su implementación en el aula, en contraposición con las concepciones y sentidos que tienen los docentes en su práctica.

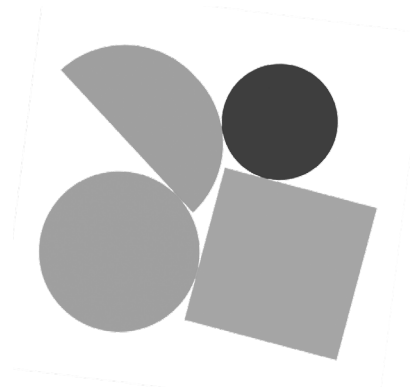
Para mejorar las prácticas evaluativas se hace necesario establecer políticas públicas en evaluación que sean conocidas por todos, en las que se establezcan un conjunto de acciones con objetivos estratégicos a largo plazo, sostenibles en el tiempo y con planes de trabajo debidamente formulados. Además, es necesario que se vinculen múltiples esfuerzos y que estos sean para todos los establecimientos educativos del país, no solo para los focalizados por el programa.



## Agradecimientos

A las formadoras Olga Lucía Sevilla Rengifo y Blanca Omaira Correa Otálvaro por la motivación, apoyo, confianza y realimentación en el desarrollo de este artículo.

A la tutora Diana Gómez por su apoyo en la recopilación de documentos y recursos clave para el proceso de escritura.



## Referencias

- Anijovich, R., Mora, S., y Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Equipo misional PTA, MEN. (2014a). *Evaluación de los Aprendizajes* [Diapositiva de PowerPoint]. <https://cutt.ly/VEBSVhT>
- Equipo Misional PTA, MEN. (2014b). *Protocolo de taller STS I-2-1-A, versión 2015-04-24*. <https://cutt.ly/qEBS3WI>
- Equipo misional PTA, MEN. (2014c). *Seguimiento al aprendizaje Aprendamos* [Diapositiva de PowerPoint]. <https://cutt.ly/lEBDynb>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *PR-PREV-A-PTA-Verificación de Aprendizajes -20170118* [Diapositiva de PowerPoint]. <https://cutt.ly/xEBDcOE>
- Ministerio de Educación Nacional (2018a). *PR-PREA-A-12345-Evaluación formativa: una posibilidad de trabajo continuo para el mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas de aula* [Diapositiva de PowerPoint]. <https://cutt.ly/IEBFzQp>



Ministerio de Educación Nacional. (2018b). *Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes*. Ministerio de Educación Nacional; Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Anexo 0. E II Protocolo Criterios para evaluar desde un enfoque por competencias*. <https://cutt.ly/OEBDayJ>

Subdirección de Referentes y Evaluación, MEN. (2012). *Evaluación Diagnóstica* [Diapositiva de PowerPoint]. <https://cutt.ly/JEBSXku>



# PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCUELA. PROGRAMA TODOS A APRENDER

## VOLUMEN I



Gobernación de Antioquia.  
[www.antioquia.gov.co](http://www.antioquia.gov.co)  
Medellín, Colombia.



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



GOBERNACIÓN DE ANTIOQUIA  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



UNIDOS

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCUELA. PROGRAMA TODOS A APRENDER. VOLUMEN I