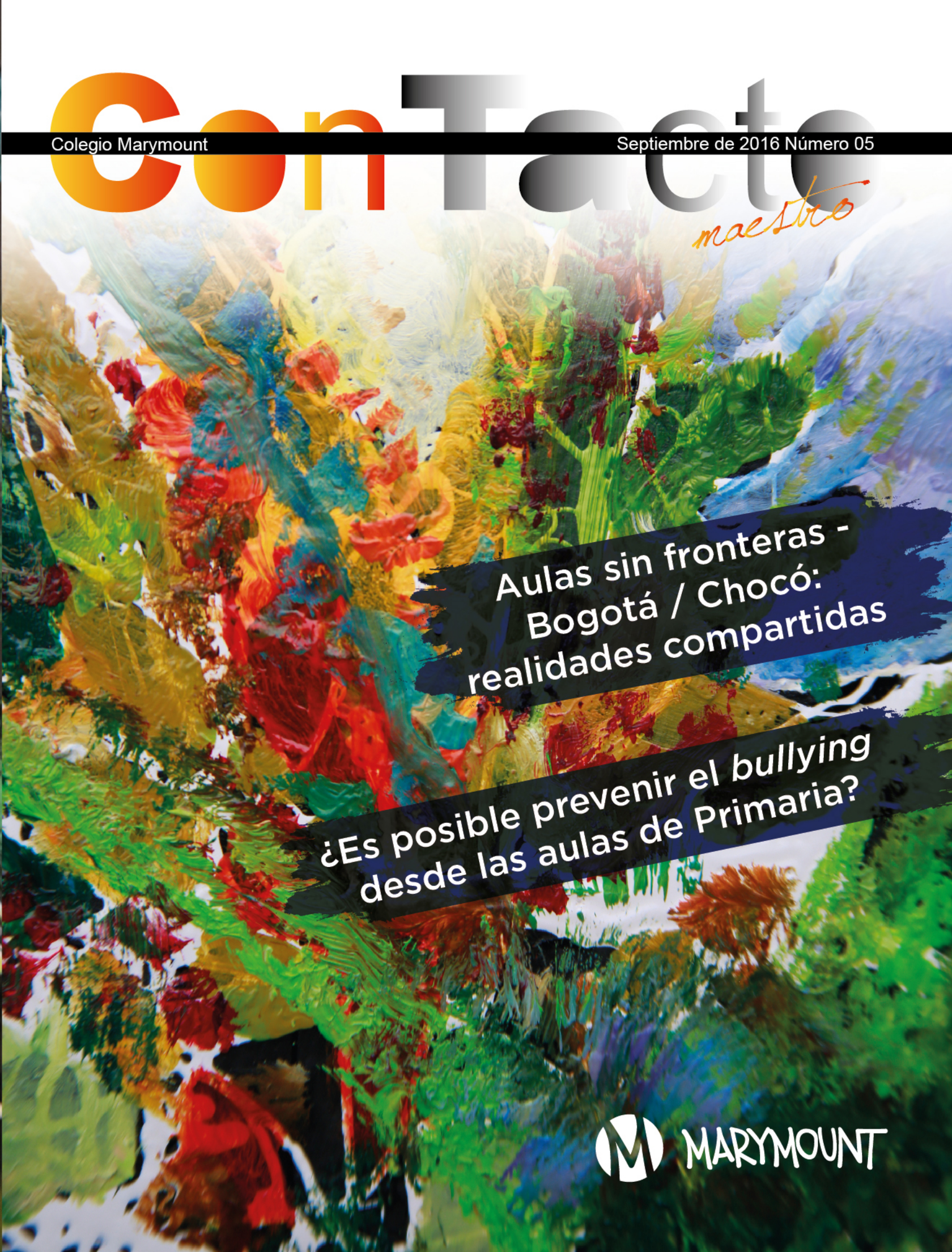
ConTacto maestro

Colegio Marymount

Septiembre de 2016 Número 05



Aulas sin fronteras - Bogotá / Chocó: realidades compartidas

¿Es posible prevenir el *bullying* desde las aulas de Primaria?

MARYMOUNT

Contenido

Editorial

El consejero y la lengua 2
Sofía Peña

Pedagogía

¿Es posible prevenir el *bullying* desde las aulas de Primaria? 4
Isabel Torres Mantilla

Aulas sin fronteras - Bogotá / Chocó: realidades compartidas 10
Sofía Peña

Alfabetización en medios 14
Enrique Trebilcock

El emprendimiento y la educación 20
María Fernanda Escobar Gaitán

La pedagogía de la memoria en la formación religiosa. Una reflexión personal 24
Javier Ulises Flórez Herrera

Ciclo de evaluación formativa 30
Sofía Peña Villegas / Gloria Vargas Torres

Centros de aprendizaje, un cambio metodológico 35
Jenifer Parrado Cifuentes

Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los conceptos relacionados con la flotabilidad a partir de experimentos y simulaciones de computador con estudiantes de grado noveno. 40
William Emilio Silva Linares

Investigación

Implicaciones de una sobreoferta de recursos educativos y de información 47
Luis Gabriel Peñalosa Sarmiento

¿La maldad adentro o afuera? 53
Enrique Trebilcock

Ciencia y poder 58
Marcela Ramírez Ruiz

Actuar y comprender: el significado del acontecimiento histórico 62
Jacqueline Reyes Ramírez

Botella al mar

Poemas 68
Andrés Pulido Pachón

Analogías del maestro 70
Javier Ulises Flórez Herrera

Mattisse y Picasso (explicación para niños) 72
Javier Flechas Hernández

Revista Contacto Maestro
Edición No. 05, septiembre de 2016

Rectora
Ma. Ángela Torres S.

Comité editorial
Ángela Flórez
Jefe depto. Ciencias

Carolina Vargas
Coodinadora Comunicaciones

Sofía Peña
Jefe Curricular Centro de Conocimiento

Juan Carlos Velásquez
Coordinador Académico

Andrés Pulido
Profesor de Español

Javier Flechas
Jefe depto. Educación Artística

Edición y publicación
Departamento de Comunicaciones

Portada y contraportada
Detalle de obra pintada por Javier Flechas.
Técnica de la obra: óleo sobre lienzo.
Fotografía: Diana Chávez.

Diseño, preprensa e impresión
Guías de Impresión Ltda.
www.guiasdeimpresion.com

© Colegio Marymount

Calle 169 B No. 74 A - 02
(+57 1) 66 99 077
www.marymountbogota.edu.co

Todos los derechos reservados.

ISSN: 2500-6444

www.marymountbogota.edu.co
Colegio Marymount
@marymountbta
/marymountbogota

Los textos publicados son propiedad intelectual de sus autores y de la revista. Pueden utilizarse libremente para usos educativos y académicos siempre que se cite el autor y la publicación. Las opiniones contenidas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de la revista.

MARYMOUNT
Bogotá, Colombia

Editorial

El consejero y la lengua

Un rico mercader árabe estaba a punto de encargar su negocio a uno de sus consejeros y quiso poner a prueba su sabiduría y honestidad. Para ello, le entregó una moneda de oro y lo envió al mercado. "Ve al mercado y usa tu criterio: tráeme de allí lo peor que encuentres y puedas comprar", le dijo. El consejero así lo hizo y regresó con una enorme lengua de res, envuelta en un trapo. Convencido de que su empleado estaba trastornado, el mercader lo puso a prueba una segunda vez: "Ahora regresa otra vez al mercado y tráeme lo mejor que puedas pagar con esta moneda", dijo.

Al cabo de un rato, el hombre volvió a casa y presentó a su amo una lengua de res, idéntica a la primera que había traído. "¿Por qué has hecho esto?", rugió el comerciante. "Mi señor", dijo el consejero, "he cumplido con lo que me encargaste. Con la lengua se miente y engaña, se disfraza la pereza, se disculpa la desidia, se oculta la deshonestidad, se maltrata al más débil, se usurpa la autoridad, se alaba servilmente al poderoso y se excusa la indolencia. Me pareció que la lengua es lo peor que el hombre puede hallar, por lo que te traje una". "¿Y la segunda lengua?", bramó el señor de la casa. "Ah, mi amo. Es que con la lengua también se canta al afecto, se ofrece refugio, se indaga, se orienta y aconseja, se protege y acoge, se invita y celebra. Con la lengua se expresa cuanto de generoso, servicial y honesto tiene un hombre. Por eso te traje una lengua".

El mercader reflexionó sobre la respuesta de su consejero y decidió entregarle la administración de sus bienes.

Venegas, M. (2014). *La biblioteca escolar: Recurso educativo por excelencia.* 2 ed. Bogotá: Secretaría de Educación. 240 p.

Sofía Peña
Jefe Curricular - Centro de Conocimiento

Este cuento nos recuerda, entre otras cosas, la condición dual que pueden tener muchas cosas en el mundo. El hombre mismo puede tener tanto de positivo como de negativo, sin pretender entrar en debates filosóficos. Para lo que aquí nos ocupa, me interesa resaltar el poder de la palabra, esa palabra representada por la lengua que el consejero sabiamente eligió ante su compleja tarea. Tenemos, como parte de nuestro ser, una herramienta que nos permite expresar… sentimientos, ideas, juicios, argumentos… con o sin sentido, acertadas o desacertadas, profundas o superficiales, positivas o negativas, pero por encima del uso que se le dé, nada le quita a la palabra su poder y lo connatural que resulta usarla.

Por eso, para muchas personas puede resultar angustioso, molesto o incómodo ponerse en la tarea de escribir, dado que en la palabra escrita, el peso de esta se intensifica. Conseguir artículos para una publicación de cualquier índole casi siempre resulta complejo porque se trata de exponer a las personas a esa incomodidad y responsabilidad que supone la escritura. Lograr un conjunto de textos que puedan dar vida a una publicación puede constituirse en el resultado de una tarea obligada, de un oficio asignado, finalmente de un hacer, un obligarse a escribir. Escritores y periodistas, entre otros ligados a este oficio, suelen someterse a la escritura, aunque no haya inspiración; lo asumen como una rutina, un hábito, un hacer para cultivar. Algunas veces con más disciplina que voluntad, pero siempre como un quehacer porque de esta manera se consolida un saber y se fortalece una habilidad.

Resulta que el poder de la palabra, del que habla el cuento, para representar lo mejor o lo peor, puede atemorizar; obliga, sin duda alguna, a enfrentar muchos temores, riesgos, incomodidades o responsabilidades. Por eso, en los artículos que encuentran en esta edición de Contacto, además de saberes y reflexiones, hay experiencias de escritura, producto de asumir el reto de cumplir con un oficio que conlleva un riesgo e implica valentía. Por lo mismo, se hacen más significativas; empezaron como una labor o una tarea, que se fue transformando en un encuentro consigo mismo y con el reto de usar la palabra tomando consciencia de su poder.

Ese es el valor agregado de la existencia de esta edición. Es producto de un encuentro con la palabra a partir de la experiencia personal, resultado de agregar valentía al saber. El saber necesario para arriesgarse lo tienen todos los que pertenecen a la comunidad Marymount. Seguiremos trabajando en promover la valentía de enfrentar la palabra, porque su poder es parte constitutiva de nuestra condición humana.

¿Es posible **prevenir el *bullying*** desde las aulas de Primaria?

Recopilación de reflexiones de una investigación sobre la construcción de un programa con de maestros para prevenir el *bullying* desde las aulas de primaria y cuya base teórica es el *modelo ecológico* del psicólogo social Urie Bronfenbrenner.

Isabel Torres Mantilla

Profesora de Español 3°

"Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces; pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos".

Martin Luther King

El presente trabajo de investigación nació de la necesidad de intervención del profesorado en la prevención del *bullying* o intimidación en el ambiente escolar de la sección de primaria del colegio Marymount de Bogotá, ya que se ha evidenciado, por medio de la experiencia durante doce años de trabajo en la institución, que existen comportamientos de maltrato entre las estudiantes, lo cual requiere que en su solución intervengan, además de los psicólogos del colegio, los educadores, quienes están en contacto directo con las estudiantes. Para tal efecto, se diseñó con la participación activa de los maestros, un programa de prevención de este fenómeno, dirigido a los profesores de primaria del colegio.

Dicho programa está basado en la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano propuesta por Urie Bronfenbrenner (1987), quien plantea que desde una perspectiva sistémica, se puede ver el maltrato como resultado de la interacción conflictiva entre el individuo y el entorno que lo rodea. Su modelo ecológico establece que el ser humano está inmerso en una serie de sistemas auto contenidos en los cuales éste interactúa.

La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, con un enfoque epistemológico crítico social, el cual se

Wavebreak Media Ltd. (2006-2014). Irlanda. Wavebreak Media Ltd. Recuperado de http://bit.ly/2cDBtB1.

caracteriza por llevar a cabo un proceso de reflexión con respecto a la estructura social del hombre, con el fin de transformar la realidad a través de las relaciones e interacciones que se llevan a cabo dentro de un grupo humano que comparte intereses y que se encuentra en un proceso de desarrollo (Murcia, 2004).

En primera instancia se realizó con los directores de grupo la apropiación de conocimientos e instrumentos teóricos interpretativos para lograr una mayor comprensión del fenómeno que se estaba investigando; luego se realizó la fase de recolección de información, en la que se utilizaron diferentes instrumentos, tales como entrevistas semiestructuradas a la rectora del colegio, a la coordinadora y a la psicóloga de primaria y grupos focales con los padres de familia, con maestros de primaria y con niñas de segundo tercero y cuarto grado. Posteriormente se realizó el análisis y la interpretación de los datos obtenidos, a través del método matricial, propuesto por Miles y Huberman (citado por Bonilla y Rodríguez, 1997). Este análisis sirvió de base para la construcción del programa de prevención, objeto de esta investigación.

Se determinó, conjuntamente con los maestros, que el camino a seguir para prevenir el *bullying* es crear las condiciones para que las estudiantes se eduquen a través de un proceso de aprendizaje social y deductivo que contemple opciones para hacer descubrimientos por sí mismas y establecer relaciones y conexiones entre los conceptos y la realidad que las rodea.

Es precisamente bajo este enfoque participativo que se concibió el programa, en donde el grupo IAP desarrolló diez unidades temáticas: una común a los tres grados, relacionada con el manejo del estrés y tres para cada uno de los grados que participaron en la investigación, basadas en el Programa de Habilidades para la Vida, promovido internacionalmente por la Organización Mundial de la Salud (2003), validado en Colombia por la Fundación Fe y Alegría.

La principal contribución de este programa es lograr la participación de la comunidad académica para internalizar y comprender el modelo y luego aplicarlo para que las alumnas lo interioricen, desde el diálogo teórico de la interconexión de los sistemas sociales (macrosistema, mesosistema, exosistema y microsistema) donde se encuentra la institución educativa.

Se busca interactuar en ambientes más humanos y potenciar todas las habilidades de aprendizaje para la vida.

A partir de los planteamientos expuestos en cada capítulo, se demuestra que la prevención del fenómeno del *bullying*, se puede abordar desde un enfoque sistémico, en el cual no se interviene directamente con los actores principales, como lo son las víctimas y los victimarios, sino que se tiene en cuenta todo el ambiente escolar en donde se desenvuelven las niñas, quienes interactúan para desarrollar habilidades psicosociales, tales como: el conocimiento de sí mismas, la empatía, la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, la solución de problemas y conflictos, el pensamiento creativo, el pensamiento crítico y el manejo de sentimientos y emociones. El trabajo sistémico de las Habilidades para la vida posibilita el cambio en las prácticas sociales de profesores y estudiantes, generando un ambiente de sana convivencia.

> **El *bullying* o intimidación escolar se define como una agresión repetida e intencional que ejercen una o varias personas contra alguien que por lo general está en condición de menos poder que sus agresores**

El *bullying*

El *bullying* o intimidación escolar, es un fenómeno que ha existido desde hace muchos años, pero comenzó a ser estudiado de manera sistemática en el año 1993, cuando Olweus lo definió como una agresión repetida e intencional que ejercen una o varias personas contra alguien que por lo general está en condición de menos poder que sus agresores.

Es importante aclarar que existen situaciones de maltrato o conflictos mal manejados que no se pueden considerar *bullying*, ya que no siempre cumplen con las características mencionadas. Sin embargo es de vital importancia prestar atención a dichas situaciones que en determinado momento se pueden convertir en matoneo.

Hay varios tipos de intimidación o *bullying*, entre los que se encuentran la intimidación física, la verbal, la relacional o indirecta y la virtual o *cyberbullying*.

Estas intimidaciones afectan de manera grave el desarrollo de los individuos, especialmente aquellas que son más encubiertas y por tal motivo, más difíciles de detectar por parte de los adultos.

Con respecto a la intimidación escolar existen muchas creencias que resultan ser falsas y que ayudan a que se perpetúe el fenómeno. Muchos adultos, tanto padres como maestros, consideran que la intimidación es inofensiva, que es sólo "por molestar" y que forma el carácter de los niños y jóvenes, es decir, que prepara para la vida. También se piensa que lo más efectivo es responder con rudeza a quien hace la agresión. Otra creencia es que la intimidación ocurre sólo entre los hombres, porque se considera que si no hay daño físico, no hay intimidación. También se cree que los testigos u observadores no pueden ser efectivos para evitar estos actos.

Todas aquellas creencias desconocen los graves efectos que produce el *bullying*, tanto en víctimas, como en victimarios y en testigos. Las víctimas aumentan sus vulnerabilidades y pueden llegar a tener sentimientos de retraimiento, ansiedad, depresión, aislamiento o rechazo que repercutirán en su posibilidad de enfrentar la vida de manera adecuada. A su vez, los victimarios tienen más probabilidad de convertirse en adultos que cometan actos delictivos y de violencia intrafamiliar. Así mismo, los testigos pueden copiar actitudes y convertirse en victimarios o por el contrario, sentir miedo y rechazo para asistir al colegio porque no quieren presenciar los actos de intimidación.

Mishna et al. (2005) realizaron un estudio con el fin de identificar los factores que influían en las respuestas de muchos profesores ante las situaciones de *bullying* en el aula. Encontraron que algunas razones por las cuales éstos no intervienen son la incertidumbre de cómo responder, no haber sido testigos del incidente e identificar poco apoyo por parte de las directivas de la institución, en particular cuando se sienten

atacados por los padres de familia, quienes en muchas ocasiones se ponen de parte de sus hijos y desconocen sus comportamientos agresivos. De igual manera, los profesores no se involucran en los hechos de *bullying* relacional porque se sienten con poca capacidad y poco tiempo, para manejar a la vez este tipo de incidentes y cumplir los objetivos propios del currículo escolar (Mishna et al., 2005).

En el colegio Marymount de Bogotá, se encontró que en la sección de primaria han existido muy pocos casos de *bullying*, propiamente dicho, tanto físico, como relacional; sin embargo se pudo constatar con la investigación realizada, que muchas niñas se han sentido maltratadas por otras y en ocasiones sus mejores amigas han hecho el papel de victimarias. Al indagar acerca de las razones por las cuales existe ese maltratado generalizado, se encontró que en la mayoría de los casos las niñas que maltratan a otras actúan de manera inconsciente y no consideran que sus actos hagan daño. Las niñas que reciben el maltrato, prefieren, por lo general, mantenerlo en secreto, tanto con sus padres como con sus maestros, y en algunos casos se sienten merecedoras de las agresiones. Muchas testigos afirman no intervenir por miedo a convertirse en objeto del maltrato.

El *bullying*, como fenómeno social

Cada vez resulta más común escuchar en los diferentes medios de comunicación y en las charlas entre padres de familia y educadores, casos de agresión escolar, en donde las víctimas resultan gravemente afectadas y en algunas ocasiones, presas de la desesperación, llegan hasta a quitarse la vida (Salmivalli, 1996). Es preocupante constatar que no se ve una clara solución por parte de ninguna de las instancias involucradas en el fenómeno y por el contrario, de manera creciente se observan casos de acoso desde los primeros años de escolaridad; los psicólogos educativos reportan casos de niños desde preescolar que se sienten víctimas de sus compañeros (Petrus, 1997).

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987), la agresividad entre pares se puede comprender como resultado de procesos de relación entre variables intrapersonales, interpersonales y grupales, en interacción con el contexto sociocultural donde se desarrollan. Este teórico considera de gran importancia estudiar los ambientes en los que se desenvuelven los estudiantes, ya que afirma que las explicaciones de lo que hacemos se hallan en las interacciones de las características de las personas y sus ambientes pasados y presentes.

Según Bronfenbrenner (1987), el ambiente ecológico se refiere al conjunto de estructuras o sistemas seriados e interconectados, en donde cada uno cabe dentro del siguiente y todos ellos afectan el desarrollo de un individuo. Estos son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema constituye el nivel más interno y es a éste al que pertenecen la familia y la escuela.

Desde el modelo ecológico se puede deducir que las características personales son producto de las interacciones afectivas y significativas entre personas, objetos y símbolos en un ambiente inmediato en determinado tiempo (Berger & Lisboa, 2009). Las capacidades humanas y su realización se ven afectadas por los contextos sociales e institucionales. Los hechos ambientales que más fácilmente afectan su desarrollo son las actividades en las que interactúa con otras personas o recibe el modelo de comportamiento de éstas. Por lo tanto, **si se pretenden cambiar las conductas de los seres humanos, deben modificarse los ambientes en los que se desenvuelven.**

Tomando en cuenta lo anterior, **en esta investigación se vio la importancia de trabajar en un programa que no se enfoque en tomar acciones tendientes a controlar el fenómeno, sino en modificar el ambiente escolar en sí**, de tal manera que se puedan optimizar aquellas características que lo conviertan en un espacio donde se fomente una sana convivencia, aprovechando las edades tan tempranas en las que se encuentran las niñas, propicias para que esta modificación se realice antes de que un ambiente hostil genere en ellas consecuencias más severas en su personalidad.

Las habilidades para la vida en el ambiente escolar

Las habilidades psicosociales o **Habilidades para la vida** son definidas por la Organización Mundial de la Salud (2003), como aquellas capacidades personales, tanto cognitivas, como afectivas y sociales que le permiten al individuo manejar de forma efectiva las relaciones con él mismo, con las demás personas y con el entorno social.

De acuerdo con la OMS, las Habilidades para la vida se dividen en tres categorías a saber: habilidades sociales, habilidades cognitivas y de manejo de emociones.

1. **Las Habilidades sociales**, según Martí (2005), son las destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Comprende un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Dentro de este grupo se encuentran el conocimiento de sí mismo, la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales.

2. **Las Habilidades cognitivas o de conocimiento**, de acuerdo con Bravo & Mantilla (2003), son un conjunto de operaciones mentales, cuyo objetivo es que la estudiante integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para ella. Dentro de este grupo se encuentran la capacidad para tomar decisiones, la capacidad para resolver problemas y conflictos, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

3. **Las Habilidades para el control de las emociones**, que incluye el manejo de las emociones y el manejo del estrés, según Martí (2005), son aquellos estados anímicos que manifiestan una gran actividad orgánica y que se reflejan en los comportamientos externos e internos de las personas.

La problemática del maltrato escolar, no se origina en individuos de manera aislada, sino se debe a la carencia de ciertas habilidades, por parte de los estudiantes, en mayor o menor medida. Esto les dificulta llevar a cabo exitosamente los procesos de interrelación con sus pares, lo cual termina convirtiéndose en conflictos mal manejados que pueden llegar a maltratos, que con el tiempo pueden tornarse repetitivos y por ende convertirse en situaciones de *bullying*, como se constató en el trabajo de campo realizado con las niñas de primaria del colegio.

Para poner en práctica la teoría de Bronfenbrenner (1987) en la construcción del programa de prevención, que no busca cambios en la conducta de las alumnas como seres individuales, sino transformaciones en los sistemas y subsistemas que conforman su ambiente escolar, se determinó implementar esta propuesta conceptual de Habilidades para la vida, la cual parte de la premisa fundamental de que el ser humano es un ser social y que por lo tanto, solamente desarrollando habilidades esenciales puede incorporarse a la sociedad y transformarla de manera positiva. Este proceso les posibilita a las personas, pasar de un estadio individualista, egoísta y solitario a uno solidario, participativo y de realización humana, ya que ésta sólo se da plenamente en sociedad.

Creación de un programa participativo y sistemático de prevención del *bullying*

Este programa se diseñó por etapas. En primera instancia se indagó acerca de los diferentes enfoques teóricos y prácticos que se han desarrollado para enfrentar este fenómeno, entre los que se contó con el aporte de Chaux (2012). Se encontraron diversas teorías enfocadas en el manejo de cada incidente de maltrato. Se llegó finalmente a determinar que para abordar con éxito esta problemática era necesario diseñar, con la participación activa de los tutores, un programa de prevención del *bullying*, dirigido a los profesores de primaria del colegio, teniendo como base teórica los aportes del psicólogo social Urie Bronfenbrenner (1987), quien plantea como principio fundamental la importancia de cambiar los ambientes, si se pretenden cambiar las conductas de los seres humanos.

En segundo lugar, se realizó un diagnóstico profundo por parte de la investigadora conjuntamente con los propios maestros tutores de las niñas de segundo a cuarto grado de primaria del colegio Marymount de Bogotá, acerca del ambiente escolar. Por medio de entrevistas y grupos focales se recolectó información de alumnas, padres y demás profesores de los grados en mención, con el propósito de identificar las principales variables que inciden en el ambiente escolar.

Se determinó que existen casos aislados de *bullying*, pero que el maltrato entre las niñas es muy común y que su origen está relacionado con las falencias en el desarrollo de habilidades psicosociales. Por esta razón, se consideró que el camino a seguir para mejorar el ambiente escolar y prevenir el *bullying*, es crear las condiciones para que las

estudiantes se eduquen a través de un proceso de aprendizaje social y deductivo que contemple opciones para hacer descubrimientos por sí mismas y establecer relaciones y conexiones entre los conceptos y la realidad que las rodea.

Por último, se indagó acerca de programas que cumplieran con este enfoque y se seleccionó el de Habilidades para la vida, propuesto por la OMS, por considerarse el más idóneo, ya que contempla un intenso y sistemático trabajo en el desarrollo de las habilidades psicosociales y por ser un programa que se ha aplicado con éxito por más de quince años en varios países y en Colombia, específicamente por la Fundación Fe y Alegría, quien trabaja con niños y jóvenes en instituciones educativas.

El desarrollo de las unidades temáticas se centra en las estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en potenciar sus capacidades de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles, que les permitan una modificación consciente, socialmente visible y aceptada, de hábitos y creencias colectivas. Es una metodología activa que les ofrece experiencias de aprendizaje ricas en situaciones de participación, que les permite opinar, asumir responsabilidades, plantearse y resolver conflictos, asociándolos a sus quehaceres cotidianos, haciéndolas actuar, fabricar sus instrumentos de trabajo y construir sus propios textos para una comunicación horizontal y multilateral como miembros de su comunidad (Mockus, 1988a). Es un proceso constructivo, activo, contextualizado, social y reflexivo. Se busca que las alumnas aprendan con sentido, que tengan un aprendizaje significativo, a partir de lo que viven; activo y con tareas reales, para garantizar un cambio significativo que se mantenga en el tiempo (Mockus, 1988b).

Para ser congruentes con estos planteamientos, es necesario que las estrategias metodológicas propicien determinadas situaciones que sitúen a las estudiantes en una posición diferente a la tradicional. Por tal motivo, se planificaron y diseñaron experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados. Las actividades planteadas propician la reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen y qué resultados logran, para que sean capaces de aprender con sentido crítico sobre su actuación (Zabalza, 2003).

Este programa contempla unos mecanismos de evaluación permanente y se propone que toda la información obtenida a través de los instrumentos mencionados anteriormente, sea revisada y analizada por un grupo multidisciplinar de integrantes de la comunidad educativa, que se podría denominar como un Observatorio de Ambiente Escolar. La función de dicho grupo se enfocará en realizar diagnósticos periódicos a la calidad de dicho ambiente, encontrando problemáticas y proponiendo soluciones que se implementarán a modo de ajustes al programa propuesto.

[Fotografía de Camilo Ayala]. (Bogotá. 2015). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Bibliografía:

Berger, C. & Lisboa, C. (2009). En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (pp. 58-81). Santiago: Editorial Universitaria.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos*, Bogotá: Ediciones Uniandes-Grupo Editorial Norma.

Bravo A, Martínez V, Mantilla L. *Habilidades para la Vida, una propuesta educativa para convivir mejor.* Bogotá: Fe y Alegría; 2003.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano.* España: Paidos.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar.* Bogotá: Taurus.

King, M. L. (1963). *I have a dream* [Grabado por M. L. King]. Washington D.C., Washington, Estados Unidos.

Mantilla, L (1999). *Habilidades para la vida, una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales.* Bogotá: Fe y Alegría

Martí, E. (2005). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente.* México: Alfaomega Grupo Editor.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). *Teachers' understanding of bullying.* Canadian Journal of Education, 28, 718-738.

Mockus, A. (1988a). *Representar y disponer.* Bogotá: Centro Editorial Universidad Nacional.

Mockus, A. (1988b). *Pedagogía y civilidad.* Bogotá: Centro Editorial Universidad Nacional.

Murcia, J. (2004). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre Investigación-Acción Participante.* Bogotá: Magisterio.

Organización Mundial de la Salud (2003). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills. An important component of a Chield-Friendly/Health-Promoting School.* Geneva: WHO, Information Series on School Health, Document 9.

Petrus, A. (1997) *Nuevas formas de maltrato infantil* en BALSELLS, A., Maltractament infantil i educación familiar. Lleida: Universitat de Lleida., 9-45

Salmivalli, C., Karhunen, J. y Lagerspetz, K.M.J. (1996). *How do the victims respond to bullying.* Nueva York: Routledge.

Zabalza M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Clase piloto en Chocó. (Chocó. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Equipo Lenguaje 2015-2016. (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Aulas sin fronteras - Bogotá / Chocó: **realidades compartidas**

Sofía Peña

Jefe Curricular - Centro de Conocimiento
Profesional en Estudios Literarios

Reflexiones de una docente del Marymount que participa en el proyecto Aulas sin fronteras, una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional y colegios Uncoli, para fortalecer los procesos de enseñanza de docentes en 55 instituciones del Chocó a través de la transmisión de buenas prácticas.

El proyecto Aulas sin fronteras es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN), quien, con el propósito de mejorar la calidad de la educación en Chocó, forma una alianza estratégica con colegios del sector privado, en este caso, los pertenecientes a la Unión de Colegios Internacionales (Uncoli). El acuerdo implica a dichos colegios aportar recurso humano, es decir, poner a disposición del proyecto profesores de sus instituciones para construir guías de docentes y estudiantes y videos que permitan trasladar buenas prácticas pedagógicas a las aulas del Chocó. Esto sucede en cuatro áreas: Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguaje y Ciencias Naturales. Uncoli inició el proceso en abril de 2015, con conformación rápida de equipos y la elaboración de un diagnóstico. Luego se enfocó en el

diseño de la programación curricular y las clases de séptimo grado, que en Chocó empezaría en calendario A en el 2016. La estrategia está proyectada a tres años, de manera tal que con esta generación se acompañe y continúe el proceso de octavo y noveno, pensando en las Pruebas Saber 9° como el medidor final para verificar impacto, mientras los grupos que van ingresando a estos niveles replican el modelo.

La propuesta nos ha puesto en escenarios poco comunes a nuestro quehacer pedagógico. Aunque convoca a un grupo docente para hacer lo que mejor saben hacer como profesores: planear clases, ha pedido a este grupo hacerlo de la manera menos usual; por ejemplo, hablando a una cámara, creando clases para un público a distancia, diciendo a otro profesor cómo dictar su clase, proponiendo actividades con limitantes en recursos bibliográficos por ser un material de reproducción y construyendo siempre de manera colectiva.

Este último aspecto será del primero que me ocupe en esta reflexión, a partir de la experiencia del equipo de lenguaje. Hemos conformado equipos interinstitucionales por área, los cuales tenemos la tarea de planear y diseñar la guía del profesor, la guía del estudiante y los videos que acompañan algunas de las clases en las áreas mencionadas. Sin mucho tiempo para conocernos y sin lineamientos pedagógicos unificados, fue necesario crear una dinámica de trabajo y consolidar equipos para obtener resultados en corto tiempo. Es decir, el grupo se conformó con docentes con diferentes años de experiencia y, sobre todo, con discursos pedagógicos completamente distintos ligados a las instituciones de las cuales forman parte.

Creo que un primer elemento fundamental para acomodarnos a esta realidad ha sido tener claridad sobre el propósito del proyecto y el sentido de nuestra presencia en este. La naturaleza de la propuesta nos obliga a poner en constante diálogo nuestros lineamientos teóricos tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar y nos centra en la experiencia docente como orientadores de un desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes. También nos despoja del ego; no hay espacio para la competencia, ni para la prepotencia, ni para la imposición. Impera la necesidad de dar lo mejor que cada uno tiene para lograr que muchos estudiantes del Chocó mejoren sus habilidades de lectura y escritura. Ese es el gran propósito y para eso estamos ahí.

La apertura ha sido clave en la actitud docente de cada miembro del equipo. El primero de los prejuicios que tuvimos que dejar a un lado fue el del recelo con el cual, en muchas ocasiones, guardamos o protegemos nuestras prácticas de aula. Nos sentimos seguros de lo que hacemos y cada uno propone una clase pensando en que es la mejor manera de hacerla, pero nos incomoda permitir que otros observen, evalúen o comenten sobre nuestras decisiones metodológicas. Este proyecto nos obligó a asumir una actitud de apertura, es decir, compartir actividades, discutir sobre lineamientos institucionales, negociar sobre el qué y cómo enseñar teniendo claro que no era una mirada la que podía priorizarse. Se crea la cultura del intercambio desde el conocimiento y la experiencia. Implica ponerse en situación desprevenida y aprender del otro por lo que pueda tener de semejante y de diferente.

Trabajo docentes Bogotá - Chocó. (Chocó. 2016).
Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Pero la experiencia más significativa y que más ha cuestionado mis prejuicios, a mi modo de ver, es el compartir todas las decisiones y estar en constante construcción con pares. Creo que como docentes tendemos a ser recelosos con los procesos de enseñanza aprendizaje que lideramos. Nos gusta tener la última palabra frente a lo que sucede en el salón de clase y no estamos en absoluta comodidad cuando compartimos una planeación, y todo lo que ello implica, con otro docente. El equipo de lenguaje de Aulas sin fronteras construye siempre de manera conjunta. Cada reunión es un discurrir de ideas, de decisiones, de propuestas, de participación y, finalmente, de conciliación. Si bien se han definido roles por las características de cada quien y por la ejecución de tareas específicas, operamos por medio del trabajo cooperativo.

Uno de los propósitos del proyecto ha sido el de cambiar prácticas docentes para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes chocoanos. En esa búsqueda, también son nuestras prácticas las que se han ido modificando. Lo más común es que en un salón de clase esté un profesor responsable de dirigir su clase; esto pasa en Chocó y en Bogotá y seguramente en la mayoría de lugares. Los colegios Uncoli que participamos en el proyecto no tenemos como práctica común que una clase se dicte por más de un profesor, pero la propuesta que estamos haciendo implica que en el salón de clase de los colegios chocoanos haya por lo menos dos profesores dirigiendo y acompañando el proceso. Está el profesor chocoano de manera presencial, hay un docente que aparece en un video y puede tener muchas caras y detrás de ellos está el resto del equipo que también interviene en lo que sucede clase a clase. Compartimos un escenario en el que no estamos mediados por ojos evaluadores como colegas. Por esta dinámica natural del proyecto, nos despojamos de protagonismos y nos convertimos en un equipo de orientadores; compartimos propósitos, riesgos, temores, responsabilidades y eso nos da una extraña sensación de seguridad en medio de tanta incertidumbre.

Capacitación docente. (Chocó. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Como se mencionó en un inicio, la alianza hecha entre el Ministerio de Educación y Uncoli nace de la propuesta de trasladar buenas prácticas docentes de un grupo de colegios del sector privado de Bogotá a colegios del Estado de varios municipios del Chocó. Considero que ante este punto de partida se puede cometer un error de percepción al considerar que los primeros son necesariamente mejores que los segundos y que, por tanto, van a enseñar a otros. A mi modo de ver y desde la experiencia del proyecto, no me gusta esa perspectiva porque me resulta algo prepotente. Hay unos resultados oficiales (Pruebas Saber – Icfes) que nos ponen en un lugar privilegiado que sí puede considerarse reflejo de buenas prácticas. Sin embargo, eso no nos puede cegar o confundir. Me gusta más pensar en la parte del proyecto que habla del servicio, del intercambio, del compartir.

No resultaría respetuoso acercarse a una comunidad pensándose superior desde ningún punto de vista. No somos colonizadores, ni conquistadores, ni sabios sacando de la ignorancia a otro. El equipo de lenguaje ha pensado cada encuentro con los docentes chocoanos como un espacio de intercambio. Sí, vamos a compartirles nuestras prácticas, pero primero queremos conocer, entender, contextualizar y respetar las suyas. Tenemos el compromiso humano de reconocer la riqueza de su cultura, la mentalidad de su raza, el encanto de sus tradiciones, la variedad de sus sabores y sus colores. Cada que nos sentamos a pensar y diseñar las clases, tratamos de ponernos en su lugar y buscar textos, actividades, referencias, que reflejen su propio entorno en relación con el mundo.

Estos son ejemplos de situaciones de aula vistas en algunos colegios del Chocó: un profesor se sienta y espera que transcurra la clase mientras sus estudiantes trabajan. Un estudiante acierta en una respuesta y el profesor, con el concepto errado, lo corrige. Un curso copia muchas definiciones en sus cuadernos. Un profesor lee durante la clase todo lo que necesita que sus estudiantes sepan y anoten. Sin embargo, si tenemos un profundo acto de honestidad, no podemos desconocer que esas también son experiencias que podemos encontrar en nuestros colegios. A lo mejor con menos frecuencia y con mayor sentido, pero también las hay y podemos caer en ellas con más facilidad de la que creemos. Por eso, la lección de humildad es permanente. No podemos pensarnos más arriba, no debemos acercarnos al otro asumiendo que solo nosotros enseñamos. Son docentes, tienen experiencia, tienen fortalezas y debilidades, algunos con más vocación que otros. Las enumeraciones del inicio y final de este párrafo los abarcan tanto a ellos como a nosotros.

Otro principio fundamental del proyecto Aulas sin fronteras ha sido entender que para que exista aprendizaje se necesita únicamente la presencia de tres factores: docente, estudiante, conocimiento. Desde nuestra primera reunión nos mostraron ese triángulo

Colegio de Samurindó. (Chocó. 2016).
Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

y para nuestra primera visita al Chocó, nos indicaron que no podíamos salir de este. En ese entonces, ya hace 16 meses, y luego de estar en colegios sin paredes, con salones sofocantes, sin sillas cómodas, con ruido de calle, de clase del lado y sin baños suficientes, me dejé enamorar de la idea de retornar a la esencia de la educación y verla solo desde ese triángulo fundamental. Aclaro que no podíamos fijarnos en lo que está fuera del triángulo no porque no nos importara, sino porque no estaba en nuestras manos resolverlo. Por eso y pese a eso, debíamos hacer una propuesta metodológica que mejorara el aprendizaje dado en esos entornos.

Más de un año después, con más colegios visitados y después de interactuar en mayor medida con los profesores, somos más conscientes de las diversas realidades del Chocó; encontramos más paredes, mejores salones, más recursos, no porque hayan cambiado, sino porque no todos los colegios están en las mismas condiciones. Aun así, enfrentamos un dilema. Queremos mantenernos en el triángulo, pero es inevitable necesitar lo que está fuera para que funcione óptimamente. Se espera que un recurso esencial del proyecto sean los videos, pero no se han dado todas las condiciones técnicas para que estos lleguen. Se requiere que los docentes de séptimo grado hayan recibido capacitación sobre el proyecto y no en todos los casos ha sucedido. Se necesitan unas horas de clase mínimas por semana supuestamente acordadas y no se han garantizado en todas las instituciones. Como estas, son muchas las situaciones que se nos salen de las manos. Nuestro propósito y nuestro reto sigue siendo otro y nos obligamos a no desfallecer y a no detenernos ahí. Son muchos los obstáculos burocráticos, gubernamentales, institucionales y socioeconómicos pese a los cuales debemos continuar.

¿Qué nos mantiene en pie? Sin duda alguna, los niños y los docentes chocoanos, o sea, el compromiso humano. Los encuentros han sido varios, a lo mejor pocos, pero los suficientes para poner caras y nombres. Aunque trabajamos en la distancia, somos profesores de las aulas de Chocó. Llegamos a los colegios y nos reconocen, nos mandan mensajes, les caemos bien y, en algunas clases, seguramente mal. Hasta firmamos autógrafos en los cuadernos. Conocemos niños, vemos sus talentos, recordamos sus nombres y sus miradas. Lo que queda de todo esto no es el reconocimiento, es dimensionar que desde el primer encuentro, nosotros también tenemos cara y dimos nuestra palabra. Estamos comprometidos y acordamos algo… Debemos seguir concentrados en el triángulo.

Por eso mismo, si hay algo de lo que nos podemos sentir, no mejores, pero sí privilegiados es de tener la experiencia. Nos están abriendo las puertas del lugar sagrado y personal de todo profesor, su aula de clase. Nos están dejando enseñar y aprender. Nos abrieron el camino a probar nuevas metodologías. Transferimos nuestras prácticas y las fuimos cambiando. Aprendimos a ser más abiertos, más humildes y a trabajar con y en la incertidumbre. No sabemos lo que va a pasar cada día, no sabemos si seguiremos hasta el final, no sabemos si estaremos los mismos. No sabemos si todo esto va a funcionar. De todas formas, seguiremos aprendiendo mientras tratamos de enseñar.

Alfabetización en medios

La televisión, la radio y la internet como trasmisores amenos de información; retos y alternativas para los docentes que se ciñen a la escuela tradicional.

Pressfoto - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2cBYHYg

Enrique Trebilcock

Profesor de Psicología
Magister en psicología cognitiva.
FLACSO, Buenos Aires

Educación y medios en un mundo globalizado

Cuando se piensa la educación en los tiempos modernos, se hace necesario revisar qué es la educación en sí misma y cuál es su papel en la sociedad. Desde la sociología de la educación (Egan, 2000) existen al menos tres papeles u objetivos, las cuales entran en conflicto entre sí, uno el transferir conocimientos y socializar a los educandos, (Suárez Orozco, 2005) la escuela debe "transferir a las siguientes generaciones las habilidades, competencias, valores y sensibilidades" útiles en cada grupo

social. Para otros el objetivo es promover el análisis crítico de la sociedad, y para otros, desarrollar el potencial de los educandos. (Egan, 2000)

La importancia de la relación entre globalización y educación según Coatsworth (en Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, p. 38.) radica en que la globalización "determina los contextos en los cuales, los jóvenes viven, aprenden, aman y trabajan." Para el siglo XXI la riqueza, las identidades, oportunidades y limitaciones de jóvenes en Marrakech, Melbourne, Memphis, Monterrey, Montreal o Montevideo estarán ligadas a los procesos en economía, sociedad y cultura; los cuales son cada vez de mayor 'alcance global'.

En un mundo donde existen transformaciones poblacionales y culturales la educación debe ser sensible a este nuevo panorama. La tarea implica proporcionar a los nuevos habitantes de la aldea global las "habilidades cognoscitivas, sensibilidades interpersonales y bagaje cultural de la realidad trasnacional. El nuevo foco para la educación estará en los dos dominios de la era global: la diferencia y la complejidad." (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2005)

En palabras de Suarez-Orozco (2005) "los modernos problemas requieren ser identificados, analizados y resueltos desde diversas perspectivas por individuos intelectualmente curiosos y cognoscitivamente flexibles, tolerantes a la ambigüedad, capaces de sintetizar conocimientos desde diversas disciplinas, conocedores de la cultura y capaces de trabajar en grupos compuestos por personas de diversos orígenes étnicos." p. 39

Televisión y comportamiento

En este estado de cosas, existe un viejo debate en torno al papel de los medios en nuestra sociedad, dada la importancia que han cobrado en los distintos ámbitos de la vida de las personas. En este debate se ha buscado presentar por un lado a los medios, incluyendo la televisión, como el villano que se aprovecha de niños y adultos incautos; mientras que por otro lado, se los ha visto como una herramienta, en el sentido vigotskiano, útil en la construcción de individualidad.

Al hacer el balance parece haber más evidencia en contra que a favor de los alcances pedagógicos de la televisión. Se mostrará algunos estudios hechos en este campo con el objetivo de mostrar un panorama del estado general de la discusión.

Cuando la televisión ha sido utilizada explícitamente con fines educativos, encontramos numerosos programas han hecho de ella un medio eficaz para la transmisión de información. Incluso se ha hecho uso de este medio para llegar a poblaciones apartadas a través de programas educativos específicamente diseñados para alfabetizar en los niveles de educación básica primaria a poblaciones rurales.

En países donde la presencia televisiva es mucho más notoria han surgido cuestionamientos sobre los valores que encarna, y su influencia, en particular sobre las nuevas generaciones. Se la acusa de generar conducta antisocial y agresiva, desordenes alimenticios y obesidad, también se asocia con bajos niveles de actividad y mayor ingesta de alimentos energéticamente densos (Andersen, 2000; Tremblay & Willms, 2003; Gortmaker, 1996; Tucker, 1986; Vanderwater, Shim & Caplovitz, 2004, en Kline, Stewart & Murphy, 2006)) depresión y baja autoestima, bajo logro académico (Kline, 2005a)

Incluso existen cálculos acerca del número de comerciales de alcohol o cigarrillo, que un adolescente promedio habrá visto para cuando cumpla la mayoría de edad, 350,000 (Coupland, 1991). Así mismo, se sostiene que se gastan más calorías durmiendo que viendo televisión.

La organización América libre de televisión (Life is short, s.f.) publica algunos datos que pueden ser ilustrativos acerca de esta realidad (Tabla 1). Paralelamente existe la preocupación acerca de la influencia que la televisión tiene en las decisiones de consumo que realizamos a diario. Aunque existen varios medios donde anunciar productos, las compañías optan por la televisión. Así pues, cabe preguntarnos hasta qué punto nuestras decisiones de gasto y consumo, de elección política y de estilo de vida, están moldeadas por estos anuncios.

Televisión y consumo

Teniendo esto presente en 1997 se creó en Canadá una asociación orientada a reducir el sobreconsumo (consumismo) presente en el mundo occidental. Está agrupación, adbusters.com, promueve diferentes campañas destinadas a concientizar al público sobre el impacto que tienen sus hábitos de consumo sobre sí mismos, la economía y el medio ambiente. Estas campañas buscan reducir los niveles de consumo con

Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2cBYHYg

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes de hábitos televisivos.

Evento	Porcentaje/Frecuencia
Comerciales de 30 segundos vistos al año por un niño	20.000
Horas por semana que los padres dedican a conversaciones con sus hijos	38.5
Horas por semana que los niños dedican a ver televisión	28
Porcentaje de niños con televisión en sus cuartos	50 %
Porcentaje de guarderías que usan la televisión en un día típico	70%
Horas al año que un americano promedio pasa en la escuela	900
Horas al año que un americano pasa frente al televisor	1500
Porcentaje de americanos que ve televisión mientras cena	66%
Asesinatos vistos en televisión por un niño cuando ha terminado la primaria	8.000
Actos violentos vistos en televisión por un adolescente cuando ha llegado a la mayoría de edad	200.000

iniciativas tales como el día de *no comprar nada* (buy nothing day, s.f.), donde se promueve que el día en el que empieza la temporada navideña (black Friday) la gente evite volcarse a los grandes almacenes.

Organizaciones similares con objetivos similares existen en otros países, en Inglaterra, whitedot; en Francia Semain sans y en Italia Sterni t.v. Estas organizaciones discuten cómo la televisión, entre otras cosas, ha cambiado los patrones de comportamiento, basados en la comparación entre las generaciones de antaño y las actuales, donde poco o nada de tiempo se dedicaba a este medio.

Así pues el fenómeno que se nos plantea es el uso y manejo que se da la información presentada en los diferentes medios, televisión e internet principalmente. Al parecer aquello que nos está resultando nocivo no es la televisión misma, o para el caso, cualquier otra herramienta humana, sino al uso que de sus mensajes hacemos. Por esta razón, las críticas no están dirigidas al medio televisivo, sino en lo que lo hemos convertido creadores de medios y consumidores de estos.

Alfabetización en medios

De esta manera es sensato asumir que los medios están cumpliendo una función educativa indirecta, lo cual lleva a pensar que la escuela debe movilizarse para dotar a los educandos de habilidades para *leer y escribir* en los medios electrónicos, similar a las habilidades de leer y escribir clásicas.

Cuando se considera el papel de los medios electrónicos en la escuela moderna se ha argumentado a favor y en contra suyo. En informes citados por Kline, S; Stewart, K & Murphy, D. (2006) las opiniones van desde considerar que la televisión no aporta nada al desarrollo intelectual de los niños hasta hablar de un efecto diferencial que favorecía a los niños brillantes de clase media, pero que provocaba el desinterés y posterior fracaso académico en aquellos con menores recursos.

En los años setenta el debate se intensificó y se llegó a hablar de una generación de “alienados inútiles y agresivos.” (Cook, en Kline et als., 2006). Grupos de docentes preocupados por este panorama quisieron dotar a los jóvenes de herramientas críticas para sobreponerse a las “desproporcionadas reducciones que hace la cultura de masas comercializada” ; otros sencillamente consideraron a la televisión un instrumento accesible y motivante para los estudiantes.

Entre los esfuerzos implementados puede contarse casos como *plaza sésamo*™, programa que educó a toda una generación en el continente, que ofrecía alternativas a la ‘ignorancia masiva’. Otras iniciativas más precoces aún (1933) como la de desarrollar una “pedagogía profiláctica de la cultura, orientada a instruir en la discriminación de gustos culturales, así como en resistir la retórica comercial de la cultura popular” (Lewis y Thomson, en Klien et als., 2006, p. 133) que derivó en la posterior creación de la BBC en Inglaterra.

Todos estos esfuerzos por convertir a las masas de televidentes en lectores críticos su mundo se han conocido como Alfabetización en Medios (AM). Concepto que ha despertado diversas interpretaciones (Hobbs, 1998), así como profundos debates sobre sus características. De cualquier forma, existe una definición más o menos aceptada de la AM, *la habilidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas* (Aufderheide, 1993, en Hobbs, 1998). Algunos académicos, en pos de la precisión, lo denominan el *proceso de análisis crítico y aprendizaje de creación de mensajes en medios* (Hobbs, 1998)

Entre los precursores del movimiento de Alfabetización en Medios (AM) se cuenta Len Masterman, quien materializó estos ideales en una pedagogía de 'deconstrucción ideológica' (Kline at als., 2006), la cual le apostaba al empoderamiento de los jóvenes a través de la desmitificación de textos populares, i.e. noticias y publicidad.

Esta influencia cruzó el Atlántico hasta Norte-América en los setenta. Estas propuestas buscaban un uso del tiempo de televisión más "productivo" mediante la formación de los televidentes en la comprensión de los comerciales, la distinción entre realidad y ficción, el reconocimiento de puntos de vista opuestos en programas, el entendimiento de estilos y formatos en programas de relaciones publicas y la habilidad de relacionar televisión con material impreso. (Lloyd-kolkin, Wheeler & Strnad, 1980, en Kline at als., 2006)

Todas estas propuestas se vieron frenadas durante el gobierno Reagan cuando se dio rienda suelta a los medios, "profundizando la brecha entre los valores de la civilización promovidos en la escuela y la agresión y la autocomplacencia propios de la televisión". (Kline at als., 2006, p.135).

En la década de los 80 y parte de los 90 se vio el renacer de los medios electrónicos. Se resaltó que los computadores desarrollan habilidades en los jóvenes relacionadas con la solución de problemas y aplicables al mundo laboral. Sin embargo, más allá de las competencias para desenvolverse en el mundo de los computadores los nuevos ciudadanos necesitan habilidades críticas hacia los valores transmitidos por los medios.

En los 90 los conceptos de AM fueron puestos al día. Sumado a las propuestas de los 60 de deconstrucción y reconstrucción de medios se incorporó

"Worried Your Kids Watch Too Much TV? Try These Ideas Instead". (2016). Recuperado de http://bit.ly/2c2LEtC

intereses de diversas vertientes políticas y religiosas. Hoy en día la respuesta docente ha sido preparar a los pupilos para ejercer una ciudadanía dentro de la sociedad de la información, donde no se debe procurar mantener a los muchachos alejados de los medios, sino *fortalecer a los educandos en su papel como consumidores de ellos* (Carlsson, 2003 en Kline et als., 2006).

Uso crítico de los medios

En el mundo de hoy no somos ajenos a la inundación de mensajes de los medios. La pregunta que surge no es "si los estudiantes van a aprender de los medios, sino qué van a aprender" (Hinchey, 2003). Es imposible abstraer a los jóvenes del flujo de mensajes de "bienestar" que los medios publicitan dado que estos hacen parte fundamental de su vida social, por lo que no podemos esperar que la juventud por sí misma aprenda a diferenciar los mensajes sensatos de aquellos que no lo son.

Así pues el objetivo de la alfabetización en medios no es únicamente crear consumidores conscientes, sino también seres humanos capaces de autodeterminación y ciudadanos más activos y reflexivos. Este trabajo no se limita a desarrollar una propuesta destinada a concientizar sobre los comerciales televisivos, es fundamental que las nociones de pensamiento crítico sean extensibles a otros campos como el de la información periodística y científica que escuchamos, vemos o leemos.

Podría pensarse que los efectos de los medios son todos nocivos y que la alternativa sería vincular voluntariamente a niños y jóvenes en la reducción del número de horas frente al televisor. En particular retoman la propuesta pedagógica de Robinson y cols. (2001, en Kline et als., 2006) la cual estuvo dirigida a la disminución del consumo de televisión y aumentar otros usos del ocio. En este programa durante ocho meses los participantes redujeron la cantidad de televisión hasta alrededor de un tercio. La escuela donde se realizó el estudio mostró una reducción del 25% en conductas agresivas, particularmente conductas verbalmente agresivas (molestar, abusar, amenazar) se redujeron a la mitad. La mejora se reflejó tanto en niños como en niñas, incluso se encontró una reducción en el riesgo de obesidad (IMC y pliegues de piel), aunque no se halló evidencia de aprovechamiento de ocio.

En su propuesta Klien y cols. (2006) tomaron a 178 estudiantes entre los grados segundo y sexto en cuatro (4) escuelas diferentes durante seis (6) semanas. Se les motivó a participar en el programa de reducción voluntaria de horas de televisión y se utilizó un enfoque de comunidad de aprendizaje donde se vinculó a la comunidad educativa (pares, padres de familia y docentes) como factores de protección frente al factor de riesgo que supone los medios electrónicos.

Los talleres se implementaron al interior de las clases regulares y se buscó separar los tres momentos críticos del aprendizaje. Primero la reflexión sobre los riesgos del sobre consumo de medios, posteriormente la deconstrucción donde se exploraron conceptos clave en la producción de medios y por último, la reconstrucción orientada a extraer propuestas novedosas provenientes de los mismos participantes sobre alternativas para el aprovechamiento del tiempo libre. En promedio los niños ganaron 100 minutos de ocio cada día y ese tiempo fue usado en deportes al aire libre o en juegos bajo techo.

> **El objetivo de la alfabetización en medios no es únicamente crear consumidores conscientes, sino también seres humanos capaces de autodeterminación y ciudadanos más activos y reflexivos.**

La propuesta de Klien y cols. (2006) es no condenar las elecciones de vida de los adolescentes, como tampoco dejar a niños y jóvenes inexpertos a merced de un elemento potencialmente riesgoso en muchas esferas de su vida. En vez de esto, intentar promover la discusión sobre los estilos de vida, la toma de responsabilidad frente a estas opciones y el descubrimiento de la existencia de alternativas. De esta manera la AM puede ofrecer puentes al inmenso vacío que existe entre las micro culturas del hogar y la escuela y preparar a los estudiantes para ejercer una ciudadanía responsable en una sociedad consumista riesgosa.

Didáctica dentro de la Alfabetización en Medios

Aunque se ha hablado y debatido mucho acerca de la AM, poco se sabe acerca de cómo llevar a la práctica tal tarea, o cuáles son los objetivos y métodos principales. Sólo hasta 1993, después de múltiples debates al interior de esta corriente, descritos metafóricamente como una formación de carretas en círculo que se disparan (Hobss, 1998), el centro para la alfabetización en medios (Centre for Media Literacy, CML) recogió una serie de principios clave para emprender el trabajo que podríamos organizar bajo la siguiente estructura:

a) Creador/autor/productor, b) formato y técnicas de producción, c) influencia en la audiencia, mensaje/contenido, y e) motivo/propósito.

Estos principios orientan preguntas clave que pueden ser adaptadas a los diferentes niveles educativos (Tabla 2).Para hacer efectiva la AM no se necesita instrumentos de última generación. Quizás una video cinta de las noticias de la noche anterior (incluidos los comerciales), cierto conocimiento de estética visual y herramientas de pensamiento crítico sean suficientes para encarar el análisis del qué y porqué (Thoman, 2003).

En la descripción de la miríada de materiales disponibles para docentes para explorar la cultura mediática desde los diferentes niveles de la educación, primario, secundario y medio vocacional; Thoman (2003) destaca algunos temas que se ajustan al análisis de acuerdo a la etapa del desarrollo por la que pasa el estudiante. Los temas más tratados son: publicidad y consumismo; noticias, política y democracia; representatividad de género/raza/etnia; Internet y alfabetización para la “Información” y violencia en los medios. (El

Tabla 2. Conceptos básicos de la Alfabetización en Medios (Aufderheide, 1993) Citado por Hobbs R. (1998)

Conceptos básicos	Preguntas clave	Preguntas para niños pequeños
Todos los medios son 'construidos'	¿Quien creó este mensaje?	¿Qué es esto? Cómo encajan estos elementos juntos? ¿Qué veo, escucho, huelo, toco o degusto?
Los mensajes en los medios se construyen con un lenguaje que tiene sus propias reglas	¿Qué técnicas se usaron para llamar mi atención?	¿Qué me gusta o disgusta de esto? ¿Qué siento acerca de este mensaje? ¿Que puede pensar o sentir otra gente?
Personas diferentes experimentan el mismo mensaje de forma diferente	¿Cómo otras personas podrían interpretar este mensaje diferente a mí?	¿Qué me dice esto acerca de cómo otra gente vive y qué piensa?
Los medios exponen valores y puntos de vista propios	¿Qué estilos de vida, valores y puntos de vista se representan en este mensaje?	¿Están tratando de venderme algo? ¿Están tratando de decirme algo?
Los medios buscan el lucro o el poder	¿Por qué se emitió este mensaje?	

lector interesado en los debates alrededor de la AM puede consultar, Hobbs (1998))

Conclusiones

La escuela como institución moderna aún tiene terreno ganado frente a otras opciones de trasmisión de saber y formación de habilidades de pensamiento. No obstante en un panorama cambiante como el que se nos presenta actualmente es imperativo que la escuela reflexione sobre su papel y cómo está llevando a cabo su misión. El desarrollo de pensamiento crítico a través del análisis y discusión de los contenidos de los medios parece una alternativa válida y cada vez con mayores adeptos.

El trabajo expuesto repasó algunos de los debates desarrollados dentro de una alternativa de desarrollo de pensamiento crítico, la alfabetización en medios. El objetivo de esta alternativa es, de manera similar a como se enseña a leer y escribir a los estudiantes, es enseñarles a producir y leer los mensajes y códigos expuestos en los medios. Así pues se propone el análisis de programas de televisión, información en diarios y contenidos en páginas de internet. Esta iniciativa puede desarrollarse como una materia en sí misma, como un componente transversal al currículo ó como adjunto a materias como artes o español.

La AM no es un producto terminado ni exento de transformaciones o mejoras, no obstante se perfila como una opción que prepara a los estudiantes al cúmulo de información a la que se verán expuestos en las décadas por venir. Ante esta perspectiva es fundamental formar ciudadanos con capacidad de deconstruir los mensajes e intenciones que los grandes medios quieren poner en las masas.

Bibliografía

Buy nothing day (s.f.) recuperado el 11 de diciembre de 2015 de https://www.adbusters.org/campaigns/bnd

Coupland, D. (1991) *Generation X*, St Martin's Press, New York.

Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura instrumentos cognitivos y formas de comprensión.* Buenos Aires. Paidós.

Hinchey, P.H. (2003) *What's New In…: Introduction: Teaching Media Literacy: Not If, But Why and How.* The Clearing House; Jul/Aug; 76, 6.

Hobbs, R (1998) The Seven great debates in the media literacy movement. *Journal of communication.* Winter

Kline, S; Stewart, K & Murphy, D. (2006) Media literacy in the risk society: Toward a risk reduction strategy. *Canadian Journal of Education*. 29, 1.

Life is short (s.f.) recuperado en 15 de septiembre de 2009 de http://www.bygpub.com/books/tg2rw/chap37excerpt.htm

Suarez-Orozco M. & Quin-Hilliard, D. (2005.) Rethinking education in the global era. *Canadian Journal of Education.* 28 (3), pp. 569-571.

Suarez-Orozco M. (2005.) Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan.* 87 (3), Novemeber

Thoman, E. (2003) Media literacy: A guided tour of the best resources for teaching. *The Clearing House;* Jul/Aug; 76, 6.

El **emprendimiento** y la educación

Pressfoto - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2bZ7EGV

María Fernanda Escobar Gaitán
Profesora de Gestión Empresarial

Ante un mundo globalizado, altamente competido, de mercados saturados, el emprendimiento ha ganado una gran trascendencia en los últimos tiempos por la necesidad de lograr independencia y estabilidad económica fuera del esquema corporativo tradicional. Los altos niveles de desempleo y la insatisfacción frente a los empleos existentes han generado en las personas la necesidad de iniciar sus propios negocios. "Lo que se anuncia como globalización está generando, en la mayoría de los casos, interrelaciones regionales... No de todos con todos'' (Canclini, 1999).

Eric Ries es uno de los autores más reconocidos y seguidos de la nueva literatura empresarial del siglo XX. Su éxito radica en que su libro *The Lean Startup* ha representado la solución para miles de emprendedores que quieren consolidar el sueño de su vida: su propio negocio. El método es en teoría sencillo y se podría resumir en los siguientes pasos: identifique el problema de un grupo de posibles clientes, idee una solución, diseñe su plan de negocio, construya un equipo, construya el mínimo producto viable, pruébelo en un grupo pequeño y controlado de clientes, aprenda de ellos, escale el producto y sáquelo al mercado (Ries, 2011). ¿Sencillo? No, lo contrario, es altamente complejo, porque para que funcione requiere de cuatro elementos indispensables en el emprendedor: primero, pensamiento crítico; segundo, capacidad de trabajo colaborativo; tercero, creatividad como base de innovación; y cuarto, capacidad de gestión. Esta mezcla de habilidades bajo "el método Ries" es el verdadero secreto del éxito y desafortunadamente es lo más complicado de conseguir pues la mayoría de personas no sabe cómo afrontar las dificultades que se presentan en el camino y no perseveran en el intento. Esto se podría explicar desde la poca atención que los modelos de educación tradicional han prestado a la preparación de estas habilidades dada la brecha que existe entre los modelos educativos y los contextos socioculturales para los cuales se educa.

Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2b27EGV

En este sentido Zubiría plantea:

> *La sociedad cambió de manera profunda y radical y ya la escuela tradicional no responde a estas nuevas necesidades. La escuela tradicional se torna obsoleta frente a los dramáticos cambios sociales, económicos y políticos vividos desde hace más de cuatro décadas. Se torna ineficiente e inadecuada. No porque siempre lo haya sido, sino porque la sociedad cambiante le plantea nuevos retos y nuevas demandas. (Zubiría, 2011)*

En esta línea, es urgente generar nuevas tendencias pedagógicas que, en miras al proceso de producción simbólica de la globalización propuesto por Canclini, responda a las necesidades educacionales de la sociedad.

La educación trabaja para dos objetivos, el primero es transmitir los conocimientos fundamentales sin los cuales no opera el pensamiento y el segundo es enseñar a pensar, a distinguir puntos de vista para ser capaces de sacar conclusiones de manera autónoma, de tal manera que se utilice la información para obtener conocimientos nuevos, tomar decisiones y resolver problemas.

Partiendo de lo anterior, surge la pregunta de: ¿Por qué seguimos memorizando información cuando los conocimientos están disponibles en todas partes? En una economía cada vez más integrada, de información abierta y disponible, que exige que los individuos puedan trabajar con el conocimiento para integrarlo en situaciones comunes y generar soluciones más que retener información, debemos enfocarnos en el desarrollo del pensamiento crítico.

Un pensador crítico construye el conocimiento a partir de muchas fuentes de información que le proporcionan diversos puntos de vista, teorías y argumentos; detecta cuáles son los más relevantes y elabora sus propias conclusiones. Este pensador considera una revisión basada en un proceso responsable, dado desde la validación del origen, el propósito y las limitaciones de dichas fuentes para saber por qué decide tenerlos en cuenta, logrando así desarrollar habilidades que le permitirán interactuar, integrar factores, inferir y generar valor en un contexto específico, siendo este en nuestro caso un componente fundamental para lograr liderazgo en el mundo empresarial.

Teniendo en cuenta la importancia de lograr un pensamiento crítico que responda a los procesos de globalización emergentes que han tomado más fuerza durante lo corrido del siglo XXI, surge otro interrogante frente a la forma y al contexto en la cual se educa en la mayoría de los casos. Este se relaciona con el entorno del salón de clase. Los esquemas tradicionales han tratado de normalizar contenidos, cumplir con estándares mínimos homogéneos, en un intento bien intencionado por cumplir con una promesa educativa de cara a un mundo exigente que demanda esos mínimos para determinar la funcionalidad de una persona en ese entorno. Desafortunadamente, ese proceso de homogenización y estandarización de la educación ha tomado un giro inesperado, pues al exigir a los individuos cumplir con mínimos "normales" se cae en una limitación inocente de las singularidades, del ingenio e incluso muchas veces de la intención de los estudiantes.

Dentro de los estándares de la educación no se forma para ser creativos, en parte es porque innovar es trabajar sobre lo incierto, requiere esfuerzo y dedicación, y se consideran los cambios como amenazas. Hemos sido criados dentro de la cultura de la respuesta correcta, donde se desechan las ideas que son diferentes, lo cual constituye una realidad que no ayuda a las nuevas generaciones a afrontar los retos que se les plantean en un mundo cambiante y globalizado.

> *El tipo de enseñanza que se proporciona en la mayoría de las escuelas, incluidas las de los países más desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social, es en muchos aspectos una preparación para el trabajo dependiente y alienado, por lo que limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo de los individuos. (Delval, 1989, p. 32)*

La creatividad como lo plantea Esquivias (2004) no es más que la capacidad para generar una idea o pensamiento nuevo y dar soluciones a problemas existentes desde la implicación de habilidades de pensamiento que integran proceso cognitivos simples o complejos, encontrando formas para hacer mejor las cosas o satisfacer una necesidad existente.

Necesitamos dar respuesta a un sinnúmero de problemas que cambian cada día y quién mejor que las nuevas generaciones quienes ven la realidad y afrontan las situaciones de una manera totalmente diferente, de ahí también se podría pensar en la diferencia generacional existente entre quien educa y a quien se educa. Es ahí cuando postulados como el de Jhon Couch, vicepresidente de educación de Apple Inc., toma real trascendencia "si enseñamos hoy, como enseñábamos ayer, les estamos robando a los jóvenes del mañana", puesto que la creatividad

y la innovación que aportan las nuevas generaciones debe estar complementada con los conocimientos adquiridos, logrando establecer un puente de comunicación entre el ahora y el futuro.

En el mundo actual, ningún trabajo es productivo basándose solamente en el esfuerzo individual, como nos lo deja saber Michael Porter en su libro *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance* (2004): el éxito de los individuos está relacionado con su capacidad para trabajar en equipos colaborativos y multidisciplinarios de tal manera que se logren sinergias. Lo que refiere el resultado del esfuerzo conjunto, organizado y bien integrado de un grupo de personas, que al trabajar colaborativamente, reportan más que el trabajo aislado de cada individuo generando valor en el proceso. Con este supuesto, el integrante de un equipo debe convertirse en un jugador que tiene como responsabilidad la tarea camaleónica de cambiar y moldearse a las necesidades de su equipo siendo consciente de sus habilidades, talentos y debilidades, las cuales deben ser complementadas por sus compañeros de tal manera que se genere una dinámica de trabajo donde el propósito común supere al individual y en ese esfuerzo se den resultados extraordinarios. El reto consiste en abandonar el ego, en tener un estado de apertura mental suficiente para comprender que, como seres humanos, somos limitados y que en la relación con los otros seres humanos existe la posibilidad de conseguir lo que nos falta (conocimiento, habilidad o competencia) para lograr nuestros objetivos, sin dejar de lado el talento que cada uno puede tener.

> **El éxito de los individuos está relacionado con su capacidad para trabajar en equipos colaborativos y multidisciplinarios de tal manera que se logren sinergias.**

¿Por qué tenemos la distribución de los salones en filas mirando al tablero, poniendo atención al frente? Esto solo funciona en teoría, pues las necesidades comunicacionales de los estudiantes generan que estos se revelen de sus puestos para lograr el intercambio intelectual y social con sus pares, mostrándose desde este aspecto las falencias del sistema donde normalmente evaluamos de manera individual, aunque la resolución de los problemas complejos y trabajos en un mundo interconectado necesita grupos humanos que puedan solucionarlos de manera colaborativa haciendo uso del pensamiento crítico y la creatividad.

Así que, este –el trabajo colaborativo- es un proceso complejo que requiere una gran dosis de humildad, apertura al debate constructivo de ideas y disposición a asumir una responsabilidad colectiva que, asumida con responsabilidad y compromiso, puede dar grandes resultados.

Lee Freeman, en su libro *Art of Execution* (2015), evidencia claramente cómo el paradigma de la seguridad nos limita en nuestra capacidad emprendedora. Miles de ideas, de soluciones, no existen por miedo, por conformidad, pereza o simplemente vergüenza a equivocarse. Bajo esa línea de pensamiento se vuelve relevante la frase célebre de Thomas Alva Edison, quien evidenciaba su capacidad de resiliencia cuando hablando de sus errores decía: “no fracasé, descubrí 999 formas de cómo no hacer un bombillo”. Aunque esta tendencia a la comodidad es inherente al ser humano, la educación y el condicionamiento al saber tienen una gran dosis de responsabilidad, por tanto debemos permitir que las nuevas generaciones hagan uso de lo existente pero sin acostumbrarse a ello, porque siempre será posible innovar para hacer las cosas mejor, más eficientes y más amigables con nuestro entorno.

En un mundo pragmático y paradigmático como el de hoy, los conocimientos por sí solos, si no se adquieren precedidos de una utilidad en contexto y a su vez, si este aprendizaje no se genera en escenarios de aplicabilidad, pierden trascendencia. Es como tratar de aprender a manejar sin subirse a un carro, o a nadar sin entrar en el agua. En tal sentido y asumiendo la responsabilidad de generar procesos pedagógicos tendientes al contexto actual y encaminando pasos en miras a gestionar directrices de cambio, se adopta la propuesta de **La feria de emprendimiento**, encontrando allí la posibilidad de intersección entre pensadores críticos, trabajo colaborativo y creatividad.

La feria de emprendimiento se vincula de manera sinérgica a la propuesta curricular de la asignatura de Gestión Empresarial del Bachillerato Internacional para producir un espacio de aplicación de los aprendizajes propuestos en la asignatura. Esta se presenta como la culminación del ciclo de aprendizaje. En dicha actividad, las estudiantes tienen la posibilidad

de aplicar los conocimientos adquiridos a manera de un proyecto que busca lograr un acercamiento al mundo de los negocios a partir de la creación de ideas económicamente sostenibles en un contexto determinado. Para ser más precisos, la idea busca que las estudiantes una vez hayan detectado una oportunidad de negocio, desarrollen un producto, busquen la manera de producirlo y lo comercialicen, teniendo presente parámetros como la creación de una marca y la rentabilidad del negocio.

¿Cómo se desarrolla?

La feria de emprendimiento parte de la identificación de un deseo o una necesidad de un segmento específico de población; posteriormente, se busca darle una o varias posibles soluciones al mismo y siempre teniendo presente que en una etapa inicial no se puede juzgar a viabilidad y pertinencia de dichas propuestas. Una vez se tiene varias posibles ideas se procede a evaluaren términos de la posibilidad de realización frente a los recursos materiales y económicos disponibles, y para ello nada mejor que generar este ejercicio en conjunto con el fin de explorar todas las dimensiones y aplicaciones.

Cuando se ha seleccionado una idea para llevarla a cabo, las estudiante, en grupos colaborativos, deben iniciar el proceso de construcción de su emprendimiento teniendo como parámetros la identificación de su mercado objetivo, el diseño de su producto incluyendo la construcción de una marca y teniendo en cuenta los aspectos reales y económicos de la misma, así como los aspectos culturales e ideológicos de las marcas; las necesidades de capital humano requeridas, los procesos productivos involucrados, las posibles fuentes de financiamiento, análisis de proveedores, análisis de competencia, canales de distribución, impacto ambiental, entre otros.

Finalmente, en un evento colectivo, las nuevas emprendedoras presentan orgullosas sus proyectos ante jurados y compañeras. Los llamados a ser jurados son padres de familia, miembros de la comunidad Marymount, que desde sus roles profesionales hacen o han hecho parte de iniciativas de liderazgo que han logrado consolidarse como empresas exitosas en diversos ámbitos. Los jurados evalúan los proyectos y tienen como insumo para su calificación una rúbrica, la cual tiene en cuenta parámetros tales como la coherencia, la pertinencia y la originalidad de la idea, la seguridad del expositor frente a la aplicación de los contenidos, la presentación de su producto, el uso adecuado de recursos humanos y financieros, todo enmarcado dentro de parámetros éticos y normas vigentes.

Los estudiantes aprenden mejor si encuentran sentido a aquello que estudian y qué mejor forma que encontrar sentido aplicando lo que aprendieron en clase, acercando a la realidad un proyecto que puede ser la semilla de una solución en un corto o mediano plazo.

Pressfoto - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2cuebcx

Atreviéndonos a soñar, esperamos que la feria de emprendimiento sea la semilla para que las alumnas con la llama de la innovación y la creatividad, haciendo uso de conceptos básicos de gerenciamiento de proyectos, se lleven una experiencia que marque su vida para que en un futuro cercano tengamos una generación de "Emprendimientos Marymount", que trasciendan nuestras puertas, y se constituyan en soluciones de futuro para las estudiantes y, por qué no, para nuestro país. "Ya no se trata de adquirir aisladamente, conocimientos definitivos, sino de preparase para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de "aprender a ser"" (Faure, 1973).

Bibliografía

Canclini, N., (1999). *La Globalización Imaginada.* Buenas Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Delval, J., (1976). La Epistemología genética y los programas escolares. *Revista Cuadernos de Pedagogía* No. 13 Madrid. España.

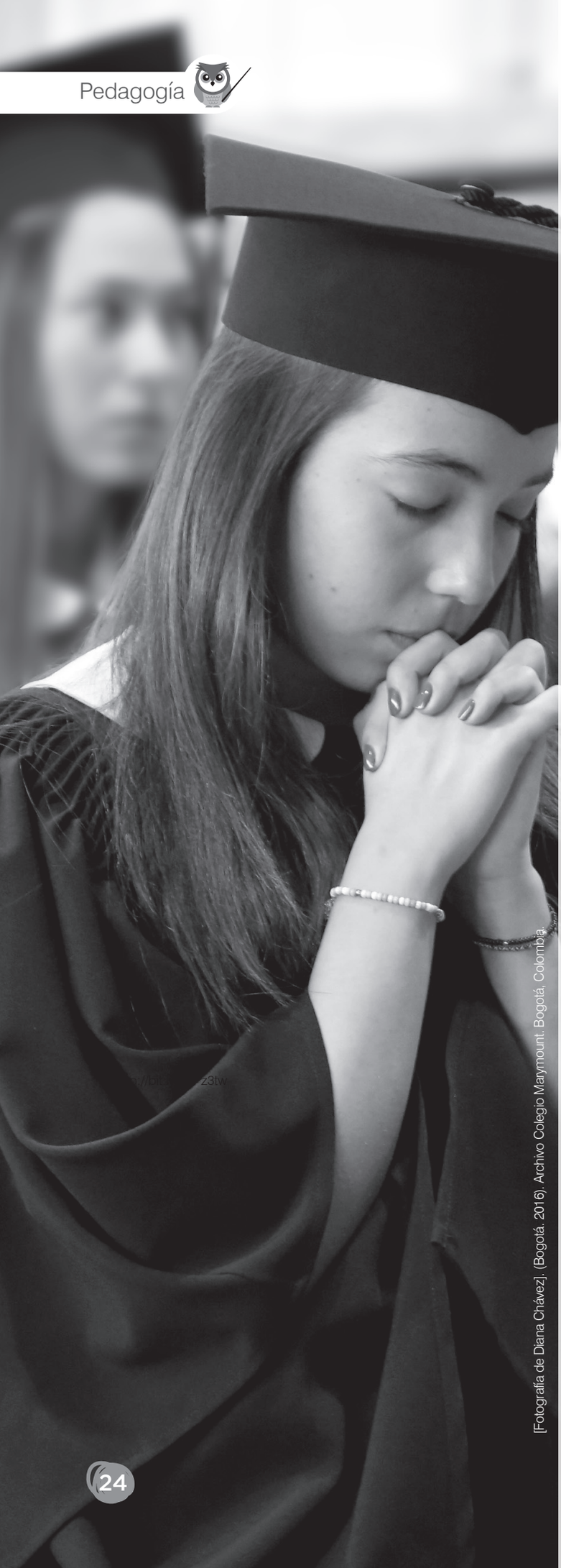
Esquivias, M., (2004). Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones. En: *Revista Digital Universitaria.* UNAM, V 5 No 1.

Freeman, L., (2015). *The Art of Execution: How the world's best investors get it wrong and still make millions in the markets.* Hamshire, Great Britain: Harriman House.

Porter, M., (2004). *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance.* New York, United States: Free Press.

Ries, E., (2011). *The Lean Startup: How Constant Innovation Creates Radically Successful Business*, London, England: Portfolio Penguin.

Zubiría, S. (2011). *Los Retos A La Educación En El Siglo XXI.*



[Fotografía de Diana Chávez], (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

La pedagogía
en la formación
Una reflexión personal

Terminar una tesis de maestría en educación desde un tema desconocido y de moda en el ámbito ilustrado como la Memoria y tratar de ser novedoso es un reto que genera tensión y un sinnúmero de interrogantes en la vida académica y profesional de toda persona que se forma como investigador y que al final de la tarea deja una satisfacción por el esfuerzo sostenido y permite saborear la meta alcanzada. Pero además de esto, recibir la solicitud de compartir lo logrado se convierte en incentivo por valorar la labor realizada, en honor por el reconocimiento de lo que se hizo y en una oportunidad personal para agradecer por todo el apoyo humano brindado en el transcurso de este ejercicio intelectual del cual, conjuntamente, se desea hacer partícipes a los lectores de un adelanto de lo que será el próximo reto investigativo "la pedagogía de la memoria en el ámbito religioso". Por ello se presenta rápidamente el contexto en el que se escribió el trabajo, la propuesta que se da desde la pedagogía de la memoria y lo novedoso de abordarlo desde el pensamiento religioso para la escuela del mañana.

Contexto

Colombia es un territorio que vive, hace décadas, un conflicto armado interno; esta situación ha dejado un sinnúmero de víctimas de crímenes como asesinatos selectivos, desplazamientos y desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, extorsiones, secuestros, torturas, entre otros, los cuales en su mayoría se mantienen en la impunidad, reflejando la marcada violencia política, el genocidio y la vulneración de los derechos humanos. Estas dinámicas violentas evidencian el desconocimiento de la dignidad del otro e influyen en la comprensión de los sujetos, en sus estructuras ético-políticas, en la manera de concebir lo humano, sus horizontes de sentido y habilita modos particulares de subjetivación.

a de la memoria
ón religiosa.

Javier Ulises Flórez Herrera
Profesor de Educación Religiosa Escolar- ERE
Especialidad en pedagogía, memoria, ético-política y religión

Estas realidades violentas, conocidas algunas veces por los medios de comunicación, son olvidadas rápidamente. Es como si la sociedad entera estuviera anestesiada ante el dolor y el sufrimiento de los otros, patrocinando así la reproducción social y cultural que legitiman la racionalidad del más fuerte y sostienen las prácticas sociales dominantes con proyecciones de subjetividades que relativizan los límites en los procesos de regulación ética, subvaloran la dignidad del diferente e imponen la degradación del sujeto que rompe límites de la responsabilidad consigo mismo y con el otro (Ortega y Herrera, 2012). A esto se le suman las tensiones e interrogantes en el debilitamiento del Estado social de derecho, la corrupción en diversos ámbitos, la impotencia de los diferentes entes que administran justicia y situaciones que silenciosamente se convierten en cómplices, como autores o reproductores de violencia.

Además, acercando un poco más el zoom de la sensatez en las particularidades escolares, se observa en el desarrollo de actividades formativas de estudiantes y maestros, que expresan actitudes de indiferencia y poca sensibilidad social ante situaciones difíciles que viven los demás. En algunos momentos se evidencian "sentimientos efervescentes" de preocupación y de responsabilidad por el otro, pero rápidamente son apagadas y olvidadas por la comodidad de la "burbuja" en la que se vive, aislado de los problemas y realidades de la gran mayoría de la sociedad.

Dada la situación anterior, es necesario formar desde principios éticos y políticos como el respeto, la solidaridad, el compromiso, la participación, la construcción de futuro entre otras, en aras de la reconstrucción de la memoria histórica orientada en la transformación y en la construcción de una sociedad más justa y digna, donde la escuela como espacio de socialización formal por excelencia, ocupe un lugar importante en el proceso formativo de subjetivación. Desde la praxis pedagógica se puede generar la construcción de valores y acciones solidarias con otros, que logre de este modo la construcción de subjetividades más incluyentes para la sociedad. En ese orden la memoria se convierte en un lugar importante para que haga parte de un escenario de diálogo, de acuerdos, de reconocimiento de las diferencias y también para que sea un camino con miras a construir un proyecto pedagógico incluyente.

¿Qué es la pedagogía de la memoria?

Antes de definir qué es la Pedagogía de la Memoria, es importante mencionar que los discursos sobre la memoria toman relevancia en la década de los 60 del siglo pasado, como consecuencia de la descolonización y de los movimientos sociales que buscaban historiografías diferentes para justificar su accionar. Estos discursos en Europa y en Estados Unidos tuvieron fuerza en los años ochenta desde las valoraciones que se hicieron al Holocausto, en Latinoamérica a las reflexiones que se dieron en contextos de transición de las dictaduras hacia sistemas más democráticos, al hacer ajustes de cuentas con el pasado, resaltando conceptos importantes como la verdad, la justicia y el sentido doloroso de lo pretérito (Herrera et al, 2013).

En cuanto a la Pedagogía de la Memoria, esta es una propuesta pedagógica planteada por el grupo de educación y cultura política de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), liderado por las profesoras Piedad Ortega, Martha Herrera, Clara Castro y otros,

que se viene construyendo desde el año 2009 entre estudiantes de maestría y doctorado, fundamentada en la pedagogía crítica[1] en relación con la pedagogía de la alteridad de Emmanuel Levinas, la filosofía de la educación de autores como Fernando Bárcena, Joan-Carles Mèlich, Carlos Cullen y la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, entre otros (Ortega y Castro, 2010).

Importante destacar que este ejercicio (Ortega y Herrera, 2012) se realizó para consolidar soportes teóricos y metodológicos por un grupo de maestros investigadores de maestría y doctorado de carácter interdisciplinario, del cual el autor de este artículo hizo parte, para producir teoría y tener incidencia en estos contextos y procesos de formación. Se planteó una pedagogía de la memoria y de la alteridad, donde los rostros ocultos (del responsable, de quien victimiza o quien victimizó) que imponen la degradación e indignación del sujeto, con "acciones de restitución de derecho, para que la historia injusta no se convierta en rabia paralizadora, sino en potencialidad y vocación transformadora" (p. 107), desde una relación de acogimiento, fundada en una ética del reconocimiento de la hospitalidad "porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer algo suyo" (p. 108).

> **La propuesta desde la pedagogía de la memoria crea comunidades de memoria donde se recuerda, interpreta, resignifica y se aprende a argumentar, a negociar y generar sentidos compartidos.**

La propuesta pedagógica parte de la concepción del otro en escenarios de violencia política[2] que deshumaniza al otro convirtiéndolo en enemigo, desde un sistema de poder que prioriza la adquisición de riquezas más que la vida y que minimiza la dignidad del otro, vislumbrando dos tensiones y representado en dos ausencias de rostros, la del que debe hacerse responsable y la de quien me victimiza o a quien victimizó (Ortega y Herrera, 2012). Ante esta realidad se hace necesario acudir a la memoria y procurar desde ella, que la historia traumática sea potenciadora de transformación y de restitución de derechos para los sujetos afectados.

Por lo anterior, se presenta una propuesta sustentada en la pedagogía crítica, considerada una filosofía de la praxis que cuestiona el poder, la historia, la cultura y el contexto, al mencionar cómo constituyen subjetividades y procesos de socialización ético-política; contemplada como espacios de resignificación desde las formas de constitución y socialización de los sujetos "y como forma de agenciamiento de los procesos de formación ético-político" (Ortega y Herrera, 2012, p. 107).

La propuesta desde la pedagogía de la memoria implica un abordaje desde múltiples relatos, proyectos y prácticas. Crea comunidades de memoria donde se recuerda, interpreta, resignifica y se aprende a argumentar, a negociar y generar sentidos compartidos. Que, gracias a la *memoria* como aspecto temporal, selectivo y de vínculo del sujeto, ayudado por la narración, que trae al presente lo ausente del ayer, se configurará en el hoy con la posibilidad de proyectar unos modos diferentes de ser, fundado en la responsabilidad y el compromiso con aquel que es totalmente diferente. Que ayudado por la *alteridad* los recuerdos individuales se colectivizarán, enriquecerán, ampliarán y mantendrán (Ortega y Herrera, 2012). Porque "Nunca estamos solos- uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares" (Jelin, 2002, p.20).

La propuesta pedagógica de la memoria "es una práctica democrática sensible al contexto y políticamente transformadora" (Ortega y Herrera, 2012, p. 108). Por eso la realidad es referente primario en la construcción de las prácticas (políticas y éticas), desde una acción responsable y respondiente del sujeto. De allí que "desde espacios escolares,

1 "Es considerada como una filosofía de la praxis, a partir de la cual se interroga acerca de la problematización del lenguaje, la práctica, el poder, el conocimiento y la cultura, con el interés de señalar como estos son constitutivos de la subjetividad y de los procesos de socialización. Se asume también como un campo de resignificación en torno a los modos de constitución y socialización de los sujetos (memoria individual y memoria colectiva) y como agenciamiento de los procesos de formación ético-política" (Ortega y Castro, 2010, p. 83).

2 "Entendida según la comprensión del Centro de investigación y educación popular-CINEP- como aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social o ideológica, esté o no organizado" (Ortega y Herrera, 2012, p. 83)

comunitarios, organizaciones políticas, procesos de movilización social, colectivos, organizaciones no gubernamentales, centros y grupos de investigación, con el fin de reconocer las construcciones de alteridad en los procesos de formación ético-política, en clave epistemológica y contextual" (Herrera et al; 2013; p. 190) sean espacios importantes donde la propuesta pedagógica se sitúe como una forma de actuar que se resiste a perpetuar lo establecido procurando otros referentes institucionales (Herrera et al, 2013, p.193).

En este sentido la filosofía de la educación que sustenta esta propuesta parte de la reflexión desde el sujeto, en su contexto, de la pregunta dónde está, más allá de responder quién es, de pensar la vida humana como un relato, donde se problematiza el poder, la historia, la cultura, y cómo estas realidades constituyen subjetividades y procesos de socialización ético-políticas (Herrera et al; 2014), porque es una filosofía de la praxis que parte desde la situación que se vive, que enseña a actuar y a pensar cómo el otro será acogido desde una ética de la responsabilidad.

La propuesta plantea una relación de acogida con el otro, una *alteridad*: "que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque que quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo" (Ortega y Herrera, 2012, p. 108). Desde una pedagogía que construye vínculos, de reconocimiento de mutuas dignidades, de cuidado del otro, que contempla "su singularidad material, síquica, social y corporal" (p.108) desde aquí también se comprenderá el significado de la solidaridad.

Esta *alteridad* se mira desde el reconocimiento y la responsabilidad con el "otro" que es radicalmente diferente, porque "todo proceso formativo implica una relación con el otro, donde lo extraño se convierte en cómplice" (Ortega y Castro, 2010, p. 86). Y en ese orden "es acercarse a vidas ajenas y extrañas que conviven con la experiencia propia, pues la autocomprensión y la comprensión de otras vidas no son inseparables" (Ortega y Herrera, 2012, p.98). Es reflexionar sobre cómo se concibe al otro desde diversos escenarios, de responsabilizarse de sus acciones y de todo lo que esto implica. Es un reconocimiento de dignidades, del cuidado del otro de manera reflexiva lejos de ser una relación contractual o negociada como afirma Bárcenas y Mèlich (como se cita en Ortega y Herrera, 2012, p.107).

[Fotografía de Carolina Vargas]. (Bogotá. 2015). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Un aspecto relevante en esta propuesta es la formación ético-política de los sujetos, por ello se subrayan tres aspectos propuesto por la profesora Ortega, como son, la solidaridad compasiva que se comprende como acto y actitud ética de acogida, que es la relación con el otro, desde el desarrollo de la empatía, el diálogo, la capacidad de escucha y atención al otro. *El análisis crítico de la propia realidad*, desde parámetros de justicia y equidad, y de asumir al educando en toda su realidad. Y el *responder* y *responsabilizarse* con el otro, abriéndose como disposición radical (Ortega y Herrera, 2012). Desde una relación intersubjetiva, asimétrica, marcada por el reconocimiento y el respeto al otro que es diferente. Porque "la pedagogía para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro desde experiencias reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, en ese sentido la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud" (p. 111).

Todo este trabajo se realizó desde talleres experienciales con niñas de bachillerato medio, dando como resultado la necesidad de abordar esta propuesta pedagógica desde los diferentes saberes que se imparten en la institución, identificando los sistemas de poder, a veces invisibles, de los que están sujetas, e impiden su transformación, evadiendo una postura ético-política con incidencias en sus realidades. También les describió los desafíos que encontrarán como mujeres cuando finalicen esta etapa escolar, la oportunidad para conocer otros contextos, otras formas de aprender y en lo personal el momento para pensar en cómo desde la educación religiosa se puede implementar esta propuesta pedagógica.

"En rescate del Derecho a la Verdad y la Reconciliación". (2016) Recuperado de http://bit.ly/2cij8pJ.

¿Por qué la pedagogía de la memoria en la formación religiosa?

La escuela hoy en día está inmersa en un contexto globalizado y neoliberal que la envuelve en transformaciones e hibridaciones de diversos campos del conocimiento, alterando su mundo y generando retos para el sujeto actual. Disponer de nuevas perspectivas de intercambio simbólico, de modos de vinculación con diferentes áreas del saber, superando las fronteras de su especialidad, consolidándose entre sí en búsqueda de responder a los retos del mundo, podrán garantizar un acompañamiento más integral freten al sujeto cambiante e inacabado moderno. De este análisis, el pensamiento teológico no puede ni debe escapar, porque de lo contrario estaría expuesta a un discurso muerto, etéreo, lejos de los problemas que vive la sociedad actual en sus procesos globalizantes continuos.

Esa globalización invita a contemplar una escuela abierta, pluralista y reflexiva constantemente. Que propone formar no para la ciudad o para el país, sino para el mundo, lo cual implica la formación de un sujeto con mentalidades y lenguajes incluyentes, con habilidades comunicativas competentes e inmerso en un universo diverso, con un pensamiento ético y político responsable como el que propone la Pedagogía de la Memoria, pero sobre todo un sujeto con una formación religiosa rigurosa, con una fe razonable que invite a mirar al otro como un ser humano con dignidad y que conciba al planeta como el hermano mayor que se le ha dado para cuidar. También, con una fe experiencial que invite a vivir desde las diversas expresiones religiosas la cercanía con el otro que se muestra diferente, que cree de otro modo, pero que ama y busca la misma paz y convivencia humana.

Latinoamérica es rica en expresiones religiosas y en pensamiento teológico, fruto de eso son las grandes procesiones que convocan a numerosas personas, las festividades religiosas que todavía perduran en el calendario civil de los países que la conforman, sus fetiches, la santería, la piedad popular, los centros de peregrinación, sus santuarios, entre otros, y por otro lado las grandes reflexiones realizadas desde la teología de la liberación como las de Leonardo Boff, Jhon Sobrino, Gustavo Gutierrez, y otros, fruto de un pensamiento crítico que hicieron mediaciones con diferentes saberes como la antropología, la sociología y sobre todo la filosofía en aras de poner a dialogar la realidad con el discurso religioso liberador. Dos realidades diferentes, la experiencia religiosa y la reflexión sobre esa experiencia, bañadas por el elemento primordial de la fe; dos situaciones que dialogan constantemente en búsqueda de transformar el contexto, especialmente el de los más necesitados del continente, el de los pobres de Dios.

En ese orden se invita a proyectar una Educación Religiosa[3] Escolar (ERE) como algo distinto de la Catequesis[4], más allá de los "linderos" confesionales, de las ambigüedades legales[5] y formales, diferente de actividades pastorales (como la formación y práctica de los sacramentos, convivencias, retiros, etc.) que apunten más desde el ejercicio del encuentro con el otro (los seres humanos) y el totalmente otro (Dios), fundado en la responsabilidad y el compromiso, en la construcción de un mundo más humano, y para ello se hace necesario, que desde una responsabilidad compartida, la escuela en compañía del Estado, las Iglesias y la Familia se encuentran para dialogar y realizar acuerdos para una programación de metas, contenidos y metodologías pertinentes y necesarios para la formación en la fe de una sociedad marcada

3 Según la ley 115 expedida por el Congreso el 8 de febrero de 1994, la cual considera como uno de los saberes obligatorios y fundamentales.

4 "Educación en la fe de los niños, de los jóvenes y adultos que comprende especialmente una enseñanza de la doctrina cristiana, dada generalmente de modo orgánico y sistemático con miras a iniciarlos en la plenitud de la vida cristiana" (Catecismo de la Iglesia Católica N°5).

5 Le ley 115, la menciona en un primer momento que es obligatoria y fundamental en el artículo 23, pero luego en un parágrafo del mismo y del artículo siguiente (N°24) precisa que ninguna persona podrá ser obligada a recibirla, garantizando la ley 133.

fuertemente por la violencia como la colombiana que está aclamando desde hace tiempo.

Conclusiones

La formación religiosa, pensada en la escuela del mañana, desde la pedagogía de la memoria tiene diferentes implicaciones, entre ellas se mencionan las siguientes:

- Una escuela pensada desde el imperativo "no matarás", es decir, una escuela que acoge a todo mundo, sin importar su condición social, étnica, etaria, política ni religiosa, acorde un poco con el espíritu de la constitución política de 1991. Una escuela que no es indiferente ante las situaciones particulares del ser humano, que se compromete con el otro desde que inicia su vida pre-escolar hasta los últimos días de su existencia, porque una verdadera escuela no está sujeta a una edad determinada ni a currículos de poder, está llamada a caminar constantemente en procesos de transformación y dignificación. El no matarás, adquiere un nuevo significado, significa la ausencia de exclusión, el respetar la dignidad del otro ante cualquier situación por inhumana que parezca, significa educar, educarse y educarnos incansablemente.

El no matarás, adquiere un nuevo significado, significa la ausencia de exclusión, el respetar la dignidad del otro ante cualquier situación por inhumana que parezca, significa educar, educarse y educarnos incansablemente.

- Una escuela que parte del contexto o situación de cada sujeto y comunidad, guiada desde principios evangélicos, que obra comprometidamente con el otro de acuerdo a las circunstancias de tiempo y lugar como lo mencionaba la Encíclica Mater et Magistra (Papa Juan XXIII, 1961), que retomó la teología de la liberación en su método hermenéutico, apuntando a los horizontes de sentido de una fe liberadora, donde el quehacer pedagógico, en este caso de la memoria, se encuentran para recordar y actualizar el misterio salvífico que compromete al hombre con sus semejantes, lejos de todo dogmatismo y universalismo, que pretendan encasillar la fe a simples preceptos morales.
- Una escuela que recuerde en formación religiosa desde la pedagogía de la memoria, no significa simplemente conocer los acontecimientos bíblicos del antiguo y nuevo testamento, de la Torá o del Corán, o de cualquier religión revelada de libros, significa ser crítico en los recuerdos que están allí inmersos, cómo se vivió la marginación y la exclusión, la ley del más fuerte y el silencio de los débiles, entre otros, desde una sana hermenéutica que permita encontrar e interpretar relatos alternativos, que propongan modos diferentes de ser, fundado en la responsabilidad y el compromiso con aquel que es totalmente diferente.
- Una escuela del futuro debe recordar que la educación en la religión no es dar una droga para el hombre como lo fundamentó Carlos Marx en su tiempo, que adormecen las mentes, el cuerpo y lo alejan del compromiso con su realidad, como suele suceder hoy con algunas nuevas formas "pseudo-religiosas" como el fútbol, el culto al cuerpo, la pornografía, las adicciones…, por el contrario, la formación en la religión deberá estar centrada en unas prácticas ético-políticas, tejida en espacios de acciones e interacciones de los sujetos, con un para qué especial, enseñar y aprender a ser mejores seres humanos, bajo un compromiso de la justicia, la libertad y la igualdad de todo ser humano como Dios quiere.

Bibliografía

Juan Pablo II. (1997). *Catecismo de la Iglesia Católica.* Vaticano: Librería Editrice Vaticana.

Herrera, M; Ortega, P; Cristancho, J y Olaya, B. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M; Ortega, P; Cristancho, J y Olaya, B. (2014). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Madrid: siglo veintiuno de España editores.

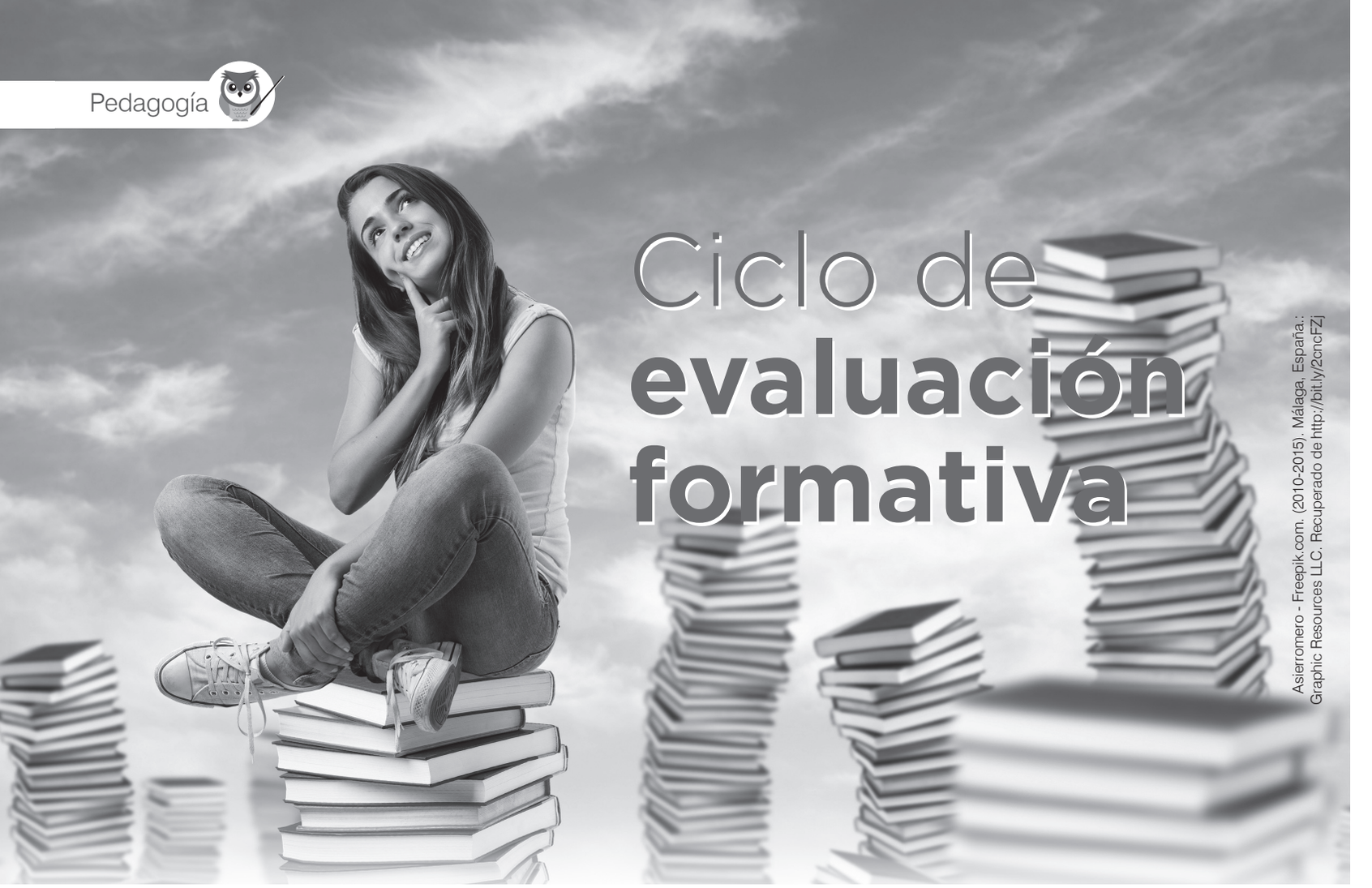
Juan XXIII. (1961). *Encíclica Mater et Magister.* N° 236. Recuperado el 22 de mayo de 2016, de: http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html

Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación.

Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* N°31, p. 26-34.

Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético- política de jóvenes y maestros. *Revista colombiana de educación,* N° 62, p. 89-115.

Ortega, P. y Castro, C. (2010). Rostros y Rastros de una Pedagogía de la Memoria. *Rollos nacionales,* Vol 3, N°28, p.81-91.



Ciclo de **evaluación formativa**

Asierromero - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2ncFZj

Sofía Peña Villegas
Jefe Curricular - Centro de Conocimiento

Gloria Vargas Torres
Jefe del departamento de Español

El artículo parte del ciclo de evaluación formativa propuesto por Aracelly Ruíz-Primo y constituye un registro de la experiencia de aplicación en séptimo grado para hacer seguimiento al proceso de producción de un texto argumentativo. Conozca etapas del proceso y logros así como dificultades identificadas.

Contexto

Esta propuesta de trabajo constituye un intento de hacer más conscientes y visibles las implicaciones y momentos de aplicar el ciclo de evaluación formativa en la enseñanza de un texto argumentativo, entendido como un proceso de producción ligado a la comprensión. El ciclo de evaluación formativa del que se habla es el modelo correspondiente a la propuesta de Aracelly Ruiz-Primo, conocido durante el taller dirigido por ella misma el 5 de marzo de 2013 en el Gimnasio Campestre. Este documento responde a un registro formal de una experiencia de aula, cuya base teórica es exclusivamente la propuesta de Ruiz-Primo obtenida del ya mencionado taller.

El ciclo es un proceso de enseñanza aprendizaje establecido por cuatro momentos fundamentales que se van reajustando de manera cíclica. Introducir este proceso en las didácticas de enseñanza implica hacer un trabajo mucho más cooperativo entre los roles del profesor y el estudiante, porque siempre se está en construcción conjunta y especialmente buscando

que el alumno esté en absoluta consciencia de qué está aprendiendo y cómo lo está haciendo.

Los tres primeros momentos se basan en las siguientes preguntas: ¿A dónde vamos? ¿En dónde estamos? ¿Cómo podemos llegar allá? Un aspecto esencial es reconocer que la meta de aprendizaje es el punto de partida y siempre debe ser clarificada y verificada con los estudiantes. De ahí en adelante, todo momento del proceso se evalúa y ajusta en función de la claridad o el progreso en relación con el cumplimiento de la meta. El cuarto paso es la activación o uso de información. Es decir, es un momento en el que sin haber llegado a la consolidación de la meta, se obtiene información sobre lo que se va alcanzado y cómo. De esta parte es que, tanto maestro como estudiante, obtienen información de manera formal o informal para detectar aciertos y errores que puedan derivar en estrategias para reorientar el proceso o continuar hasta su culminación.

Este ciclo se aplicó en un grupo conformado por 58 estudiantes del grado séptimo del Colegio Marymount. Su edad oscila entre los 13 y 14 años y pertenecen a un estrato socioeconómico medio alto. Las estrategias diseñadas en esta experiencia de aula fueron aplicadas a toda la población estudiantil mencionada. En determinados momentos, se hizo un seguimiento para valorar el proceso sobre 15 niñas en particular. Este grupo fue conformado por cinco estudiantes de cada curso del nivel. De estas, tres respondieron a un perfil de dificultades y dos, de desempeño adecuado o destacado en producción escrita.

Su momento de desarrollo en lengua se caracterizaba por centrarse en la comprensión y producción de nivel literal, identificando y anunciando en la mayoría de procesos de lectura o escritura, ideas relevantes. Sin embargo, las limitantes se presentaban por las deficiencias que existían en los procesos de interpretación y de establecimiento de relaciones lógicas. Llegaban a establecer deducciones a partir de textos literarios pero como producto de un proceso de acompañamiento muy riguroso y lento, basado en un procedimiento instruccional más que por un proceso significativo de comprensión y producción.

Su historia escolar la refería como una generación estudiantil con poco interés por el aprendizaje y despreocupadas frente a la obtención de buenos resultados. Algunas niñas presentaban características disciplinarias difíciles por ser retadoras en clase. En lo cognitivo, las carencias estaban en la falta de una estructuración global, es decir, las alumnas no producían textos argumentativos. Producían ideas aisladas a partir de referentes textuales literarios, que buscaban aproximarse a la construcción de argumentos sueltos (párrafos) a los cuales les faltaba cantidad y calidad de información.

En este escenario surgió, entonces, el interés de involucrar prácticas de evaluación formativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje del español y constatar cómo impactarían los procesos de escritura de texto argumentativo en las estudiantes de séptimo grado del año escolar 2013-2014. Entre los efectos que se esperaban, estaba el crear conciencia de errores en la escritura para implementar estrategias que favorecieran la producción escrita de textos argumentativos.

Marco teórico

Los conceptos teóricos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje y las habilidades de comprensión y escritura están fundamentados en el documento interno del Plan de Área del Departamento de Español y en las directrices del Bachillerato Internacional.

Es importante señalar que el proceso de producción se seleccionó como el eje de trabajo, teniendo absoluta conciencia de ser una habilidad de comunicación que implica también procesos de comprensión. Esto se debe a que la escritura no se concibe como un simple acto de reproducción de información, sino que constituye un ejercicio de pensamiento en el que se decide qué es lo que se quiere comunicar y cómo hacerlo, razón por la cual exige haber tenido previamente una aproximación y un procesamiento de contenidos que luego quieren expresarse de forma escrita. De esta manera, lo que se busca es que la comprensión alimente el proceso de producción y atender este por medio de estrategias de evaluación formativa para contribuir a un mejor desarrollo de los momentos de planeación, ejecución y edición que tiene todo proceso de escritura.

La superestructura que se trabajó fue la del texto argumentativo. Es decir, escritos que tienen como objetivo plantear una idea inicial o hipótesis que es susceptible de ser demostrada por medio de referentes textuales y deducciones. En este caso

específico, la argumentación se dio con base en el análisis de textos literarios. Es decir, siempre se produciría un texto argumentativo que tendría como objetivo demostrar la interpretación hecha sobre un texto literario de diferente género.

A su vez, la argumentación se construyó en un escrito denominado comentario de texto. Este producto parte de una idea inicial que recoge el sentido del texto literario; esta idea se conoce como tema. Se deriva de aquí que los argumentos constituyen la manera de comprobar la forma en la que el tema se manifiesta en el texto literario. Por esto, todo argumento de este tipo de texto se compone de referencias directas a la fuente primaria y la respectiva evaluación y valoración de dicho componente que lleva a la estudiante a establecer interpretaciones sobre el objeto de estudio. Estos componentes son denominados recursos formales, los cuales hacen referencia a todas las características propias del género literario estudiado y a las decisiones que el autor ha tomado para producir determinado efecto de sentido.

El comentario de texto argumenta el estudio que se hace enfocado únicamente en un texto breve que busca demostrar conocimiento detallado de dicho momento textual. Este texto, objeto de estudio, puede ser una pieza completa corta como un cuento o un poema, o ser fragmento extraído de un todo más amplio como novela, cuento largo o pieza dramática.

> **La escritura no se concibe como un simple acto de reproducción de información, sino que constituye un ejercicio de pensamiento en el que se decide qué es lo que se quiere comunicar y cómo hacerlo**

El Departamento de Español del Colegio Marymount basa sus procesos de enseñanza – aprendizaje en el enfoque comunicativo. Esto significa, para efectos inmediatos de esta experiencia de aula, que las habilidades de comunicación se enseñan sobre contextos significativos de aprendizaje. De esta manera, dicho contexto está dado por el estudio de obras literarias ubicadas en tiempos y espacios determinados y que en su estudio conducen a la producción de textos argumentativos que tienen como fin último expresar la apreciación estética alcanzada sobre la obra.

Descripción del proceso

Las estudiantes lograron interiorizar la estructura del argumento teniendo en cuenta sus componentes de contenido y forma. Identificaron las acciones que debían seguir para hacer una propuesta interpretativa por medio de un argumento teniendo como base el texto literario. Esta producción escrita constituía una extensión de un párrafo con un promedio de tres a cinco oraciones suficientemente desarrolladas en cada uno. En lo relacionado con comprensión, identificaron una manera más crítica de aproximarse al texto literario porque sabían reconocer en este, rasgos propios de estilo, los cuales funcionan como base para crear el argumento.

A partir de este escenario, el objetivo definido como nuevo propósito cognitivo fue la elaboración de un texto de análisis detallado de fragmento. Se busca que la estructura argumentativa abarque una totalidad con cada una de sus partes y conservando una linealidad. De esta manera, los párrafos argumentativos aprendidos se introducirían como el desarrollo del texto de análisis, quedando por complementarse con las características de la introducción y la conclusión. Para facilitar las implicaciones comprensivas que subsidian el proceso de producción, se les pidió a las estudiantes que escogieran como texto literario de análisis una canción; con esto se garantizaba la familiaridad y comprensión y podían usar como base lo aprendido en el estudio de textos líricos.

El punto de partida fue el proceso de metacognición de las estudiantes respecto al lugar donde se encontraban en cuanto a su momento de aprendizaje. Se les pidió que tomaran su último examen de argumentación como la evidencia para reconocer los aprendizajes adquiridos y que ellas mismas verbalizaran sus saberes. Entre el estado descrito por ellas se señalaron aspectos fundamentales como el reconocer la estructura de un argumento, tener claridad respecto a su objetivo, identificar los recursos formales del texto literario como punto de partida, entender la coherencia y cohesión como aspectos fundamentales, recurrir a lenguaje preciso y claro para expresar las ideas. Sobre este momento del proceso de aprendizaje se les presentó a las estudiantes el nuevo objetivo a alcanzar en producción escrita.

Las intervenciones del profesor consistían en orientar una construcción colectiva en la que

Evening_tao - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2c6t5qn

se definían las características de cada etapa e ir marcando los objetivos específicos que hicieran abarcable y medible el camino hacia el objetivo o meta final. En este ciclo de evaluación formativa propuesto por Ruíz-Primo, las estrategias del profesor están en revisión constante y es condición necesaria el que se hagan ajustes instruccionales en la medida en que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla. Es decir, el profesor es un intérprete permanente de cada situación de aula porque se hace necesario determinar la necesidad de hacer cambios sobre las prácticas de enseñanza de manera oportuna.

Una de las decisiones o ajustes instruccionales fue el de no trabajar en el acompañamiento uno a uno (profesor – estudiante), sino recurrir a la modelación entre pares. Esto implicó rotar la participación de las estudiantes en cada etapa del proceso para que siempre un grupo de estudiantes diferentes modelara. Esto exigió a las alumnas oyentes dos acciones diferentes frente a su propio proceso de aprendizaje. Por una parte, implicó funcionar como coevaluadoras porque el profesor orientaba para que las mismas estudiantes determinaran aciertos o dificultades del proceso de otra compañera y propusieran estrategias para avanzar; por otra parte, las estudiantes tenían que aprovechar la experiencia de aprendizaje de un par para transferir lo necesario a su proceso. Esta dinámica de clase le permitió a la profesora tener insumos constantes para determinar y decidir sobre aspectos como detenerse más en determinado paso del proceso, restringir o ampliar el número de participantes por modelación, ajustar o incluir un momento de evaluación del proceso, recoger y revisar avances parciales, entre otras.

El proceso se diseñó entonces pensando en las etapas de planeación, escritura y reescritura, las cuales se desarrollaron en el salón de clase. La fase de planeación abarcó los siguientes elementos: selección de la canción, formulación del tema, identificación de recursos formales, propuesta de apartados para el texto, lista de temáticas o posibles ideas interpretativas. La profesora establecía las condiciones para cumplir con cada momento de la planeación, pero siempre fue por medio de la construcción colectiva que las propias estudiantes debían determinar si sus decisiones para aplicar los requerimientos establecidos eran correctas. Por ejemplo, el tema fue compartido por más o menos cinco u ocho estudiantes por curso y las compañeras debían retroalimentar sobre el acierto o desacierto de este. Por otra parte, la identificación de recursos formales les pedía medir la pertinencia y utilidad del texto seleccionado, dado que entre más lograran identificar, más garantizaban la funcionalidad del objeto de estudio para luego producir el análisis. A su vez, ellas mismas debían revisar el acierto al reconocer recursos formales y solo discutir con la profesora dudas específicas que les estuviera cortando el avance del proceso.

Un momento clave fue la decisión respecto a la escogencia de apartados, dado que constituía un elemento nuevo dentro del aprendizaje. Luego de la explicación de la profesora respecto a entender el apartado como una división realizada al fragmento de estudio teniendo en cuenta los momentos significativos de este, las alumnas debían ajustarlo a su canción. La principal dificultad presentada fue que ellas asumían dichos momentos como ideas mucho más notorias o como cambios bruscos dentro del mismo texto. Así que se hicieron diferentes intervenciones en las que ellas modelaban propuestas para reconocer que finalmente el texto iba mostrando leves cambios o alteraciones en la manera en la que la voz poética expresaba o vivía su sentimiento o problemática.

Las reflexiones orientadas por la profesora siempre fueron enfocadas a la constante búsqueda de coherencia entre las decisiones tomadas y los

elementos trabajados. Las estudiantes debían tener clara la relación existente entre el tema y los momentos representados por cada apartado, así como los recursos formales seleccionados para desarrollar luego la argumentación. Estos debían ser suficientemente relevantes y pertinentes para desarrollar el objetivo del apartado y cubrir el tema y ser seleccionados de diferentes momentos del texto que permitieran demostrar un conocimiento detallado y completo del fragmento estudiado.

La etapa de escritura tenía como objetivo específico el diseño de una primera versión del texto completo en el cual se formalizaran la introducción, el desarrollo argumentativo y la conclusión. Acá fueron fundamentales los lineamientos respecto a recursos expresivos como la distribución de la información, la estructuración parráfica, el manejo de signos de puntuación y la corrección lexical. Las estudiantes reconocieron el proceso de escritura como un momento para ordenar toda la información que previamente tenían identificada y pensada y que su objetivo era dar forma y fondo al texto. La herramienta introducida en este momento consistió en una rejilla elaborada por la profesora, en la cual se listaba cada uno de los elementos que conformaban un texto de análisis detallado desde sus aspectos de contenido y forma. Las estudiantes debían, una vez terminado el borrador, usar la rejilla como herramienta de verificación para el cumplimiento de la totalidad del texto de análisis detallado. La rejilla, además de indagar sobre la presencia o ausencia de los componentes, también permitía determinar tres posibles causas ante la falta de alguno (desconocerlo, no entenderlo u olvidarlo). Sin embargo, en este primer momento de uso, el propósito era solo que las estudiantes verificaran haber cumplido con todos los requisitos de manera tal que tuvieran una alerta y que al reescribir pudieran atender la inconsistencia.

La reescritura, entonces, consistió en dedicar un bloque de clase de trabajo silencioso en el que no había ninguna construcción colectiva ni entre las niñas ni con el profesor, en el que debían escribir en su versión final el texto de análisis detallado. Esto se hacía con base en el primer borrador y lo determinado por la rejilla. Este trabajo fue el documento final recogido por la profesora para su correspondiente retroalimentación.

Las retroalimentaciones cualitativas daban cuenta de cada uno de los momentos estructurales del texto, es decir, introducción, desarrollo y conclusión. Ofrecían información a las estudiantes sobre el estado alcanzado en cada uno de estos componentes y en caso de fallas, sugerencias sobre cómo atenderlo o los requisitos con los cuales se debía realizar. En el aspecto cuantitativo, las notas asignadas tanto en comprensión de lectura como en producción escrita surgieron de la valoración hecha con base en los criterios de evaluación. Los criterios de evaluación son diseñados por el Departamento de Español y tienen descriptores en tres aspectos: A. Lectura y análisis; B. Organización y estructura; C. Corrección textual. Cada uno tiene su respectiva lista de descriptores en cinco niveles de apropiación y calidad. Por lo tanto, el número asignado a cada uno de los criterios y que derivan en la nota, también ofrece a la alumna una información teórica sobre qué aspecto y qué nivel de aprobación está alcanzando.

Los resultados del proceso pueden catalogarse como satisfactorios debido a que la mayoría de estudiantes demostraron comprensión básica y apropiación de la estructura del texto de análisis detallado. Puede decirse que en todos los casos los elementos nuevos no presentaron inconvenientes mayores y solo algunas reflejaron debilidades todavía en la consistencia de los argumentos, y son situaciones ligadas a particularidades de los procesos cognitivos. Tampoco fueron identificables errores comunes o de alta cantidad de fallas en un mismo elemento. Las estudiantes manifestaron más incertidumbre en la conclusión, pero la mayoría acertó en lo propuesto.

Puede afirmarse que las estudiantes avanzaron en su proceso de aprendizaje en la producción escrita de textos de análisis detallado de fragmento. Por lo tanto, se movilizaron a un nuevo momento respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. Por supuesto, dado que se trata de una habilidad de comunicación, no puede pensarse que la escritura está completamente agotada y cumplida en su mayor alcance. Este texto argumentativo adquirido tendrá que consolidarse y dominarse en la medida que sea replicado en varias ocasiones por las estudiantes y aprovechado para analizar diferentes tipos de textos literarios. Así que una nueva producción constituye ahora la siguiente meta y tendrá ajustes de tiempos y de fragmento de estudio. Si bien tendrá tiempos de planeación y escritura, serán más cortos y el texto de análisis será el fragmento de una novela.

Pressfoto - Freepik.com. (2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2bUqDqj.

Centros de aprendizaje, un cambio metodológico.

Jenifer Parrado Cifuentes

Jefe del departamento de áreas integradas DIA y profesora en Preescolar

Licenciada en lenguas, magister en educación, énfasis en bilingüismo.

En la búsqueda constante de las mejores estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas, desde el pasado mes de noviembre, el equipo de preescolar se embarcó en una nueva aventura de crecimiento profesional. Liderados por la coordinación de preescolar y la jefatura del departamento de áreas integradas DIA, los profesores iniciaron un proceso de formación y capacitación basado en los centros de aprendizaje, en donde el equipo de DIA profundizó en esta experiencia a partir de una investigación durante seis meses.

Para el equipo de DIA, esta herramienta representó un reto interesante, ya que a partir de la exploración de los centros, se vislumbraba una posibilidad de transformación del aula que acogiera necesidades importantes que se viven en el preescolar. De esta forma se definió una ruta investigativa en el departamento que incluyó cinco momentos así:

Pressfoto - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2cnTQqW.

1. Profundización teórica.
2. Diseño de centros de aprendizaje dentro de la planeación curricular.
3. Observación de clases basadas en centros de aprendizaje y registro de datos.
4. Observación de clases entre profesores y registro de datos.
5. Codificación de la información y análisis de datos.

En la primera etapa, se abordó la profundización teórica e histórica sobre los centros de aprendizaje, también conocidos como rincones, estaciones, esquinas o áreas de aprendizaje; estos definidos como aquellos espacios dentro del aula, destinados para brindar a los estudiantes una gran variedad de experiencias de aprendizaje, con actividades y materiales interesantes, en donde los estudiantes son los principales actores en su proceso educativo y los maestros, a partir de la planeación estratégica de actividades variadas, les permiten a los estudiantes desarrollar diferentes tipos de habilidades tanto cognitivas, como corporales, conceptuales y temáticas (Fredericks, 2005).

En este sentido, para el equipo de DIA fue fácil reconocer en esta herramienta, una posibilidad de permitir a sus estudiantes muchas más experiencias de aprendizaje en tiempos más cortos, así como también explorar una gran variedad de recursos que le permitieran a las niñas ser realmente las dueñas de su aprendizaje como participantes activas del proceso, desplazando poco a poco las clases tradicionales que solo ven en los maestros el centro del aula.

Una vez comprendido que los centros de aprendizaje les permitirían a las estudiantes tener mejores experiencias educativas y teniendo en cuenta las principales sugerencias teóricas, el equipo replanteó la dinámica de las clases incluyendo un nuevo pensamiento de los objetivos de cada lección, así como la inclusión de una gran variedad de actividades acordes con la edad, el proceso de desarrollo en preescolar, las nociones y conceptos, una nueva concepción y disposición del salón de clase y de los recursos necesarios.

Lo anterior permitió definir los diez componentes más importantes que nuestro equipo debía incluir al momento de planear y realizar las clases basadas

en centros, así: planeación de la clase a partir de experiencias de aprendizaje en estaciones, definición de los objetivos de la clase, diseño de actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje, formación de grupos de niñas, diseño y disposición de materiales, estructura en el modelo de instrucciones, definición del tiempo destinado por centro, estrategias de evaluación, acuerdos definidos con las niñas y estrategias para el manejo de grupo.

Con estos componentes se logró diseñar una estructura metodológica con la que el equipo se encaminó en la búsqueda de las mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes, entrando en la segunda etapa de la investigación: diseño de centros de aprendizaje dentro de la planeación curricular. En esta fase, las profesoras de cada nivel articularon la secuencia didáctica con los centros de aprendizaje dentro de la planeación de clase, el reto demandó en las profesoras la reestructuración de sus prácticas pedagógicas, así como de sus salones y la selección y el diseño cuidadoso de los recursos necesarios dentro de cada centro.

> **Aprendieron a ser líderes dentro de un equipo, a participar, escuchar a los miembros de su grupo y solucionar problemas menores sin necesidad de la compañía del profesor en todo momento.**

Si bien las niñas en preescolar reconocen el trabajo en equipos como uno de los componentes dentro del aula y están acostumbradas a compartir en diferentes momentos del día, también iniciaron un aprendizaje con esta experiencia. Ahora eran partícipes dentro de los acuerdos que se proponían tanto en desarrollo de actividades como en el comportamiento esperado de su parte y su evaluación. Aprendieron a ser líderes dentro de un equipo, a participar, escuchar a los miembros de su grupo y solucionar problemas menores sin necesidad de la compañía del profesor en todo momento. Se acostumbraron rápidamente a las rotaciones, al orden del lugar de trabajo y disposición de los materiales después de estar en un centro, respetando que otros grupos estaban en actividades diferentes mientras ellas trabajaban en una tarea específica.

El tercer momento del proceso fue la observación de clases basadas en centros de aprendizaje y registro de datos. En esta etapa, cada profesora fue observada en clases con sus estudiantes, las cuales fueron planeadas específicamente para trabajar en centros. La jefe del departamento observó un total de ocho clases. La finalidad de estas observaciones era lograr recoger la mayor cantidad de datos posibles, que dieran pautas para fortalecer los principales componentes al momento de proponer clases basadas en centros de aprendizaje. En esta fase, se registraron todas las buenas prácticas de cada una de las clases observadas, prestando una atención cuidadosa a las estrategias que más se acogieran con los diez componentes que definimos para trabajar en el departamento.

Este momento se complementó con la cuarta etapa de la investigación: Observación de clases entre profesores y registro de datos. En esta fase las profesoras de cada nivel planearon, diseñaron y realizaron clases para el resto del equipo en donde se pudieran evidenciar de forma más precisa los diez componentes propuestos para la estrategia de centros de aprendizaje. En cada sesión, las profesoras asumieron roles diferentes, algunas tuvieron la oportunidad de observar y registrar cada momento de la clase y el resto del equipo participaba como estudiante. Al finalizar cada sesión, se compartían las observaciones hechas y se complementaban con la experiencia de las profesoras que tenían el rol de estudiantes, registrando todos los datos encontrados y observados. Por lo tanto, la recolección de la información se complementaba desde diferentes observadores y participantes.

Al finalizar estas etapas ya se contaba con unos datos relevantes que ameritaban la clasificación, codificación y análisis de los mismos, así que se dio inicio a la quinta y última etapa del proceso de formación docente: Codificación de la información y análisis de datos. En esa fase, las profesoras recopilaron toda la información registrada a partir de la profundización teórica, las observaciones de clase con estudiantes y las observaciones de clase entre profesoras y se definieron específicamente los conceptos que permitieran la fundamentación de los diez principales componentes, para el trabajo en centros de aprendizaje dentro del departamento de DIA en el Marymount. Lo anterior llevó al equipo de DIA a definir y proponer un decálogo para el trabajo de centros así:

Decálogo para el trabajo de centros de enseñanza

1

Planeación de clases a partir de experiencias de aprendizaje en centros

Este es un proceso en el cual el profesor determina el tema, los objetivos de la clase, los materiales, los tiempos estimados, las estrategias y actividades para ser desarrolladas, de acuerdo con las necesidades de cada salón y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Este proceso se articula con la planeación curricular y el nivel en el cual se encuentran las estudiantes. Todas las actividades deben ser cuidadosamente planeadas y organizadas con anterioridad y deben incluir retos para todas las estudiantes en las diferentes rotaciones.

2

Objetivos de la clase

Estos permiten establecer y organizar las actividades de cada centro. A su vez, se convierten en una oportunidad valiosa para las estudiantes, en donde logran desarrollar sus habilidades, su conocimiento y practicar temas vistos previamente a través de actividades y juegos específicos que fortalezcan su proceso de aprendizaje. Los objetivos deben ser presentados al inicio de la clase. Al finalizar se debe discutir con el curso si se alcanzaron o no, permitiendo a las niñas una participación real de su aprendizaje al reflexionar sobre lo propuesto y lo realizado. Por otra parte, esto dará a los profesores información que aporte al proceso de evaluación.

3

Diseño de actividades de acuerdo con los estilos de aprendizaje

Al momento de planear y proponer actividades en los diferentes centros, se deben considerar los estilos de aprendizaje. Estos permitirán que las estudiantes estén expuestas a diferentes tipos de experiencias de aprendizaje. Los profesores deben brindar la mayor cantidad y variedad de actividades que permitan a las estudiantes mejorar en todas sus habilidades. Esto también asegurará que cada niña aprenda de acuerdo con su estilo, permitiéndole sentirse exitosa y a la vez construyendo su autoconfianza. Los estilos de aprendizaje dentro de los centros también brindan a los profesores una mejor comprensión de las diferencias en el aula, facilitándole el proceso de propuesta y planeación de actividades creativas que realmente lleguen a sus estudiantes.

4

Definición de grupo de niñas para las rotaciones en centros de aprendizaje

Además de que los centros de aprendizaje fortalecen habilidades cognitivas en las estudiantes, también se convierten en una oportunidad valiosa para desarrollar habilidades sociales, de resolución de conflictos y de verdadero trabajo en equipo. Lo anterior se traduce en una estrategia importante para el profesor en la manera de distribuir o designar los participantes por cada centro.

Los grupos pueden ser conformados aleatoriamente por el profesor o las mismas niñas, pero también pueden ser previamente establecidos por el docente, teniendo en cuenta necesidades específicas de las estudiantes, objetivos de clase, grupo de apoyo, entre otros. Se sugiere que los nombres de las estudiantes que conforman cada grupo o fotografías en el caso de preescolar, sean visualmente expuestos en algún lugar del salón, así como también la selección de una niña que lidere cada grupo, a quien se le podrán asignar algunas funciones de acuerdo con las rotaciones, quien también mediará en la resolución de conflictos y en la responsabilidad en la realización de las actividades (Frederick, 2005).

5

Diseño y disposición de materiales

Los materiales y recursos en cada centro de aprendizaje deben ser previamente diseñados, organizados y dispuestos de tal forma que las estudiantes puedan interactuar con los mismos de forma práctica y apropiada. Los profesores pueden organizarlos en diferentes paquetes por cada centro, incluyendo las instrucciones del trabajo propuesto por rotación y piezas extra en caso de que se requieran.

Las TIC también hacen parte fundamental de los materiales propuestos en los centros de aprendizaje, por lo tanto, el maestro aquí obtiene una oportunidad grandiosa de exponer a sus estudiantes a actividades altamente llamativas, utilizando diferentes herramientas como tabletas, computadores, audio, etc., en pequeños grupos y de fácil control.

Estructura en el modelo de instrucciones

La claridad en las instrucciones se convierte en una de las estrategias de los profesores más importantes al momento de trabajar en centros. Si bien, el profesor debe explicar al inicio de la clase la manera en que se realizarán las actividades por cada rotación, estas deben estar claramente expuestas en cada centro. Para el caso de preescolar, se deben definir los pasos concretos que las niñas deben dar en cada actividad, utilizando dibujos o íconos que permitan a la estudiante saber específicamente lo que debe hacer, teniendo en cuenta que el profesor podrá moverse por los diferentes grupos o en algunas ocasiones no podrá acompañar cada uno de los centros de la clase.

Definición del tiempo destinado para cada centro

El profesor tiene total libertad para definir el tiempo apropiado por cada actividad propuesta en los centros. Las estudiantes serán anticipadas con las actividades y el tiempo en el que permanecerán en cada centro antes de la rotación. El profesor seleccionará la mejor herramienta o estrategia para anunciar el momento de rotación como: instrumentos, TIC, comandos, timers, etc.

Estrategias de evaluación

Los centros de aprendizaje se convierten en una de las estrategias más importantes al momento de evaluar los procesos de las estudiantes. A partir del diseño y planeación de actividades, el profesor tiene la oportunidad de acercarse directamente al proceso de sus estudiantes en un centro específico o en varios procesos de manera simultánea. Si el profesor decide acompañar un centro en especial, la evaluación es casi un proceso personalizado y el seguimiento del desempeño de las niñas se vuelve más riguroso, brindándole a las estudiantes muchas más oportunidades de participación dentro de un grupo pequeño que cuando se evalúa un salón en su totalidad. Así mismo, los grupos en los que la presencia del profesor no es necesaria, también dejan pruebas del trabajo realizado por las niñas, de esta forma se optimiza el tiempo de observación por parte del profesor y se obtienen muchas más evidencias del desempeño de las estudiantes.

Acuerdos definidos con las estudiantes

Estos son compromisos y normas establecidos por las estudiantes y el profesor antes de comenzar con las rotaciones en los centros de aprendizaje. Con ellos se pretende establecer responsabilidades, actitudes, comportamiento esperado, normas de rotación y asignación de tareas durante las actividades en los centros. Se sugiere que estas normas sean claramente escritas y expuestas en algún lugar del salón, así las estudiantes pueden visualmente recordar lo que se espera de ellas.

Manejo de grupo

La claridad de los acuerdos definidos con las estudiantes antes de iniciar el trabajo en centros de aprendizaje y la representación visual de las instrucciones en cada lugar de trabajo, llevarán a un desarrollo adecuado de las actividades. Estos permitirán organizar y captar la atención de las niñas a través de reglas específicas y claras así como también los pasos esperados para alcanzar el objetivo propuesto al iniciar la clase.

El profesor como guía y acompañante de las rotaciones, deberá monitorear el aprendizaje activo de las niñas, participación, motivación, autonomía, evaluación y comportamiento. Así mismo, es responsabilidad del profesor establecer las condiciones apropiadas del salón, con el fin de brindar un ambiente adecuado para las niñas en su proceso de aprendizaje.

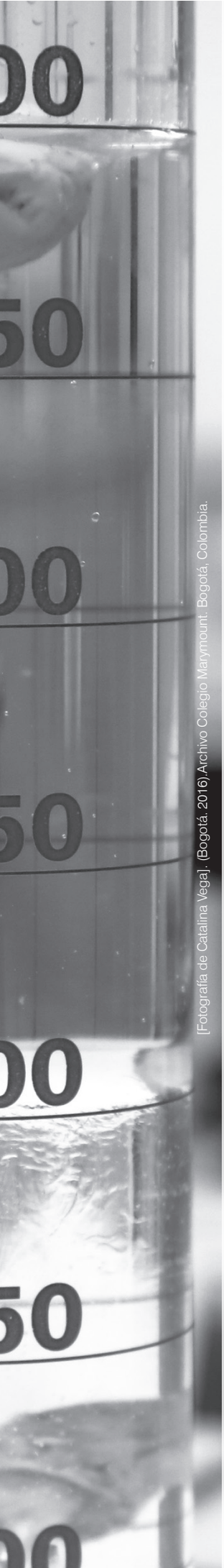
Finalmente, el camino recorrido por el equipo de DIA deja grandes aprendizajes en la reestructuración de las prácticas pedagógicas, poder observar nuestro quehacer en búsqueda de las mejores estrategias nos fortalecen conceptualmente y como equipo. Los retos que conlleva la implementación de una nueva metodología nos motivan a continuar validando y reestructurando los procesos de enseñanza y aprendizaje en búsqueda de prácticas exitosas que repercutan en el desempeño y el desarrollo de habilidades de nuestras estudiantes.

Bibliografía

Fredericks, A. (2005). *The Complete Idiot's Guide to Success as a Teacher.* Recuperado el 20 de Noviembre de 2015, de la base de datos TeacherVision, en https://www.teachervision.com/learning-center/new-teacher/48462.html

Una **propuesta didáctica** para la enseñanza-aprendizaje de los conceptos relacionados con la **flotabilidad** a partir de experimentos y simulaciones de computador, con estudiantes de grado noveno.

William Emilio Silva Linares
Profesor de Física
Didáctica de las ciencias



[Fotografía de Catalina Vega]. (Bogotá. 2016) Archivo Colegio Marymount. Bogotá. Colombia.

En este artículo se presenta una propuesta para la enseñanza de los conceptos de densidad, volumen desalojado y empuje a través de cinco sesiones en las que se combinan tanto las actividades prácticas como la utilización de simulaciones por computador. Las actividades que se proponen estimulan el desarrollo de habilidades para indagar, contrastar, hacer predicciones y posibilitan la comprensión y el uso de las variables en la solución de problemas.

Para explicar el trabajo desarrollado, se abordan tres aspectos en este artículo. En el primer aspecto se presenta el contexto didáctico donde se reseñan los obstáculos epistemológicos presentes en la enseñanza-aprendizaje del concepto de flotación, objeto de algunos trabajos de investigación en los se abordan el empuje, la densidad y el volumen sumergido. En la segunda parte se presenta un instrumento diagnóstico, aplicado a un grupo de referencia en el Colegio Marymount y los resultados relacionados con el aprendizaje de la flotabilidad. Finalmente, se proponen cinco sesiones con actividades prácticas y simulaciones, fundamentadas en la pedagogía activa, para promover el aprendizaje y la consolidación del concepto de flotación.

Contexto didáctico

La enseñanza de la flotabilidad y las dificultades en este proceso han sido tema de investigación de profesores de física desde hace mucho tiempo (Barral 1990, García 1998, Mazzitelli 2004, Madrigal 2010, Aguilar 2011). Dentro de esas dificultades encontradas en los últimos años frente a la enseñanza aprendizaje del concepto de flotabilidad se tienen: la consideración mono-causal de esta (es decir, solo es posible explicar el fenómeno considerando una sola razón); la vinculación de la flotación con la superficie y no con el volumen del cuerpo o con el volumen sumergido; el desconocimiento del concepto de densidad y de peso específico; la dificultad para identificar las fuerzas como el empuje, que actúan sobre un cuerpo sumergido en un fluido, entre otros. Estas dificultades se originan entre otras, en las experiencias previas, en la falta de claridad conceptual de los mismos docentes o en el uso de estrategias didácticas inadecuadas, que no promueven la consolidación de los conceptos asociables a la flotación.

Aprendizaje activo

El aprendizaje activo (AA) es una propuesta pedagógica en la que se hacen evidentes procesos meta-cognitivos, estimulados en gran medida por la secuencia de actividades que sugiere su implementación. En esta metodología, el maestro tiene un rol diferente en la medida en que se encarga de orientar las preguntas de los estudiantes para que a través de experiencias sea posible plantear predicciones adecuadas, que posteriormente se contrastan con la experiencia. El AA se fundamenta en la participación consciente de los alumnos en las actividades, motivado por la construcción de significado de los contenidos. En el AA el estudiante es el protagonista de la clase, por cuanto en gran parte de ella es él quien indaga, explora, enuncia, verifica hipótesis y concluye bajo el acompañamiento del profesor.

Tic's

Los trabajos de García (1998), Mosquera (2011), Hurtado (2012) muestran unidades didácticas fundamentadas en el desarrollo de conceptos a partir del uso de nuevas tecnologías de la información y posiblemente sean buen punto y referencia para este trabajo. De igual forma se han elaborado otro tanto de unidades didácticas y actividades y existen en la red sitios de internet tendientes a suministrar herramientas didácticas que posibiliten el aprendizaje de los conceptos asociados a los fluidos y al principio de Arquímedes, como por ejemplo: http://phet.colorado.edu/es/simulations/translated/es, donde se cuenta con sin número de simulaciones de diversos temas pero específicamente el tema de fluidos y, al igual que esta, encontramos sitios como http://www.walter-fendt.de/ph14s/ ,http://www.aula21.net/primera/fisica.htm. junto con grandes posibilidades de explotación académica.

Obstáculos epistemológicos

Las dificultades en la enseñanza-aprendizaje de algunos de los conceptos de flotación como la densidad, la presión, el volumen desalojado y del empuje, están asociadas a errores de conceptualización presentes tanto en maestros como en estudiantes. La teoría de los conceptos es planteada por Gaston Bachelard (2004) hacia 1938 cuando escribió "La formación del espíritu científico". En este texto, el filósofo francés busca dar algunas pautas acerca de los errores en los que se puede incurrir cuando se trata de construir formación científica e invita a reflexionar acerca del quehacer científico en el que vale la pena reconocer que el trabajo científico demanda tiempo e implica un ir y venir entre avances y fracasos.

Desde la perspectiva de Bachelard, se entienden por obstáculos epistemológicos las causas en la formación equivocada del conocimiento científico o en palabras del mismo: "...El obstáculo se presenta como una traba al pensamiento para seguir pensando...". Los obstáculos epistemológicos, plantean las dificultades que experimentan aquellos que o se acercan al conocimiento científico por vez primera, o aquellos que ya han teniendo algún tipo de conocimiento y pretenden profundizar en este, por lo tanto, no necesariamente se observan únicamente en el punto de inicio del proceso de aprendizaje. A pesar que Bachelar define diez obstáculos epistemológicos, solo se señalan aquellos que son evidentes en los errores analizados en los trabajos previos sobre la flotación. Los obstáculos a tener en cuenta corresponden entonces a:

- La experiencia básica (EB):
- La generalización (G):
- Sustancialista (S):
- La noción real (NR):
- El obstáculo verbal (OV):
- El conocimiento unitario y pragmático (CU):
- El obstáculo cuantitativo (OC):

El diagnóstico

Fundamentalmente, la idea pretendía establecer el estado de los conceptos sobre la flotación a través de una actividad práctica y no desde un test de selección múltiple. La actividad diagnóstica se desarrolló con 60 estudiantes de grado noveno del colegio Marymount de Bogotá.

El instrumento para el diagnóstico consistió en una serie de actividades de tipo práctico en la que las estudiantes tuvieron la posibilidad de observar, realizar predicciones, escribir y experimentar de tal manera que era posible observar in situ la interacción de las estudiantes con la clase de ciencias, siguiendo los parámetros de aplicación del (AA). Las actividades a realizar consistían en una secuencia de seis cuestionamientos experimentales, que involucraban un grupo de materiales que permitían observar las características de los fluidos y algunas de las condiciones de flotación.

A continuación se muestra una de las experiencias utilizadas para elaborar el diagnóstico y su respectivo análisis.

En la siguiente tabla se muestra un conjunto de materiales, señale aquellos que flotan en el agua y aquellos que no lo hacen justificando en cada caso.

Tabla 1. Predicción

Predicción Material	Flotación (Sí /No)	Justificación
Piedras		
Arena		
Plastilina		
Naranja		
Papaya		
Trozo de madera		
Huevo		
Pimpón		

Luego de realizar las predicciones que eran consignadas en una tabla como la anterior, se buscaba que los estudiantes verificaran algunas de ellas a través de la realización de la experiencia, y para dicho fin, se contó con cada uno de los materiales dispuestos sobre la mesa del laboratorio y un recipiente con agua. Uno de los estudiantes realizaba la demostración para todos los miembros del grupo. El objetivo era que los estudiantes contrastaran las predicciones realizadas inicialmente con lo que se observaban en la práctica y modificar (en lo posible) sus concepciones alternativas. Posterior a esto debían justificar por qué creían que se daba lo observado. En análisis de esta pregunta se muestra a continuación en la figura 1.

Los resultados muestran que el 60% de los estudiantes piensan que el responsable de que los cuerpos floten es el peso, otro 20% considera que la responsable es la masa y el 20% restante considera que es la densidad de estos. Los que consideran que las frutas no flotan argumentan que la razón es la cantidad de agua que tienen en el interior. Algunos estudiantes hacen referencia a que las piedras tienen mucho peso y no tienen oxígeno, incluso consideran que la piña no flota porque está deshidratada. Un estudiante hace referencia a la concentración de moléculas como la causa de la flotación. Al hablar con los estudiantes acerca las justificaciones, dan cuenta de la mayor o menor concentración de las moléculas y en algunos casos de la cantidad de espacio libre que hay en el interior de estos.

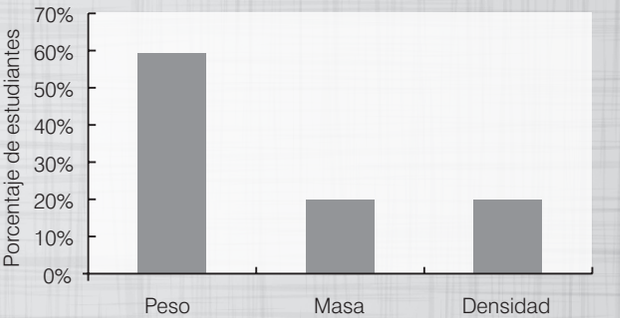
Lo anterior muestra que la totalidad de los estudiantes no considera como aspecto relevante el volumen desalojado y centran toda la justificación únicamente en la masa, la densidad y el peso de los cuerpos. Lo anterior concuerda con lo mostrado en los trabajos de Barral (1990), en los que se encontró que los estudiantes no tienen en cuenta el volumen desalojado por los cuerpos al ser sumergidos en el agua, lo que puede ser considerado como una explicación alternativa. Luego de hacer la experimentación, los resultados no cambiaron de forma significativa con respecto a las predicciones realizadas y por lo tanto no se recopiló mayor información, salvo en el caso de la papaya en la que al introducir pedazos unos flotaban y otros no, lo cual despertó en los estudiantes inquietudes respecto a por qué unos trozos lo hacían y otros no.

Resultados generales del diagnóstico

Los resultados muestran que los estudiantes a los que se les aplicó la prueba diagnóstica no identifican al aire como un fluido porque no lo tienen en cuenta en las explicaciones que dan, tienen dificultades en establecer que tipo materiales tienen la capacidad de flotar y cuáles no, lo que evidencia que no tienen claro el concepto de densidad y su relación con la flotación de los cuerpos.

En este punto se encontraron explicaciones alternativas que en algunos casos se ajustan a varias de las categorías que Bachelar enuncia como obstáculos epistemológicos. También se halló que

Figura 1: Resultados de la pregunta



los estudiantes tienen dificultad en relacionar la densidad del agua con la de otra sustancia u otro elemento para determinar su condición de flotabilidad. Aquí es muy evidente que los estudiantes aunque mencionan el concepto de densidad, no tienen claro el significado del mismo. De igual manera los estudiantes no hacen referencia al peso del volumen de agua desalojado por el cuerpo cuando flota, ni tampoco pueden representar de forma correcta las fuerzas que actúan sobre el cuerpo que flota.

Finalmente el concepto de empuje no aparece en ninguno de los escritos recolectados, ni en las entrevistas in situ, realizadas a las estudiantes que realizaban la experiencia, lo que evidencia la importancia de trabajar el concepto. Una posible explicación a los hallazgos descritos es que el concepto de empuje hace parte del lenguaje científico específico para la temática (al que hasta el momento no han sido expuestas las estudiantes) y por lo tanto no se hace uso de este salvo en los libros de texto que posteriormente consultarán, también es posible que se desconozca el papel de la densidad y sólo se mencione sin entenderla a plenitud, por cuanto hace parte las primeras experiencias y no necesariamente ha tenido espacio para ser afirmado o refutado. Finalmente lo que se buscaba era indagar acerca de las ideas previas de los estudiantes frente a los conceptos asociados a la flotación.

La propuesta

El objetivo fundamental de esta combinación de las actividades prácticas junto con las simulaciones del computador, radica especialmente en el hecho de creer que la sola práctica en sí misma no permite la adecuada conceptualización, independientemente

[Fotografía de Camilo Ayala]. (Bogotá, 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

del papel participativo de esta y de lo atrayente que pueda resultar para el estudiante el tener "qué hacer" en la clase.

La simulación permite aprovechar el espacio virtual para corroborar o reproducir experiencias que posiblemente en el laboratorio requerirían un montaje más complejo, además de generar gusto y entusiasmo por la interacción con la tecnología. Luego de ello es posible construir y socializar dicho aprendizaje pero sobre la base de la discusión y la confrontación de predicciones.

Las actividades prácticas tienen por tanto un enfoque que busca hacer partícipe al estudiante en cada parte del proceso y permitir que dentro de ellas sea posible ahondar en la predicción, explicitación de las ideas, la discusión y la construcción de conceptos partiendo de la experiencia. La interacción entre pares permite generar al interior del grupo el apropiarse de terminología, del léxico, e incluso de actitudes propias del quehacer fundamental en la clase de ciencias, es decir, al interactuar con otros compañeros, el estudiante que debe exponer sus ideas gana en seguridad frente a sus pares, siente que lo hace parte fundamental de la clase y además siente que aprende en el proceso de hacer prácticas. Finalmente, la discusión permite que los estudiantes puedan concretar y relacionar lo observado en las prácticas con su realidad y plantear posibles aplicaciones del concepto.

Las actividades se han dividido en cinco sesiones con las cuales se pretende lograr el aprendizaje de los temas propuestos. La propuesta contiene experiencias y simulaciones que promueven la participación activa de los alumnos, la colaboración y la creatividad. Todas las actividades que desarrollan los alumnos son valoradas y los resultados son analizados y socializados con el grupo.

Las sesiones diseñadas son las siguientes:

Sesión introductoria

1. ¿Densidad para qué?
2. ¿Flota o no flota?
3. Bajo presión
4. ¿Sube o baja? El Diablillo de Arquímedes.
5. ¿Por qué flotan los barcos?

Finalmente, y para tener una visión más concreta de la propuesta, se describe a continuación el desarrollo de la segunda actividad: ¿Flota o no flota? Aunque esta solo es una parte de la propuesta, sí permite aproximarse al objetivo de este trabajo.

Título: ¿flota o no flota?

Contexto

Para introducir a los estudiantes en el tema, se inicia la sesión con un video acerca del fenómeno de la flotación en el mar muerto. En este video no se suministra mucha información teórica sobre el por qué se produce dicho fenómeno pero sí permite visualizar imágenes sobre el fenómeno, generando interés en los estudiantes.

Descripción de la actividad

La primera parte de la sesión consiste en una práctica de aprendizaje activo en la que las estudiantes tienen la oportunidad de plantear predicciones sobre la flotación, posteriormente realizan un trabajo con el simulador para analizar la flotación de algunos bloques y por último realizan una evaluación.

Parte 1

La práctica se trabaja suministrando una serie de materiales sobre los cuales los estudiantes deben decir si flotan o no, justificando la razón por la cual consideran que es así. A diferencia del instrumento diagnóstico utilizado en este trabajo, en esta oportunidad se suministrarán elementos adicionales como frutas completas, como por ejemplo naranjas y mandarinas (con cáscara incluidas), y trozos de esas mismas al igual que trozos de maderas diferentes entre las que se consideran el ébano y el balso. El objetivo en este caso es generar una situación de desequilibrio (el ébano, siendo madera, no flota), al tener que explicar por qué la fruta flota con cáscara y no lo hace cuando se toman pedazos de ella y

también por qué unas maderas flotan y otras no.
En segundo lugar, las estudiantes deben realizar predicciones sobre cómo se verá un objeto construido con dos de los materiales (balso y plastilina) utilizados en la primera parte y que han sido preparados especialmente para que floten. El objetivo es que puedan explicar cómo la densidad del nuevo elemento es modificada al combinar estos y que, por lo tanto, esta propiedad modificada explica que el cuerpo flote.

Por último, se plantea una situación en la que se les suministra tres recipientes con tres fluidos diferentes: agua, agua con sal y aceite. Se busca que nuevamente al considerar tres fluidos diferentes en los que el objeto se sumerja a diferentes profundidades identifiquen la relevancia de la densidad del fluido en la flotación de los cuerpos.

Luego de haber realizado las predicciones se realizan las prácticas y contrastan con lo observado, para finalmente llevar a cabo la correspondiente plenaria en la que se hacen las aclaraciones del caso y se formaliza el concepto. La idea es que se pueda llevar a los estudiantes a que empiecen a considerar el fenómeno de la flotación no es mono-causal y para tal fin deben entender que la densidad del fluido es una de las causas de la flotación de los cuerpos pero no es la única. En este punto solo se ha centrado la discusión en la densidad del cuerpo y la densidad del fluido.

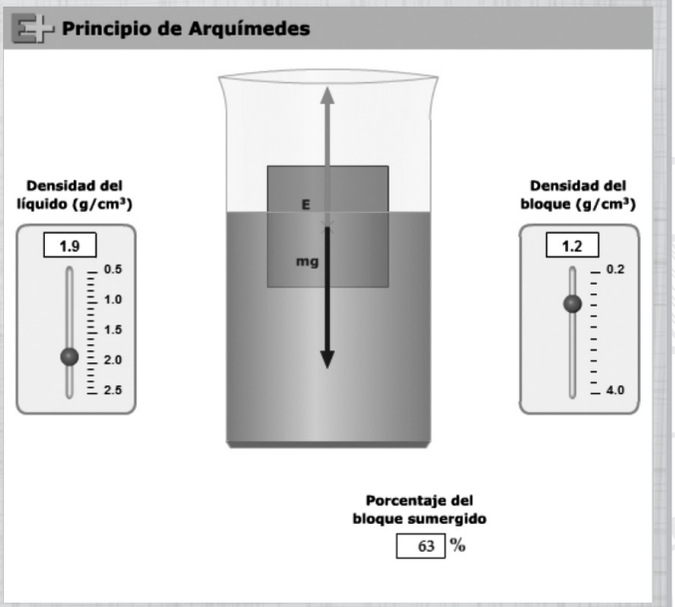
Para terminar la sesión se retoma lo visto en el video de contextualización en el que se mencionaba la flotación en el mar muerto y se busca llegar a conclusiones respecto al por qué se puede presentar la flotación en este lugar. En el video se muestra cómo una persona flota con facilidad en el mar muerto. Se discute el hecho de que la flotación se presenta debido a la mayor densidad del agua allí, lo que se explica por la mayor densidad del agua (al tener una mayor concentración de sal). Contextualizar al estudiante en el tema desarrollado y establecer todo el tiempo el vínculo entre lo que se hace en clase y su realidad, posibilita que lo visto en clase se convierta en un tema mucho más cercano a su realidad.

Parte 2

La segunda parte de esta sesión consiste en el trabajo con el simulador del portal de www.educaplus.org, el cual ofrece la aplicación del principio de Arquímedes a través del link http://www.educaplus.

En esta simulación es posible modificar la densidad del líquido en el que se sumerge el cuerpo, por lo tanto, las estudiantes tienen la posibilidad de considerar la variación de la densidad del fluido como responsable de la flotación también. (Figura 2)

Figura 2: Simulador Educaplus



En esta simulación, a los estudiantes se les solicita que realicen predicciones en torno a lo que sucederá cuando se modifique el valor de la densidad del bloque dejando constante la densidad del fluido y posteriormente se le solicita que prediga el comportamiento del bloque cuando se modifica la densidad del fluido dejando constante la del bloque, lo cual permite que las estudiantes realicen estimaciones aplicando los conceptos aprendidos en las actividades anteriores. De igual forma es posible que utilicen los algoritmos asociados a este concepto. Además, dentro de los valores a considerar, está la situación en la que la densidad del fluido y del bloque sean iguales y, por lo tanto, se puede observar con facilidad cómo el bloque queda suspendido en el fluido.

Posteriormente se realiza una plenaria donde se busca introducir el principio de Arquímedes; para tal efecto, los estudiantes tendrán que realizar inicialmente la lectura del texto sobre la corona de oro que dio origen a la leyenda de Arquímedes y con lo que se ha desarrollado hasta el momento, los alumnos están en capacidad de valorar el problema. Luego de esto se realiza una explicación y se llevan a cabo

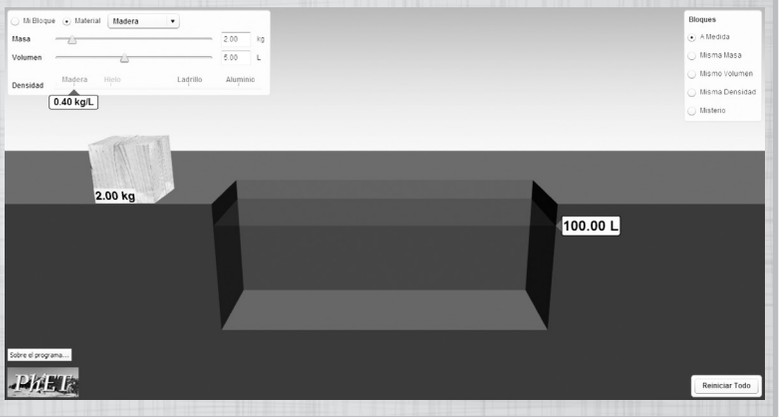
actividades de aplicación para comprensión de la flotación introduciendo el concepto de empuje junto con las características de este.

Instrumento de evaluación

La evaluación correspondiente a esta sesión se realiza teniendo en cuenta únicamente los aspectos concernientes a la flotación de acuerdo a la comparación entre la densidad del cuerpo con la del fluido, es decir, se les solicita entre otras cosas que conociendo la masa y el volumen de dos o más cuerpos, establezca la posibilidad de flotación de cada uno al ser comparada con la densidad de un fluido dado.

Dicha evaluación se realiza a través del uso de otra simulación que posibilita la manipulación de las variables involucradas y que incluye elementos no considerados en las explicaciones iniciales. Esta evaluación incluye una serie de preguntas en las que se presentan diagramas para establecer la ubicación de un cuerpo dentro de un fluido luego de comparar la densidad de cuerpo y fluido. La simulación a utilizar corresponde a http://phet.colorado.edu/sims/density-and-buoyancy/density_es.html figura 3.

Figura 3. Simulador PhET colorado



Conclusiones

Esta propuesta promueve el uso de recursos materiales de fácil consecución al igual que recursos de la red para estimular el aprendizaje de las ciencias, complementando las actividades prácticas con las simulaciones para consolidar el aprendizaje. Sin embargo, como toda propuesta innovadora, demanda más tiempo por parte del maestro en la preparación del tema, las experiencias, las simulaciones y las posibles dificultades asociadas al uso de tecnología. En los estudiantes se propicia el cambio de actitud promoviendo su participación activa y consciente en el aprendizaje. Teniendo en cuenta que, durante la implementación, los ritmos de trabajo y consolidación de los conceptos no se dan al mismo tiempo y con la misma profundidad en todos los estudiantes, es recomendable con esta propuesta diseñar actividades durante el proceso de enseñanza para diagnosticar el estado de aprendizaje de los estudiantes y utilizar este diagnóstico en el diseño o ajustes de las actividades para el aula.

Finalmente, la propuesta pretende estimular el uso de recursos y enriquecer la perspectiva del profesor sobre las diferentes alternativas que se pueden plantear para la enseñanza de los conceptos relacionados con la flotación, al igual que sugiere nuevos retos en la dinámica que se presenta en la combinación de situaciones prácticas y virtuales. La propuesta espera ser fuente de inspiración de nuevos trabajos y servir de punto de referencia en la búsqueda de aprendizajes duraderos y plenos de sentido que en varias oportunidades no se tiene en cuenta en la enseñanza de las ciencias.

Bibliografía

Aguilar Rodríguez, Y. (2011).*Propuesta Didáctica para la Enseñanza y Aprendizaje de los Conceptos de Densidad y Presión Abordados en la Educación Básica Secundaria.* Tesis de Maestría en la enseñanza de las ciencias naturales y exactas de la Universidad Nacional de Colombia.

Bachelar. (2004). *La formación del espíritu científico.* Editorial Argos. Vigésima quinta edición. Buenos Aires, Argentina.

Barral, F.M. (1990). *¿Cómo flotan los cuerpos que flotan? Concepciones de los estudiantes.* Departamento de Didáctica das Ciencias Experimentales. Santiago de Compostela. Revista de Enseñanza de las ciencias 8(3), pp. 244-250.

García Arteaga. (1998). Historia, epistemología y enseñanza de las ciencias; caso mecánica de fluidos. *Enseñanza de las ciencias, Revista de Investigación y Experiencias didácticas.*

Giancoli, D. (2006). *Física - Principios con aplicaciones.* Pearson. México.

Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual.* Décima edición. Pearson Education. México.

Hurtado, M. A. (2011). *La Física de los fluidos en el sistema circulatorio – propuesta didáctica para comprender los fluidos.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Madrigal, A; Slisko, J. (2010). Un frasco flota en el agua y se hunde en el aceite: ¿cómo los alumnos de bachillerato explican tales hechos y qué predicen para una situación más compleja? *Latin American. Journal of Physics. Education.* Vol. 4, No. 2, Mayo 2010.

Mazitelli, C; Maturano, C; Nuñez, G; Pereira, R. (2006). Identificación de dificultades conceptuales de alumnos y docentes de EGB sobre la flotación de cuerpos. *Revista Eureka.* 3(1), pp. 33-50

Mosquera, Y. (2012). *La segunda ley de Newton: propuesta didáctica para estudiantes del grado décimo de educación media de la escuela normal superior de Neiva.* Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia.

Serway, R. (1993). *Física*, Tercera edición. McGraw Hill, México.

Implicaciones de una **sobreoferta de recursos educativos** y de información

Bigstock.com. (2004-2016). New York, EU.: Shutterstock. Recuperado de http://bit.ly/2cuoq3m

Luis Gabriel Peñaloza Sarmiento
Director Centro de Conocimiento
Profesional en Ciencia de la Información y
especialista en Comunicación Organizacional

Las unidades de información -UI- son las áreas donde se gestiona la producción académica, científica o empresarial de las organizaciones; en estas se administran los recursos y se diseñan las estrategias para poner a disposición de la comunidad las herramientas necesarias que den soporte a las necesidades de información que en estas suceden. Las UI se tipifican de acuerdo a la misión y los objetivos de las organizaciones; archivos, centros de documentación, bibliotecas, etc., son unas de las más conocidas en el entorno, en este caso, nos centramos en las que nos competen por nuestro contexto, las Bibliotecas.

Escolares, universitarias, especializadas, públicas, llegan a esta tipología por los contenidos de los recursos que en ellas se dispone; no son los mismos recursos que se ponen al servicio de la comunidad en una biblioteca escolar, que en una biblioteca pública y así sucesivamente con las otras divisiones, lo que sí las pone dentro de un mismo entorno son las estrategias que se diseñan para el uso de estos recursos. En su función de acompañar los procesos académicos, culturales y de formación de ciudadanía en los ambientes donde se encuentren, sean colegios, universidades, barrios o localidades, deben poner sus esfuerzos en construir recursos de calidad que apoyen sus actividades a partir de criterios como la confiabilidad, el precio, el respaldo, entre otros y en esto se van los presupuestos de gastos y de inversión planificados por la organización.

Durante mucho tiempo, las bibliotecas tenían unos recursos estándares que hacían que las oportunidades de uso se mediaran a través de servicios limitados, únicamente enfocados en el uso medido por estadísticas de préstamo y de consulta del material físico disponible en las colecciones y en la regulación en los procesos de devolución de material. Su gestión se orientaba en la organización y el mantenimiento de las vastas colecciones físicas y en encontrar las formas de recuperación por los usuarios a las que estaban dirigidas.

[Fotografía de Catalina Vega. (Bogotá, 2016).

> *"La biblioteca es una institución cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición de libros y documentos." (RAE, 2016)*

De acuerdo con estos planteamientos parecería que se describieran bibliotecas del pasado, pero no es de esta manera; se revisan las percepciones y estados actuales de estos espacios y se encuentran las mismas realidades, con una preocupación más, que las posibilidades de lo que hay que exponer y de lo que hay que adquirir según la definición del diccionario, se ha incrementado en grandes cantidades. Libros, enciclopedias, revistas, periódicos, entre otros de formato impreso, sumado a estos mismos, pero en línea, digitales, bases de datos académicas, científicas, comerciales, de acceso libre, plataformas de recursos para el aula, en ciencias, en matemáticas, en inglés, en fin, para todos los gustos y disgustos.

Esta cantidad de posibilidades que aumentan para la comunidad, resulta del momento en que se abre la posibilidad de generar contenidos a través de la Web, la posibilidad de que cualquier persona con acceso a un computador y a la red pueda publicar información sin ningún tipo de control y en donde se encuentran desde los más especializados artículos escritos y publicados por célebres autores, hasta simples y vagas opiniones en torno a temas impropios que se encuentran en los diferentes sitios dispuestos para esto. Un gran problema, sugiere esta afirmación cuando se está exponiendo el tema, pero, por el contrario, puede llegar a ser una oportunidad, si se ve el vaso medio lleno de la situación.

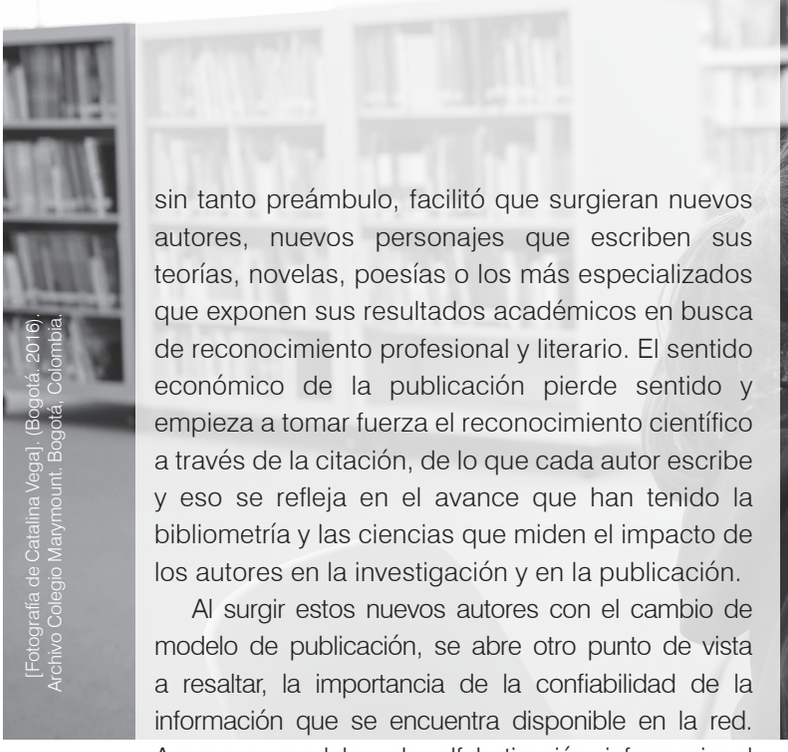
> *"De sólo buscar y leer, el usuario pasó a leer, escribir, mezclar, modificar, publicar, seleccionar, organizar y clasificar colectivamente" (Rodríguez, 2008)*

Tener en la red la información y el conocimiento de libre acceso, hizo que las bibliotecas dieran un enorme giro en el quehacer de su gestión. Sus objetivos se volcaron no solamente en tener los mejores recursos para su comunidad, sino en involucrar un sinnúmero de servicios y actividades que apoyaran los requerimientos de los usuarios; de allí que surgen las evoluciones en sus nombres, están pasando de ser meros repositorios de libros a convertirse en Centros de Recursos para la investigación y el aprendizaje, Centros de Conocimiento, Centros Culturales, y otros nombres que salen de los objetivos organizacionales que se proponen. Aparecen entonces nuevos retos que implican no solo tener una gran variedad de recursos disponibles, sino entrar a apoyar la gestión administrativa, académica y curricular de su entorno y empezar a hacer pinceladas de gestión cultural apoyados en socios que quieren tener una participación activa dentro de las instituciones. Vale la pena aclarar que esto no solo está sucediendo en el ámbito educativo, empresas multinacionales y nacionales están organizando fuertes áreas que impliquen ir avanzando de la mano con estas tres áreas, la investigación, la academia y la cultura.

Este cambio ha generado un fuerte impacto en la sociedad, se ha convertido en un paradigma que se vincula de manera transversal en la generación de conocimiento y en la transformación social y de los entornos. En la educación, por ejemplo, los currículos constantemente se ven permeados por la cantidad de información que se encuentra disponible para apoyar el quehacer académico y docente, se ha cambiado la forma de enseñar las matemáticas, las ciencias, las lenguas y cualquier área del conocimiento comparado el cómo se enseñaba hace no menos de una década hacia atrás. La cantidad de recursos que en el mercado se encuentran y de información disponible en la red, permiten un aprendizaje significativo que puede afectar la gestión docente, se ha ido incrementando el número de autodidactas en estos procesos, creando nuevos modelos de aprendizaje, un proceso además muy positivo.

La cantidad de recursos que en el mercado se encuentran y de información disponible en la red, permiten un aprendizaje significativo que puede afectar la gestión docente, se ha ido incrementando el número de autodidactas en estos procesos, creando nuevos modelos de aprendizaje, un proceso además muy positivo.

Como resultado a estos nuevos procesos de aprendizaje, al libre acceso a la información académica y no académica y a la eliminación de intermediarios, surge una tendencia importante para el desarrollo social: el incremento en la producción de conocimiento; la posibilidad de publicar, de escribir, de opinar de manera libre y



[Fotografía de Catalina Vega]. (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá. Colombia.

sin tanto preámbulo, facilitó que surgieran nuevos autores, nuevos personajes que escriben sus teorías, novelas, poesías o los más especializados que exponen sus resultados académicos en busca de reconocimiento profesional y literario. El sentido económico de la publicación pierde sentido y empieza a tomar fuerza el reconocimiento científico a través de la citación, de lo que cada autor escribe y eso se refleja en el avance que han tenido la bibliometría y las ciencias que miden el impacto de los autores en la investigación y en la publicación.

Al surgir estos nuevos autores con el cambio de modelo de publicación, se abre otro punto de vista a resaltar, la importancia de la confiabilidad de la información que se encuentra disponible en la red. Aparecen modelos de alfabetización informacional (Gómez y Morales, 2001), habilidades en el manejo y la gestión de información para seleccionar las fuentes apropiadas para la investigación y el soporte académico; y no solo hasta ahí, también lo que está disponible para el conocimiento en general y cultural, pero son procesos a los que los usuarios le huyen porque sus necesidades de información se mueven dentro de la inmediatez, la rapidez con la que puedan encontrar lo que buscan. De allí viene el problema que se quiere plantear, los autores, los publicadores buscan respaldar sus teorías y escritos con organizaciones dedicadas al negocio editorial y a proveedores de servicio que permitan garantizar que sus productos son confiables y que además tienen un proceso de evaluación previo a su publicación.

La "explosión de información" (Salvador, 2008), como lo denominaron muchos autores en el pasado, sumado al cambio en el horizonte de las unidades de información en las organizaciones, fortalecieron a los proveedores, las editoriales y las compañías de recursos de información quienes en su portafolio ofrecen plataformas, bases de datos, recursos en línea donde recopilan esta producción en herramientas para poder dar un valor agregado que refleje su costo. Los recursos ofrecidos por estas compañías eliminan los procesos de selección de la información disponible y les dan el respaldo a los autores de confiabilidad, de evaluación y de credibilidad para ser utilizados como referentes en el momento de presentar una evidencia que sustente sus investigaciones o necesidades de información.

El problema comienza cuando se pone en el mercado la información publicada en estos recursos; ya no se habla de empresas que monopolicen el mercado editorial, sino empresas que "amplían" los productos disponibles para la comunidad que requiere recuperar información académica valiosa. La adquisición de estos recursos depende de los presupuestos asignados por las organizaciones, es decir, entre mayor es el presupuesto, mayores son los recursos disponibles sin importar la calidad, no se verifican contenidos, ni públicos objetivos, ni mucho menos las necesidades de la comunidad. Sumado a esto, constantemente se compran o suscriben recursos con los mismos contenidos disponibles en cada una de las herramientas, ofreciendo paquetes de información de acuerdo al pago realizado que puede ser la misma de un recurso a otro. Siguiendo por esta misma línea, las empresas proveedoras de plataformas y de recursos en lugar de evaluar y complementar las herramientas logrando dar soluciones a las necesidades del usuario, se inclinan por seguir abriendo ofertas y nuevos productos que saturan el mercado y a las personas encargadas de seleccionar las herramientas de apoyo en las organizaciones.

En las instituciones educativas, diariamente se reciben decenas de proveedores que se presentan con la "sobreoferta" de herramientas para el apoyo académico, con sutiles diferencias, que no hacen que el trabajo de selección sea el más apropiado y, algunas veces, no sea el más acertado cuando estas se adquieren. Esto sucede también porque dada esta "sobreoferta" se prefiere elegir fuentes y herramientas que se han venido teniendo desde el pasado para evitar procesos de atención personalizada.

Estas empresas saturan al cuerpo docente que además de tener pesadas cargas académicas y funciones de enseñanza en los inicios de año escolar, por no decir que durante todo el año, deben tener o disponer de tiempo no solo para atenderlos sino para evaluar los recursos de acuerdo a los contenidos de las áreas que representan. Gran problema para el aprovechamiento de los tiempos y para la oportunidad de obtener unos recursos que realmente se ajusten a las necesidades del profesor en su clase.

"Envíeme la propuesta… yo la reviso
y le cuento cualquier cosa
si me llega a interesar"

Esta saturación de inconformidad que profesores y profesionales de la información han ido reafirmando y manifestando no es desde la producción de los contenidos de los recursos. Se supone que ya están seleccionados, evaluados y respaldados por comités editoriales que los avalan y les dan el visto bueno para que soporten la academia y la investigación; el problema que se expone es que tanta oferta ciega al cliente, la selección y evaluación se convierte en un tema al que se le hace el quite, las exposiciones de recursos por parte de estas empresas se convierten en un mercado, no por la calidad, sino por la cantidad de productos que traen para una necesidad puntual, sin tener en cuenta otros aspectos de suma importancia.

Se han incrementado las fuentes de información en un porcentaje poco medible, y al parecer esto no tendrá un tope próximo; al contrario, día tras día aparecen nuevas empresas, competencia con recursos de las mismas características, lo cual hace más difícil encontrar el valor agregado que da cada una, y para mitigarlo, deben aparecer nuevos criterios de selección para quienes cumplen con la función de análisis y evaluación de las propuestas realizadas y enviadas. El tema administrativo de la compra o la suscripción, la gestión del recurso, la verificación y seguimiento en el momento después de su adquisición, entre otros aspectos que se mencionarán a continuación deben ser prioridad sumado a los contenidos que deben ser evaluados por el experto en el área.

[Fotografía de Catalina Vega], (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Indicadores, criterios de evaluación y selección de recursos de información han sido planteados en diferentes modelos y perspectivas; por un lado, desde el momento propio de la compra o la suscripción, están criterios como los tipos de licencias, el precio visto desde la condición de costo variable del recurso, el funcionamiento, el archivo retrospectivo o la cantidad de información almacenada, su actualización, y otros que podrían ser muy útiles a la hora de ejecutar el presupuesto (Sabelli y Extremeño, 2003). Por otro lado, también se plantean criterios desde la recuperación y búsqueda de la información disponible en los recursos como el autor y su recorrido, la bibliografía en su cantidad y actualización, las guías de uso para el usuario, las referencias cruzadas, entre otros, que permitirían poder evaluar y seleccionar un recurso como el más apropiado (Cordón, 1998. pp. 43-62).

Se consideraría que estos indicadores y criterios mencionados, ya se tendrían contemplados y serían las cartas de presentación en las unidades de información y en las instituciones educativas para solventar las posibles necesidades, pero se tendrían que tener en cuenta unos adicionales que le reducirían la sobreoferta de recursos. Se podría pensar que estos criterios que se proponen a continuación, estarían enfocados en la particularidad de la comunidad y de la organización, en la necesidad propia del usuario, llámese persona o institución y en la capacidad de ser puestos en común no solo para los responsables de hacer la selección, sino en la manera en que las empresas editoriales lo ofrecerían a sus demandantes, es decir, si usted es profesor, jefe de departamento, profesional en información, asesor comercial o dueño de una empresa de servicios de información, tenga en cuenta los siguientes criterios.

Necesidad real, no potencial

La gran tarea… empezar a buscar los recursos que se ajusten a la comunidad, no buscar que la comunidad se ajuste a los recursos que se tienen en las instituciones. Es deber de las empresas que ofrecen estos servicios conocer a profundidad las características especiales, académicas o no de cada institución, recordar que las necesidades de información de la comunidad son diferentes y propias, aunque pareciera lo contrario, no estandarizar sus productos con contenidos que de alguna manera se salen de lo esperado.

La necesidad real de la comunidad es el criterio más importante en el momento de elegir un recurso para el apoyo educativo y de información, verificar la necesidad puntual por la cual se requiere el recurso. La tarea no solo está en evaluar los contenidos; buscar un recurso requiere planeación, los objetivos que espera el área del recurso, qué implicaría frente a las demás áreas del colegio, y sobre qué recursos requieren la implementación de la misma y finalmente corroborar cuál es la capacidad de uso de la comunidad a la cual está dirigida, es decir, si se tienen las competencias para el uso de la misma.

Personalización del recurso

Punto negativo para la mayoría de proveedores de recursos educativos y de información. La oportunidad de personalizar las herramientas con las características propias de la institución o de las necesidades de la comunidad es casi que invisible en los portafolios de servicios, menús, funciones, alertas, interfaces; son vendidos a nosotros como productos casi que obligados sin posibilidad de personalizar a las condiciones de nuestro entorno inmediato, inclusive la información que algunos ofrecen únicamente hasta el 10% podría llegar a ser valiosa para lo que requiere la institución.

El evaluador o el seleccionador de estos recursos, debe verificar el grado de personalización que tiene la herramienta en su funcionamiento (interfaces, menús, diseños) y en sus recursos integrados, la información incluida debe ser seleccionada de acuerdo a sus propias necesidades.

Herramientas de gestión

Corrobore el después de su adquisición o suscripción. Es uno de los criterios más importantes en la evaluación de un recurso; es confirmar la posibilidad de tener reportes de seguimiento, de uso, de mejoramiento de la herramienta seleccionada. Es la capacidad de tener datos cualitativos y cuantitativos que permitan tener la gestión del recurso en la academia, verificar su funcionamiento y, a partir de datos, revelar el grado de satisfacción de la comunidad con el recurso. Es tener la información suficiente que me permita tomar decisiones para la renovación cuando se adquiere por suscripción y es la única forma que tiene la institución de dar soporte al presupuesto ejecutado.

[Fotografía de Catalina Vega]. (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

[Fotografía de Catalina Vega]. (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

Integración con otras fuentes y áreas de conocimiento

Como se podría vincular el recurso que se está evaluando junto con otros recursos que el mercado tiene o que la institución ya posee. Trabajar de manera no colaborativa en estos entornos ya no es funcional, no integrarse a otros recursos tampoco, la posibilidad que de una herramienta me vincule con otras para incrementar los niveles de usabilidad es un requerimiento especial que se debe tener en el momento de seleccionar un recurso educativo y de información.

Por otro lado, buscar fuentes y recursos que no solo le apunten a un área de conocimiento permite tener una posibilidad real de adquisición, es decir, buscar socios desde otras áreas del conocimiento puedan encontrar oportunidades en la obtención del recurso, para garantizar mayor probabilidad de uso y de potencializar el recurso.

Precio VS Tasas de cambio

Aunque cuando se menciona esta variable, se piensa en lograr economía en la adquisición de recursos, no se puede dejar de pensar que los recursos con las mejores características son las de los precios más elevados. Sí se debe procurar hacer las negociaciones y posteriores adquisiciones en la moneda local, evitar que las tasas de cambio de la moneda afecten los presupuestos de las organizaciones; negociar las suscripciones de recursos en monedas extranjeras impide tener proyecciones acertadas.

Reconocimiento de la empresa en el mercado

Consultar acerca del comportamiento del recurso en el mercado puede ser una estrategia valiosa en el momento de la selección y evaluación de estas herramientas, lograr hacer un barrido por las diferentes instituciones buscando encontrar las debilidades y las fortalezas ayudan a tomar las decisiones de una manera acertada. Se podría decir que la empresa que ofrece el servicio debe contar con una fuerte reputación en el mercado, pero no solo como empresa, se debe indagar acerca del posicionamiento de los recursos en el mercado y de su posibilidad de expansión.

La suma de todos los criterios y variables mencionados anteriormente podrían ayudar a contrarrestar la sobreoferta que se ha venido planteando durante el desarrollo del artículo. Lograr ver más allá de los contenidos que ofrecen las empresas editoriales y de fuentes de información permite que los recursos adquiridos en las instituciones educativas sean los más adecuados para las necesidades de información, académicas y culturales, favoreciendo encontrar una ventaja en la distribución de los presupuestos para los recursos y dotar las unidades de información de insumos que puedan ser el complemento perfecto junto con los servicios y estrategias que en estos se diseñan.

Finalmente, conformar y contar con un grupo de personas interdisciplinarias que sean capaces de evaluar objetivamente un recurso educativo y de información debe ser tarea de las instituciones educativas, personas capaces de dar respuesta después del análisis de todos los elementos, tecnológicos, de gestión de información, de contenido y de usabilidad, para así tomar las decisiones más estratégicas en busca de beneficiar a la comunidad de forma inmediata.

Bibliografía

Cordón, J. A. (1998). Las fuentes de información hoy. Criterios de selección y evaluación. En: Torres, I. (Coor.), *Guía práctica de fuentes de información.* Madrid: Síntesis. pp. 43-62.

Gómez, J.; Morales, F.B. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuestas para enseñar las habilidades de información. *Scire*, 7 (2), pp. 53-83. Recuperado Junio 18 de 2016, de http://eprints.rclis.org/20758/1/alfin%20scire%202001.pdf

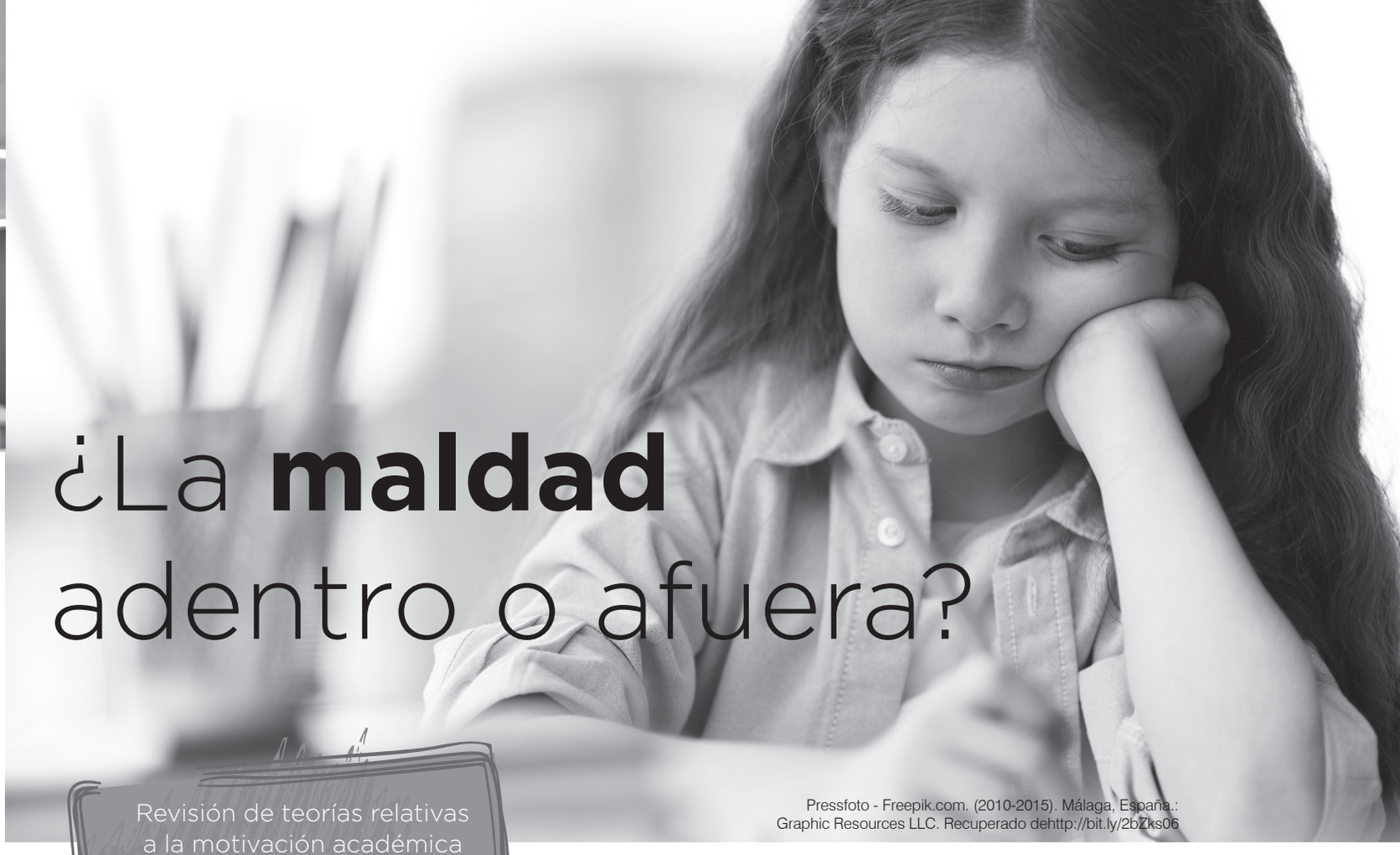
Rodríguez, D. (2008). *Nuevas tecnologías Web 2.0: Hacia una real democratización de la información y el conocimiento.* Recuperado Junio 18 de 2016, de http://eprints.rclis.org/11814/1/Rodriguez-DianaTRABAJOelis.pdf

Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española.* Recuperado Junio 18 de 2016, de http://www.rae.es/

Sabelli, M.; Extremeño, A. (2003). Criterios para la selección de bases de datos en línea, en el área de economía y administración de empresas, orientados a la creación de consorcios regionales en bibliotecas universitarias. *Revista española de documentación científica*, 26 (3), pp. 341-355. Recuperado Junio 18 de 2016, de http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/141/195

Salvador, J.A. (2008). *Recuperación de la información.* Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.

¿La **maldad** adentro o afuera?



Pressfoto - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado dehttp://bit.ly/2bZks06

Revisión de teorías relativas a la motivación académica en el aprendizaje de Inglés como segunda lengua (L2), soportados en la propuesta de Paul Pintrich (1953-2003). Contraste de las clases de Inglés con el modelo TARGET y recomendaciones.

Enrique Trebilcock

Profesor de Psicología,
magister en psicología cognitiva,
FLACSO, Buenos Aires.

Son las personas buenas o malas en general? ¿Son las personas inteligentes o no? ¿Los estudiantes están motivados para todas las materias o solo para algunas? ¿Es la motivación una característica extrínseca o intrínseca? En los inicios de la psicología científica se pensaba que la respuesta a estas preguntas era de si o no, de todo o nada. Sin embargo, hoy en día aunque la respuesta podría ser que depende del arreglo situacional; así como de qué constructos se activan; el asunto es mucho más complejo e imbricado.

En una revisión sobre el proceso de motivación, Pintrich (2003) describe la evolución de la investigación en el área y se concentra en resaltar los aciertos. En particular, destaca la urgencia de pasar de explicaciones centradas en necesidades o motivos para concentrarnos en *constructos*; los cuales están ligados con un actuar consecuente con nuestras metas. Dichos constructos, vinculados con la motivación; más específicamente con el aprendizaje autoregulado, tendrían origen socio-cultural y posteriormente se internalizarían. Se supone además que dichos constructos abarcan *procesos afectivos,* de igual forma se asume que se presente vínculos entre motivos inconscientes o implícitos y aquellos consientes o explícitos.

Dependiendo de los investigadores existirán diversos constructos en juego. Pintrich (2003) lista cinco grupos i.e. *creencias de auto eficacia y de competencia, creencias de atribución y locus de control, niveles de interés, niveles de valoración* y finalmente *las metas.* Cada uno se centra en el papel 'causal' de dichas constructos sobre la motivación, evidenciada en parte por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y otros indicadores de motivación relacionados con buen desempeño académico.

¿Motivación general o de dominio?

En el pasado los modelos de motivación asumían que la auto regulación y en general los procesos vinculados a la motivación se daban de forma inter situacional. Cosa similar a cómo se pensaba al sistema cognitivo, es decir, se creía que el uso de estrategias cognitivas se transfería de una materia a otra, de forma que el problema -de la motivación- quedó reducido al asunto de diferencias individuales, había estudiantes buenos para todas las materias ó para ninguna.

No obstante, con miras a determinar si esto era cierto Pintrich, Wolters y De Groot (1995) compararon los autorreportes de estudiantes de séptimo grado con respecto a dos grupos de variables, unas de *orden motivacional,* i.e. motivación intrínseca, auto-eficacia y ansiedad frente a las pruebas y otras de *orden cognitivo,* i.e. auto-regulación y uso de estrategias cognitivas en cuatro materias diferentes (i.e. Matemáticas, Lengua, Ciencias sociales y Ciencias).

Es natural pensar que el nivel de involucramiento o compromiso con una materia dependerá entre otras cosas del método y estilo de enseñanza; así como del tipo de tareas presentadas a los estudiantes. Aunque los contenidos mismos pueden determinar los tipos de instrucción y las tareas propuestas. Pintrich y als. citan el trabajo de Stodolsky (1988) donde se encontró diferencias en los tipos de instrucción entre matemáticas y ciencias sociales, siendo la primera más estructurada, secuencial y menos participativa, ofreciendo tareas menos complejas -cognitivamente hablando–menos variadas y diversas- que las de ciencias sociales.

Sin embargo, ¿los estudiantes mantienen las mismas creencias sobre su eficacia frente a diferentes materias? ¿Recurren a diferentes estrategias de regulación según la asignatura? En cuanto a la autorregulación, Pintrich y su grupo (1995) reconocen que debe ser enseñada y modelada por el instructor para que se desarrolle (Paris y Newman, 1990, Roseshine Y Meister, 1994; en Pintrich y als. 1995).

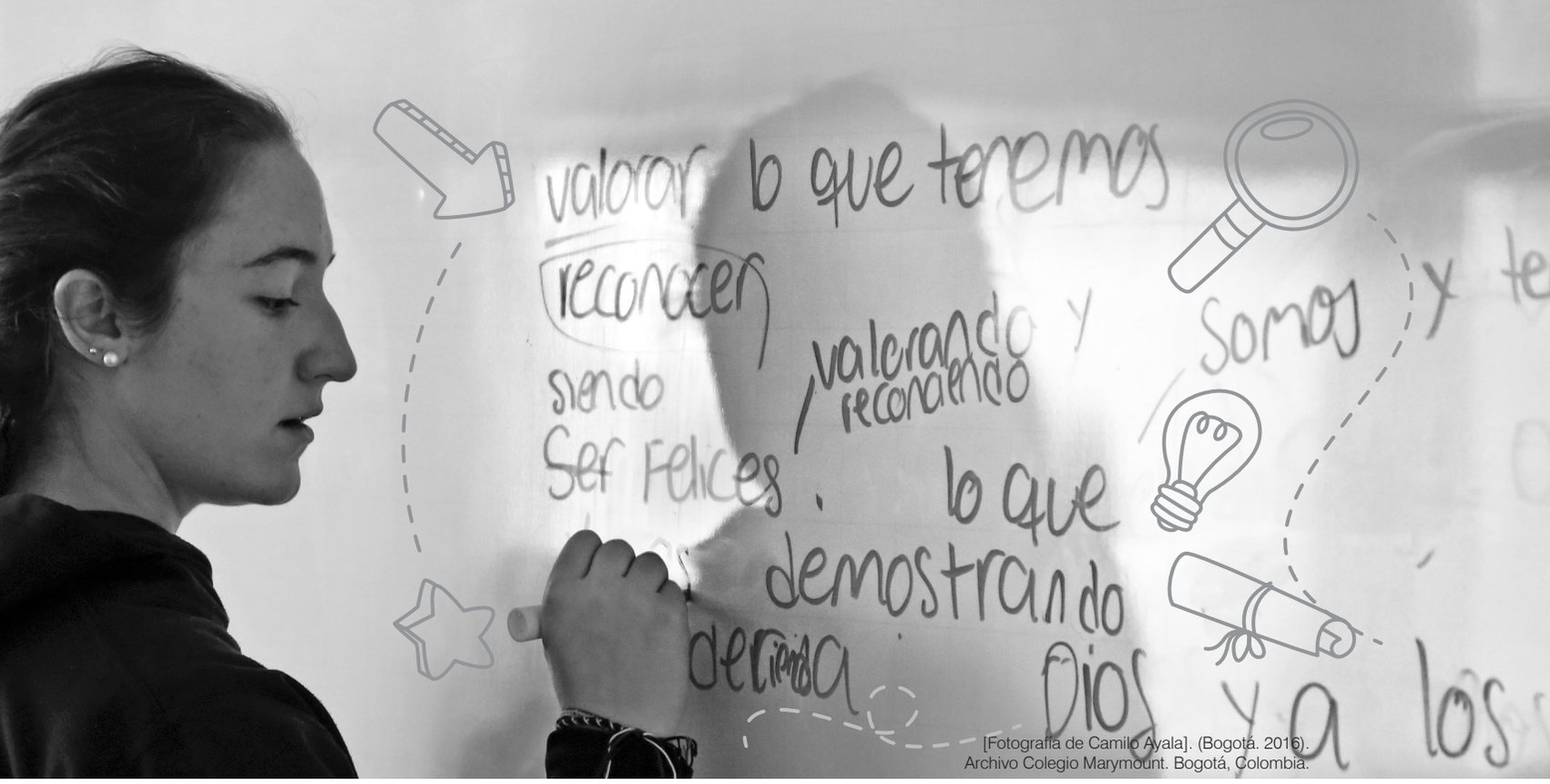
Con respecto a las creencias que desarrollan los pupilos Stodolsky, Slak y Glaessner (1991, en Pintrich y als. 1995) encontraron que niños de quinto grado reportaban creencias en matemáticas basadas en su desempeño, mientras que en lengua sus creencias se basaban en el interés de las actividades. En general esto se relaciona con la forma como los docentes ven sus propias asignaturas.

Ahora bien, ¿podría adelantarse que existe alguna diferencia de género? ¿Las creencias que los varones reportan son diferentes a las de las mujeres? De hecho, en el caso del estudio de Pintrich y als. (1995) ya existe evidencia de que se presentan diferencias marcadas y estables en motivación entre hombres y mujeres respecto de matemáticas y ciencias. En particular, los hombres reportan creencias (auto competencia y auto eficacia) en mayores niveles en ciencias, mientras que las mujeres presentan niveles más altos en lengua.

Con respecto a la auto regulación para aprender, se ha encontrado que las mujeres demuestran niveles mayores que los hombres. (Zimmerman y Martinez-Pons, 1986) es decir, las mujeres se involucran más y muestra de ello es que utilizan más herramientas que favorecen el aprendizaje, dedican más tiempo al estudio y en general controlan más su propio comportamiento. Este hecho podría constituirse en parte de la evidencia que respalda el origen socio-cultural de los constructos de motivación y en general de lo psicológico.

En el mencionado estudio, Pintrich y als. (1995) encontraron mayor estabilidad individual en el uso de estrategias cognitivas que entre los tres factores de motivación. Los resultados mostraron que los niveles de motivación intrínseca, auto eficacia y ansiedad frente las pruebas variaban según el género y la materia de la que se tratara. En general varones y mujeres prefirieron ciencias, aunque los hombres mostraron índices más altos.

Tanto hombres como mujeres reportaron mayor uso de estrategias cognitivas para ciencias y sociales que para lengua o matemáticas. Además, consistente con los hallazgos previos, en el estudio de Pintrich y als. (1995) las mujeres reportaron mayor uso de estrategias que hombres sin importar la materia. Esto



[Fotografía de Camilo Ayala]. (Bogotá. 2016). Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

se vio apoyado por las notas, el total de la muestra obtuvo notas bajas en matemáticas, pero mejores en ciencias y sociales.

Así pues, los estudiantes perciben las materias de forma diferente (ciencia vs. matemáticas) se motivan de forma diferente y usan más o menos estrategias. No se puede decir que exista estabilidad individual a través de los dominios. Estos resultados están en línea con los de Wigfield y Eccles, 1992; Wigfield, 1994 (en Pintrich y als. 1995)

De esta forma parece ser que las diferencias en las creencias y uso de estrategias cognitivas se deben en últimas al tipo tareas y el estilo de instrucción (Stodolsky 1988, Stodolosky y Grossman, 1995, en Pintrich y als.)

Metas de dominio o de éxito

Teniendo presente el hecho que los estudiantes manifiestan diferentes niveles de motivación y hacen uso diferencial de estrategias cognitivas dependiendo de la materia que cursan, ¿qué puede esperarse de adultos que estudian Inglés como lengua extranjera?

En este punto es necesario hacer la distinción entre aprender una lengua como lengua extranjera o como segunda lengua. En el primer caso el idioma no es hablado en el país donde reside el estudiante, así que el aprendizaje está limitado a las horas de clase. En el caso de una segunda lengua (L2), esta es hablada en el país donde reside el estudiante, en ocasiones a la vez que la lengua materna; lo cual implica generalmente que del dominio de esta dependa no solo el aumento de sus ingresos sino además un mejor desenvolvimiento en el día a día.

La Bateria Adaptada de Actitudes y Motivaciones (AMTB) de Gardner Tremblay y Masgoret (1997), empleada originalmente con la comunidad bilingüe de Canadá, traza una dicotomía sobre la motivación para aprender una segunda lengua; la cual puede ser o bien integrativa o bien instrumental. Los aprendices con una motivación integrativa están 'genuinamente' interesados por la segunda lengua y su cultura, los segundos la ven como un medio para obtener otros fines i.e. ascenso laboral, mejor trabajo. Se considera que el primer grupo demuestra mayores esfuerzos y obtienen mejores resultados de aprendizaje.

En términos más aceptados en la comunidad académica se hablaría de motivación intrínseca o extrínseca. Podría decirse para el caso que nos ocupa que la motivación para aprender L2 es extrínseca y en la mayoría de los casos no ha logrado internalizarse. A decir de Ryan y Deci (2000 en Pintrich 2003) los estudiantes adultos de una lengua extranjera se encontrarían en el segundo nivel de este proceso de internalización, es decir, la introyección, donde apenas se está empezando a incorporar la valoración sobre tal aprendizaje, pero el control aún permanece sujeto a la aprobación externa.

Complementario al origen de la motivación es necesario referirnos al establecimiento de metas. Las personas se plantean metas u objetivos a alcanzar. Entre más específicos, probables y con un nivel de dificultad medio; mayor será su poder motivacional. (Woolfolk, 2006) Adicionalmente, una vertiente de estudios de la motivación hacia metas llamada aproximación de orientación hacia metas de logro, distingue dos tipos generales de *metas, de dominio y de éxito.* Sin embargo, esta distinción parece ser un poco burda y deja de lado otros elementos y sobresimplifica el asunto. (Pintrich, 2003). Posteriormente se ha añadido la distinción acercamiento-evitación que intenta ampliar el panorama.

Al parecer existe acuerdo en denominar el aprendizaje de una segunda lengua (L2) como una actividad educacional y social o las dos (Dörnyei, 2001; en Huang, 2008). Cuando se la ve como una actividad educativa con toda la parafernalia, i.e. la asistencia a clases, la presentación de exámenes, etc. puede aplicarse medidas de motivación diseñadas para tales escenarios. Una de estas es el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) desarrollado por Pintrich, Smith, García, y McKeachie; consistente en 81 items distribuidos en 6 escalas motivacionales y 9 cognitivas. Huang (2008) quiso comprobar la validez de esta prueba para evaluar la motivación para L2.

> Con respecto al reconocimiento de los logros, en líneas generales se 'refuerza' cada participación acertada del estudiante y ante los errores se da pie para la autocorrección.

En el MSQL se asume que la motivación y las estrategias de aprendizaje no son un rasgo fijo, sino al contrario un estado variable (dinámico) y dependiente del contexto. Se asume que las estrategias son aprendibles y reducibles al control del estudiante. Evalúa el desempeño a nivel de curso no a nivel de aprendizaje en general. Se concentra en el aprendizaje auto regulado lo que refleja la conexión entre lo motivacional y lo cognitivo (García Duncan y McKeachie, 2005).

El MSLQ detecta a aquellos estudiantes que utilizan estrategias de procesamiento profundas como *elaboración y organización* y a quienes intentan controlar su cognición y comportamiento a través de *planeamiento metacognitivo* (trazar metas), *monitoreo* (de la comprensión propia) y *estrategias de regulación* (p.e. regular la velocidad de lectura según la tarea). En la sección de motivación evalúa las *creencias positivas* tales como *metas intrínsecas* para el aprendizaje, *alta auto eficacia* y *valor de la tarea* así como bajos *niveles de ansiedad* ante los exámenes. Adicionalmente, cuenta con 19 items referidos al manejo que el sujeto da a diversos recursos (i.e. tiempo y recursos físicos). Los ítems se puntúan en una escala tipo Likert de 7 opciones.

Los resultados de Huang (2008) no fueron muy alentadores con respecto a la posibilidad de usar el MSLQ en el aprendizaje de L2. Algunas de las subescalas cognitivas mostraron índices de correlación bajos sugiriendo inadecuación de esta prueba para evaluar aprendizaje de L2. De hecho, al correlacionar el ejercicio de habla en L2 con las escalas del MSLQ, 11 de las 15 no presentaron correlación.

Congruente con la descripción de la prueba (García Duncan y McKeachie, 2005) la escala de auto eficacia fue la que mejor correlacionó con ejecución. La *auto eficacia* a diferencia de valor y afecto, parece ser un factor determinante en el aprendizaje. De acuerdo con Zimmerman (en Huang, 2008) *la autoeficacia* 'promueve el involucramiento en actividades de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias educacionales' p. 208'

Para Huang (2008) el hecho que no hubiese correlación con la mayoría de las subescalas cognitivas (i.e. manejo de tiempo ambiente, y regulación del esfuerzo) demuestra lo particular que resulta el aprendizaje de L2 donde el aprendizaje regulado importa más que las habilidades cognitivas.

English as a Target

A continuación pasaremos las actividades que se realizan en un aula de Inglés por la matriz del modelo TARGET (Ames,1990, 1992 en Woolfolk, 2006) de forma que se pueda analizar su eficacia en la promoción de estudiantes autoregulados. En primera instancia, puede observarse que las tareas o actividades son variadas y están vinculadas con experiencias que la mayor parte del mundo tiene (e.g. viajar, buscar trabajo, actividades de tiempo libre, etc). En principio son actividades breves donde se busca

la participación de todos los presentes y se evoca conocimiento previo bien sea personal o referido a los contenidos. Generalmente en una sesión de una hora se presentan ejercicios de escucha y de habla donde se debe utilizar la estructura estudiada. Sin embargo, la mayoría de veces los estudiantes argentinos tratan de desviar el objetivo de la sesión a tópicos personales y en pocas palabras a una mera charla informal, la cual aún no pueden sostener por no contar con la competencia necesaria. Esto último puede llevarlos a la frustración.

En términos de la autonomía, puede decirse que por lo general las actividades están planteadas de antemano en el texto. Aunque tratándose de adultos algunas pueden ser desechadas o modificadas según el grupo prefiera. Generalmente las actividades de lectura son evitadas en el aula para aprovechar ese tiempo en el desarrollo de habilidades de habla y escucha. Las sugerencias de los estudiantes, cuando las hay, son aceptadas en la mayoría de los casos (e.g. escuchar canciones, ver películas).

Con respecto al reconocimiento de los logros, en líneas generales se 'refuerza' cada participación acertada del estudiante y ante los errores se da pie para la autocorrección. En este sentido existe una retroalimentación constante. Sumado a ello está la retroalimentación de las pocas evaluaciones escritas, que destaca los aspectos positivos y menos en aquellos puntos por mejorar. En ocasiones se realiza comparaciones de dos productos de un mismo estudiante, realizados en diferentes momentos, con el fin de que el estudiante mismo encuentre progreso, si lo hubo.

El problema que se ha evidenciado es la dependencia que se genera hacia reforzamiento. En tal sentido parece que los estudiantes se desmotivan si no se les elogia de manera pública y frecuente.

En cuanto al agrupamiento, debe hacerse precisión sobre el hecho que los grupos en promedio son de tres estudiantes. De esta manera los ejercicios se diseñan de forma que deban ser respondidos individualmente, sea un ejercicio de gramática o uno de escucha. Esta metodología quizá haya sentado las bases para que se desarrolle un sentido de competencia en el aula.

Dado que se trata de adultos y de una educación que no conduce a ningún título profesional, las calificaciones prácticamente no son utilizadas. Solo en contadas ocasiones cuando algunas personas desean cuantificar su evolución en el uso del idioma.

Autoevaluación y hoja de planeación de metas

Finalmente con referencia a los tiempos, las unidades se desarrollan a razón de una por cada dos sesiones de clase, más una sesión de repaso cada cuatro unidades. En cuanto a los tiempos de cada actividad son amplios y se busca dar espacio a las soluciones de cada uno de los integrantes del grupo. Aún así, es necesario reconocer que no existe preocupación por los aprendices lentos. En realidad se aborda como un problema individual que cada estudiante debe resolver dedicando más tiempo personal al estudio.

Discusión

En primer lugar parece conveniente reconocer la dificultad que representa para cada uno de los estudiantes el adquirir dominio de una lengua que a pesar de ser cada vez más universal es prácticamente desconocida. Es necesario dotar a los estudiantes de creencias de auto eficacia frente a este tipo de aprendizaje.

Adicionalmente la implementación de diarios de progreso puede resultar ilustrativa para cada estudiante y para el profesor, y a la vez permite desprender la evaluación del énfasis cuantitativo y dotarla de un valor más 'ecológico'.

Otro ajuste que puede incrementar los niveles de motivación puede ser el reconocer la necesidad de contar con tiempos extra para los aprendices más lentos o menos experimentados. Quizá a través de sesiones especiales dedicadas a ellos exclusivamente.

Finalmente, acorde con el modelo TARGET, parece útil reestructurar la forma de participación de manera que se promueva mayor participación grupal y minimizando el papel de la participación individual.

Bibliografía

Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist,* 40(2), 117-128.

Huang, S. (2008). Assessing Motivation and Learning Strategies Using the Motivated Strategies for Learning Questionnaire in a Foreign Language Learning Context. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 36(4), 529-534.

Pintrich, P. R. (2003) A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology,* 95 (4) 667-686.

Pintrich, P.R., Wolters & De Groot (1995) Motivation and self regulated learning in different disciplines. En: *European Association for Research on Learning and Instruction Conference.* Nijmegen: European Association for Research on Learning and Instruction, 1995.

Woolfolk, A. (2006) *Psicología educativa.* Pearson educación. México.

Ciencia **y poder**

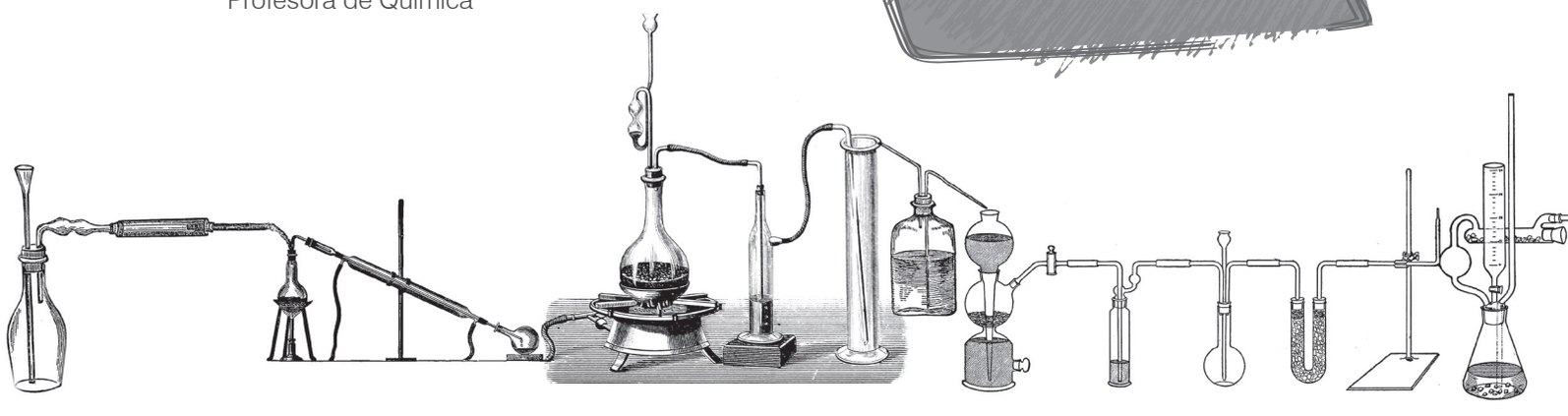
Marcela Ramírez Ruiz
Profesora de Química

¿Cuál es el interés en controlar el poder generado por el desarrollo de las ciencias?

El conocimiento científico es una actividad meramente social, por esto no es difícil de concebir que su desarrollo se vea afectado por las decisiones de cualquiera de los poderes políticos, religiosos, económicos, etc., fundamentados en sus intereses. ¿Cuál es el interés en controlar el poder generado por el desarrollo de las ciencias?

Las experiencias de Galileo Galilei, gran propulsor de la ciencia moderna, muestran uno de los hechos más evidentes del poder de los poderes sobre el desarrollo científico. Galileo fue el primer científico que trabajó la experimentación de forma continua, evidente y provechosa. El primero del cual tenemos registro que apuntó un telescopio hacia el cielo, siguiendo las ideas de Copérnico, afirmó que la tierra giraba alrededor del sol; su planteamiento no era conveniente para muchos, entre ellos la iglesia que en ese momento gozaba de todo reconocimiento, dinero y poder; este argumento desplazaba al hombre del centro del universo, lo que implicaba perder estatus como seres perfectos que Dios había hecho. El miedo de la iglesia a perder poder y jerarquía en el universo hizo que tuviera que pasar más de un siglo antes de que se reconocieran las observaciones de Galileo.

Los poderes tradicionales se han dado cuenta de la influencia que genera la ciencia en la sociedad, y por tal motivo están atentos al avance de esta, buscan controlar su desarrollo, quieren absorberla, y no dejarla ser autónoma, teniendo implicaciones que no siempre se evidencian fácilmente a través de la historia de las investigaciones científicas. En este ensayo quiero reflexionar acerca de cómo el desarrollo de la ciencia está determinado por condicionantes sociales, recogiendo algunos hechos significantes y concepciones de diferentes autores. Para ilustrar algunas situaciones, valdría la pena referirse por ejemplo a los diálogos escritos por Bertolt Brecht en su obra de teatro *Galileo Galilei* (1939), que aunque son totalmente ficticios, muestran de forma muy real los sucesos y concepciones de la época respetando los planteamientos científicos de Galileo, llevándonos a una reflexión del tema planteado. El cual sigue teniendo la misma importancia y repercusión en la sociedad actual, en mi opinión, variando solamente el poderío; en aquella época era la iglesia, en otra, el poder político, en otra, el militar y en otra, el económico.



Pixabay.com. (2016). Recuperado de http://bit.ly/2cntuTY

Introduzcamos aquí un fragmento del diálogo mencionado:

- ***Galileo*:** *A esos los tomaré de la cabeza y los arrastraré hasta el anteojo. También los monjes son seres humanos, Sagredo. También ellos capitulan ante la seducción de los hechos. No debes olvidar que Copérnico exigió que creyeran a sus números, yo sólo exigiré que crean a sus propios ojos. Si la verdad es tan débil para defenderse a sí misma debe entonces pasar al ataque. Los tomaré de las cabezas y* ***los obligaré a mirar por este anteojo.***
- ***Sagredo*:** *Galilei, te veo tomar por el mal camino. Cuando el hombre vislumbra la verdad sobreviene la noche del infortunio y la hora de la ofuscación suena cuando ese hombre cree en la razón de las criaturas humanas. ¿De quién se dice que marcha con los ojos abiertos? Precisamente de aquel que camina hacia su perdición.* ***¿Cómo podrían dejar libre los poderosos a alguien que posee la verdad? ¿Aunque esa verdad sea dicha acerca de las más lejanas estrellas?***

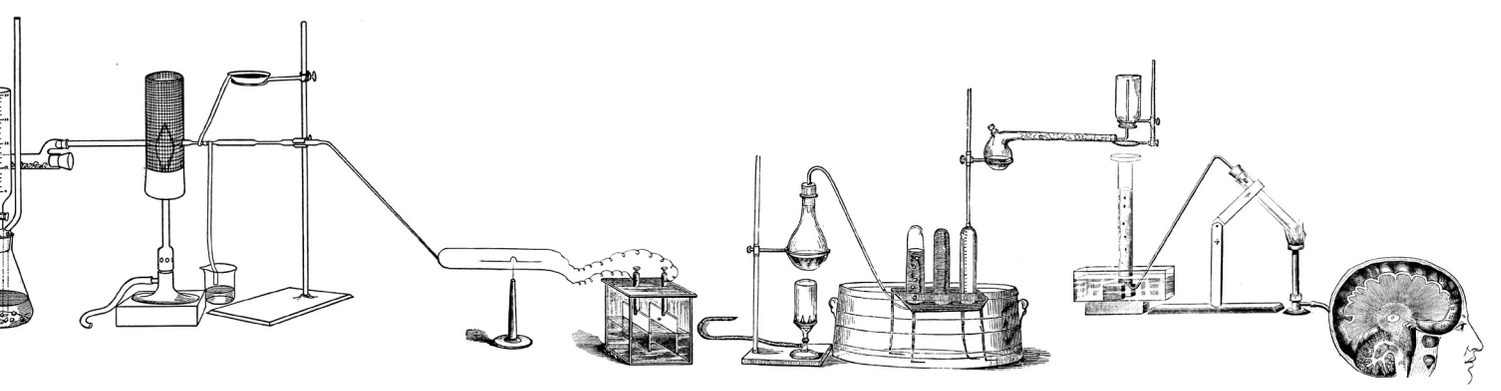
El uso de la razón en las actividades del hombre y la valoración que le dan en su desarrollo es el gran paradigma del Renacimiento. La invención de la imprenta (mediados del siglo XV) facilitó la divulgación de los conocimientos. Los métodos basados en la razón (en la investigación científica se difundieron el desarrollo de la observación, la experimentación y la aplicación de la matemática) permitieron interpretar y comprender los fenómenos naturales.

Pero no todos acogían las nuevas ideas, la iglesia se resiste, valida la Fe como manera de ver las cosas que los ojos no ven. Galileo, con sus investigaciones en ciencias, valida la razón como la mejor manera de ver lo que los ojos no ven. Pero Galileo nunca rechaza ni abandona su fe ni su religión, él simplemente había encontrado una manera maravillosa de explicar hechos. La iglesia se muestra intolerante, tal vez porque detrás de esto perdía su poder, perdía la capacidad que tenía de obediencia de todos hacia sus verdades absolutas, frente al valor de dudar, de innovar y crear, que es el objetivo propio de las ciencias, así, los guiados por la iglesia buscarían nuevos horizontes. Sobre las ideas de Galileo, Van Doren escribe: "pero entonces ¿qué autoridad le restaba a la iglesia? Si ya no podía decir, en todas las esferas de la vida y no sólo en la espiritual, lo que era y lo que no era, ¿no quedaría la iglesia reducida a ser una mera consejera de almas? Y si eso sucedía existía peligro que millones de almas dejaran de pedir consejo de la Iglesia. Y entonces ¿no era lo más probable que la mayoría de esas almas fuera a parar al infierno?" (Van Dore C. 332). Teniendo como resultado cada vez más mentes interesadas en el conocimiento de las ciencias. A continuación, un fragmento de la obra de Brecht:

- ***Galileo*:** *Necesito que venga Andrea.*
- ***Galileo*:** *Quiero mostrarle algo que lo pondrá contento. Tiene que venir a ver una cosa que pocos hombres han visto desde que la tierra existe.*
- ***Sagredo*:** *Cuando el hombre vislumbra la verdad sobreviene la noche de infortunio y la hora de la ofuscación suena cuando el hombre* ***cree en la razón humana.***

El texto anterior pretende dar a entender que con mentes más libres, capaces cada vez de descubrir e interpretar la naturaleza, tratando de dar explicaciones a sus mismas creencias religiosas, el hombre acepta el uso de la razón, y esta misma lo impulsa a seguir trabajando en nuevos conocimientos.

De otra parte, Rene Descartes (1596-1650) desarrolla la nueva metodología para adquirir el conocimiento, basándose en que la mejor manera de obtener la certeza era dudando de todo; uno de sus fundamentos para las ciencias consistía en descomponer en muchas partes muy simples los



problemas complejos, llegando a convertir estos problemas en formas y soluciones matemáticas. Un método nada sencillo que permitió comprender fenómenos y que en aquella época tuvo bastante influencia; de esta forma activó el desarrollo del pensamiento del hombre y del conocimiento, pero si analizamos sus trabajos, nos damos cuenta que todos están sustentados en el uso de la razón (el raciocinio).

Isaac Newton (1642-1727), quien es considerado como uno de los grandes genios, describió las leyes de la mecánica clásica, que hasta hoy usamos, la ley de la gravitación universal y, además de la física, fue un estudioso de la matemática y la astronomía.

Ambos personajes produjeron avances en el desarrollo de las ciencias y la matemática pero no cayeron en conflicto social como los de Galilei. ¿Qué características mostraban estas nuevas teorías que no fueron atacadas por los poderes, especialmente por el poder dogmático que reinaba en la época? ¿No había ningún interés en desvirtuarlas? ¿Cuestión solamente de prudencia y tacto para exponer esta información? Parece que ambos habían aprendido de la experiencia de sus antecesores, no querían enfrentarse a la iglesia, tampoco estaban dispuestos a abandonar sus creencias ni su fe, así respetaron y pusieron límite entre sus teorías y las del dogma.

> **Todo el desarrollo científico siempre genera cambios en la sociedad, pero aquí, es donde entran los poderes a controlar la libertad de la ciencia**

Para este momento (principios de 1700), los conocimientos científicos ya estaban bastante divulgados y aceptados por una sociedad con otra forma de ver el mundo. El éxito de estas investigaciones radicaba en que se podían aplicar en la solución de problemas reales, generando desarrollo y bienestar a la sociedad, lo cual alteró notablemente los estilos de vida, especialmente porque se debilitó el feudalismo y se produjo un nuevo modo de producción. Dicha producción evolucionó, se originaron necesidades adicionales, nuevos y más dueños del dinero posibilitaron el crecimiento del comercio y por la tanto de la economía, así se notó un cambio social y por supuesto la jerarquía de los poderes también varió, ya la iglesia no estaba en la cúpula sino que dicho lugar lo ocupaba el poder económico; y el conocimiento científico también adquirió reconocimiento y estatus, específicamente porque ayudaba a incrementar la riqueza y a su vez el poder.

Relacionamos esta idea con apartes del diálogo en la obra de Teatro Galileo Galilei:

- ***El Secretario:*** *En lo que respecta a sus necesidades materiales, haga nuevamente* ***algo bonito,*** *como aquel famoso compás militar con el que sin ningún conocimiento de matemáticas es posible trazar línea, calcular los intereses compuestos de un capital, reproducir croquis de terrenos en diversas escalas y estimar el peso de las balas de cañón.*
- ***Galilei:*** *Sandeces*.
- ***El Secretario: Llama sandez a algo que encanta a las señorías más distinguidas y que ha sorprendido y producido dinero contante y sonante!.....*** *Hasta he oído que el mismo General Stefano Gritti ha llegado a extraer raíces cuadradas con ese instrumento.*

Debido a que muy posiblemente cualquier persona puede tener acceso al conocimiento científico y bajo condiciones aceptables puede avanzar en este, y junto al hecho de que el desarrollo del conocimiento genera más conocimiento en la ciencia, los poderes económico y político, muchas veces revisan, evalúan y limitan su avance. No quiero decir con esto que la ciencia es la cenicienta, impotente, pasiva e inocente, llegando al límite de pensar que siempre ha sido invadida y asaltada por los poderes sin reconocer las alianzas que con estos ha tenido, las cuales también han incrementado su prestigio y poderío, sino que también los avances en la ciencia han estado determinados en buena forma por las directrices de quienes detenten el poder en un momento de la historia. La ciencia además tiene como fin servir de soporte a la sociedad, mejorando su estilo de vida independientemente de quienes estén al frente de ella o quienes determinen el rumbo de la misma. Una vez más Brech soporta dicha idea:

- ***Galileo:*** *Mi opinión es que el único fin de la ciencia debe ser aliviar las fatigas de la existencia humana. Si los hombres de ciencia, atemorizados por los déspotas, se conforman solamente con acumular el saber por el saber mismo, se corre el peligro de que la ciencia sea mutilada y de que sus máquinas sólo signifiquen nuevas calamidades. Así vayan descubriendo con el tiempo todo lo que hay que descubrir, su progreso sólo será un alejamiento progresivo para la humanidad.*

El poder político también ha influido en el desarrollo científico. Napoleón goza de la fama de ser un enamorado de las ciencias naturales y por lo tanto apoyó algunos investigadores de la época. Como nos lo narra Sanchez Ron (42), en *El poder político de la Ciencia,* sobre Napoleón: "apoyó de manera decidida la formación de Sociéte d'Arcuel, donde muchos notables científicos encontraron un lugar acogedor y con estimulante compañía para investigar, generando avances, aprovechando los recursos económicos dados por Napoleón". Muchas veces, detrás del apoyo científico, se tienen fines personales o de logros políticos, y Napoleón lo usó muchas veces, pero sin afectar de ninguna manera el desarrollo de nuevas teorías. Hasta aquí podríamos darnos por bien servidos, y se aprecia el poder político en beneficio de la Ciencia. Pero Napoleón, al tratar de involucrar sus creencias religiosas en los pensamientos científicos, sin tener ningún eco, limita su ayuda aprovechando su poder político para impedir las publicaciones de las nuevas investigaciones, distanciándose de la ciencia.

Desafortunadamente, muchos de los avances científicos se han generado en épocas de conflictos, con frecuencia por la necesidad del hombre al no contar con los recursos en esos momentos, para mejorar sus condiciones o los procesos de producción. Reitero que la mayoría de los cambios y procesos sociales se ven reflejados en el desarrollo de la ciencia. Quizás siendo muy simplistas podemos mirar el enunciado anterior en el sentido contrario, todo el desarrollo científico siempre genera cambios en la sociedad, pero aquí, es donde entran los poderes a controlar la libertad de la ciencia, ¿solamente por no debilitarse?

Tal vez el tema científico más común en la actualidad, que fácilmente parece dominarlo todo el público, es el daño ambiental. ¿Cuánta información diaria se produce sobre el medioambiente? Los medios de información se encargan de divulgarla, pero detrás de ellos sabemos que están los emporios económicos.

Realmente me parece patético ver la publicidad que se hace de muchos productos "naturales", "orgánicos" o "sin sustancias químicas", las cuales promulgan "que después de una investigación científica se prueba su gran eficacia" y terminan con la frase que tal vez más nos impacta emocionalmente: "no dañan el ambiente". ¿Estamos entonces subvalorando la capacidad de raciocinio del hombre? Si nos parece que la iglesia aprovechaba la ignorancia adoctrinando con sus creencias entre los siglos XIV a XVI, no veo claramente la diferencia hoy; la única es que el poder cambió de nombre, la razón y el conocimiento científico son aspectos fundamentales y supuestamente valorados por la publicidad, pero al ver la realidad son sencillamente manipulados.

Otro aspecto importante que afecta el desarrollo de la ciencia es la información brindada al común de la gente sobre el trabajo científico. Es una imagen negativa y aburridora ligada con acciones nocivas, haciendo responsable especialmente a la química de armamentos, o generación de productos perjudiciales, generando sobre el mismo hombre una carga y un sentimiento de culpa de su progreso.

Muy someramente y con poca frecuencia se muestran los avances científicos y los beneficios que traen para la sociedad, y no se promueve la divulgación de las diferentes investigaciones, lo cual afecta principalmente a los niños y jóvenes, que sienten temor y rechazan involucrarse en actividades que suenan peligrosas. Se convierte así la escuela casi en el único lugar donde se promueve el asombro y aprecio por el conocimiento científico, se valoran y se reflexiona sobre los aportes a la humanidad, produciendo en algunos el interés y la alegría de escudriñar los secretos de la naturaleza.

Quedaré esperando el momento en que se cumpla esta cita ideal para mí: "La ciencia ya no es vista como el desvelar de secretos ocultos a algunos elegidos, sino como una actividad cultural humana, en la que convergen factores sociales, políticos filosóficos, antropológicos y religiosos. Los descubrimientos, por ejemplo, ya no son el resultado del trabajo oculto de individuos aislados, sino el producto de negociaciones y tensiones entre los diversos actores de la ciencia" (Navarro, 8). Estaremos enfrentándonos a una nueva sociedad que se fundamenta en los valores éticos que comparte y que involucra a todos en el desarrollo del conocimiento, especialmente a los poderes tradicionales, logrando que la propia ciencia trabaje en beneficio del hombre.

Bibliografía

Brech, B. (1983). *Galileo Galilei.* Ecoer Editors.

Van Doren, Charles. (2010). *Breve historia del saber.* Editorial Planeta.

Bracho, D.; García, y otros. (1987). *Ciencia y Poder.* Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Navaro, J. (20016). *El padre del electrón J.J. Thompson.* Nivola.

Sánchez R, J.M. (2007). *El poder de la ciencia.* Crítica S. L.

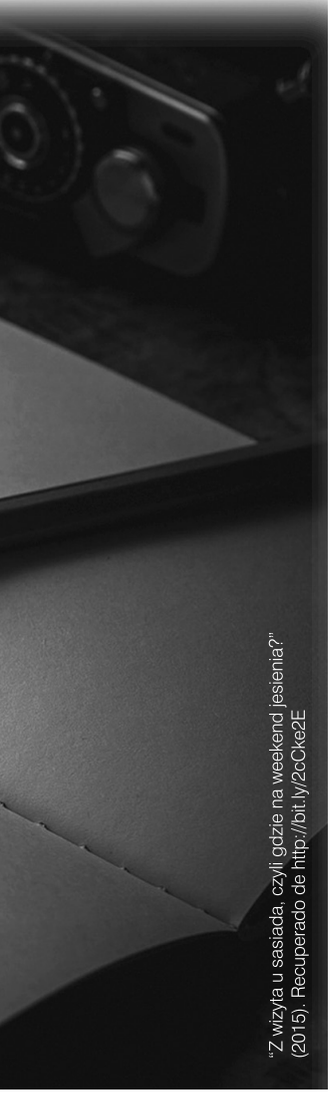
Actuar y comprender:

el significado del acontecimiento histórico

Jacqueline Reyes Ramírez
Profesora de Sociales
Historiadora

> *"El perdón tiene poco que ver con la comprensión, ya que no es ni su condición ni su consecuencia" (Arendt 2008, p.17)*

Durante buena parte de los siglos XIX y XX, los historiadores emprendieron el proyecto de dotar a la Historia de un método científico, que siguiendo el modelo de las ciencias naturales, pretendía ser el fundamento para la producción de conocimiento objetivo y universal sobre el pasado. Hannah Arendt critica las nociones de filosofía de la Historia que basan su comprensión en la búsqueda de fines predeterminados que puedan ser leídos por el historiador en el acontecer del hombre sobre la tierra y también afirma que comprender la Historia como ciencia es imposible. Lo que se pretende en el siguiente escrito es explicar cómo la noción de acción en Arendt, conduce al desmonte de la causalidad como categoría de la disciplina histórica, en tanto el carácter ilimitado e impredecible de la acción, impiden la comprensión del pasado como una serie de sucesos que tienen su origen en la voluntad humana y dan lugar a la aparición del acontecimiento, como categoría central que ilumina la comprensión del pasado.



"Z wizyta u sasiada, czyli gdzie na weekend jesienia?" (2015). Recuperado de http://bit.ly/2cCke2E

Lo auténticamente humano: Acción y discurso

Dentro de lo que Hannah Arendt designa como vida activa, la acción, como actividad fundamental de la vida del hombre en la tierra, ocupa un papel destacado porque corresponde a la condición humana de la pluralidad y al comprometerse con el establecimiento y preservación de los cuerpos políticos, crea las condiciones para el recuerdo.

La acción es la actividad humana que mantiene la relación más estrecha con la condición de la natalidad porque "el recién nacido posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar" (Arendt, 2005, 36). Acción y discurso no responden a la necesidad sino al comienzo que significa la natalidad, con cada nacimiento algo singular y novedoso entra en el mundo, gracias a la condición de principiante, los hombres pueden iniciar algo nuevo y esta iniciativa es la única libertad posible en lo que se refiere a los asuntos humanos. De los hombres cabe esperar lo inesperado porque la acción es tan poderosa que contradice toda probabilidad, por lo que Arendt (2005) afirma que lo nuevo siempre aparece en forma de milagro.

En el pensamiento arendtiano, la pluralidad, lo que obliga a hablar de los hombres y no del hombre, es condición básica para que la acción tenga lugar, solamente porque los hombres viven con otros que son sus iguales, tiene lugar la acción como posibilidad de distinción. Solo el hombre puede expresar distinción y distinguirse, esto es, comunicar a los otros su propio yo más allá de la necesidad. Esta identidad única que corresponde a cada quien, es una cualidad que se revela en el discurso y en la acción, que para la autora son "coexistentes e iguales, del mismo rango y de la misma clase", así, "encontrar las palabras oportunas, en el momento oportuno es acción" (Arendt, 2005, p. 53) Mediante el discurso y la acción "los hombres se presentan unos a otros, no como objetos físicos, sino *qua* hombres" (Arendt, 2005, p. 206), se diferencian en lugar de ser diferentes, por esto una vida sin acción, ni discurso, para Arendt, ha dejado de ser una vida auténticamente humana.

Para presentarse ante los otros e insertarse en el entramado de las relaciones humanas se necesita iniciativa, acción y discurso; responden a la pregunta ¿Quién eres tú? y tienen por tanto una cualidad reveladora. Arendt (2005) afirma que cuando voluntariamente se escoge aparecer en la esfera de lo público y abandonar la seguridad de la vida privada[1], se está corriendo un riesgo, el peligro es poner al descubierto al agente de la acción, al exponerse al brillo que solo da la mirada de los otros. Por esto para Arendt, la acción sin nombre carece de significado y tanto las buenas obras del beato como las fechorías del ladrón, quedan por fuera de ella, porque son realizadas por figuras solitarias y por lo tanto anónimas.

Acción y soberanía de sí

Es con palabras y actos que los humanos se insertan en el mundo, un mundo que está formado "con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre" (Arendt, 2005, p. 73). Este mundo condiciona toda actividad humana, "cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana" (Arendt, 2005 p. 37). Por esto, quien escoge aparecer en el mundo está condicionado por lo que ya ha sido fabricado por quienes estuvieron antes que él.

A pesar del poder de la acción, actuar y hablar pueden no dejar resultado o producto tangible, para que las acciones y los discursos se conviertan en historias, estas deben escribirse, publicarse y estar disponibles para ser leídas y contadas, por esto muchas veces, discurso y acción no producen más que el *interest*, el estar en medio de los hombres, es decir, que se convierten en intangibles que constituyen la trama de las relaciones humanas, una trama compuesta por

1 En el pensamiento de Arendt la distinción entre la esfera pública y la esfera privada es fundamental para comprender el papel de la política en los asuntos humanos. Lo público en Arendt corresponde al espacio para la acción y el discurso, se trata de una "especie de segunda vida" que tiene lugar gracias al nacimiento de la polis. La esfera privada de los asuntos humanos corresponde a la familia, que sujeta a las necesidades propias del hombre como animal laborans, demanda una labor constante y repetitiva para asegurar la sobrevivencia de la especie. Tomado de: Arendt, H. (2005). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós, p.p 51 – 61.

"innumerables y conflictivas voluntades e intenciones" (Arendt, 2005, p. 212), que están presentes donde quiera que los hombres se reúnan para vivir juntos. Solo en este en – medio se revela el quién de la acción, solamente dentro de esta trama desordenada pueden tener lugar los nuevos comienzos y las consecuencias de lo iniciado. Así, la historia de vida del recién llegado, afectará a quienes estén en contacto con él y los impactos de este efecto no pueden ser calculados por quien inicia la acción, ni por quien, sin iniciar el movimiento, padece sus consecuencias.

Aunque cada quien sea agente en su propio proceso de inserción en el mundo, nadie es realmente el productor de la historia de su vida, ya que esta historia se encuentra condicionada por las iniciativas de los otros, y lo que es más devastador para la idea de la soberanía de sí, es que incluso las consecuencias de la propia acción resultan indomables, por el desorden que supone la cadena de acciones y reacciones que forman el entramado de las relaciones humanas. Todo hombre en tanto se encuentra en medio de hombres, "actúa en un medio en donde toda reacción se convierte en reacción en cadena y donde todo proceso es causa de nuevos procesos (…) la reacción aparte de ser una respuesta, siempre es una nueva acción que toma su resolución y afecta a los demás" (Arendt, 2005, p. 218). La acción revela así una de sus características fundamentales y es que al estar inserta en el entramado de las relaciones humanas, es capaz de generar reacciones que tienen un carácter ilimitado porque todos los humanos en virtud de su nacimiento son capaces de nuevas acciones susceptibles de afectar a los otros, en breve "a veces una palabra basta para cambiar cualquier constelación" (Arendt, 2005, p. 218).

> **La Historia, es la gran narración sin comienzo, ni fin, es la recopilación de las narraciones, con comienzo y final, de la vida de los hombres en la tierra.**

Aunque las historias de vida, sean resultado de la acción y esta acción sea posible gracias a la iniciativa del agente, que en tanto hacedor de milagros, valiente ejecutor, abandona la seguridad de la esfera privada para aparecer con su acción en público, este agente, este héroe, protagonista de la acción, no es más que actor, nunca autor o productor de su propia vida. Arendt explica que "debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un agente, sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente. Hacer y sufrir son como las dos caras de una misma moneda" (Arendt, 2005, p.218).

A pesar de la falta de soberanía de sí, según Arendt, el agente que actúa y habla, no carece de valentía, para ella, derivar el valor de la soberanía de sí es un equívoco del que se puede escapar si se comprenden las características del héroe homérico. Contrario al héroe moderno, a quien se supone soberano no solo de sus actos sino capaz de controlar las fuerzas del mundo, el héroe homérico es más bien "todo hombre libre que participaba en la empresa troyana y sobre el cual podía contarse una historia". La valentía de este héroe radica en su voluntad "de actuar y hablar, de insertar el propio yo en el mundo y comenzar una historia personal" (Arendt, 2005, p. 215), lo que implica el riesgo de revelar en público el propio yo y no necesariamente la voluntad de afrontar las consecuencias de sus acciones. Para Arendt (2005), si este héroe está dispuesto a tener una vida breve, puede llegar a detener las consecuencias de la acción con su propia muerte y de esta forma puede lograr conservar su identidad, ya que si sobrevive a su acto supremo tendrá que afrontar la continuación inesperada de lo que comenzó. De esta forma, la única libertad como soberanía de sí con la que cuenta el hombre, es la de abandonar la esfera privada para revelar su yo en lo público y también la libertad de morir antes de vivir las consecuencias de su acción.

Con la iniciativa de aparecer en público se demuestra fuerza y valor, pero la realización de la acción es un asunto que no depende solo de estas cualidades personales, toda acción es para Arendt un logro colectivo; sin embargo, muchas veces a la luz de la historia, estos logros aparecen como individuales por el poder de monopolizar la acción con el que puede contar un gobernante.

Las hipótesis de trabajo del historiador

La trama de las relaciones humanas es la única certeza de realidad con la que pueden contar los hombres,

hace parte de la mundanidad que los hombres fabrican. Toda vida humana entra en la realidad de las relaciones entre los hombres como una narración que comienza con el nacimiento y termina con la muerte. Las acciones de los agentes son el origen de las múltiples historias, que con o sin intención, constituyen la vida de cada hombre y estas historias son reales porque con ellas se puede producir algo tangible, los registros de las vidas de cada quien quedan en "documentos y monumentos (…) pueden ser visibles en objetos de uso y obras de arte, pueden contarse y volverse a contar y trabajarse en toda clase de material" (Arendt, 2005, p. 213), se trata de narraciones que hablan del héroe, quien es protagonista y eje de cada historia.

En este sentido narrativo, para Arendt (2005), la Historia, es la gran narración sin comienzo, ni fin, es la recopilación de las narraciones, con comienzo y final, de la vida de los hombres en la tierra. La historia tiene por tanto muchos actores y oradores, pero ningún autor que pueda identificarse. Tal y como sucede con las vidas humanas, la Historia es el resultado de la acción y por lo tanto escapa a toda predicción porque no está sujeta a la soberanía de los hombres. Si no hay un autor que pueda definir y predecir las consecuencias de sus propias acciones, es imposible que sean las voluntades humanas las que determinan el curso de la Historia.

Arendt (2005) explica que el protagonista de la gran narración es un gran desconocido, la humanidad, una "abstracción que nunca puede llegar a ser un agente activo" (p. 213) y al mismo tiempo es el centro de todas las narraciones históricas. En este sentido, el trabajo del historiador no puede consistir en buscar agentes soberanos, con la ilusión de que sean sus acciones las que expliquen el curso de los acontecimientos, ya que una vez iniciada la acción, esta es impredecible e ilimitada. Esta condición ha generado una perplejidad que Arendt (2005) explica de la siguiente forma:

> *en cualquier serie de acontecimientos que juntos forman una historia con un único significado, como máximo podemos aislar al agente que puso todo el proceso en movimiento; y aunque este agente sigue siendo con frecuencia el protagonista, el héroe de la historia, nunca nos es posible señalarlo de manera inequívoca como autor del resultado final de dicha historia. (p. 213)*

La falta de soberanía del hombre en el curso de la narración histórica ha llevado a la filosofía a darle la espalda a la Historia, tal y como lo hizo Platón, cuando afirmó que a los asuntos humanos no debía otorgárseles mayor seriedad en tanto los hombres parecían títeres de algún dios. Esta perplejidad llevó a los historiadores a proponer un actor invisible, que define y orienta el curso de los acontecimientos, actor que está presente en todas las formas de filosofía de la historia del medioevo a la modernidad, desde San Agustín hasta Marx.

Este agente invisible, principio que mueve los hilos de la Historia, ha recibido nombres diversos: Dios,

"Hannah Arendt: Women of Ideas". (2012). Recuperado de http://bit.ly/2ciGpYp.

[Fotografía de Camilo Ayala] (2015) Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

lucha de clases, libertad, y sin importar su nombre siempre ha sido útil para dar solución a dicha perplejidad y así otorgar a los hombres cierta seguridad sobre el futuro, al funcionar como una "hipótesis de trabajo para poner en orden el material del pasado" (Arendt, 2008, p. 32). Estas hipótesis le permiten al historiador formular una solución definitiva al problema de los asuntos humanos. Si la ciudad de Dios, el socialismo o el capitalismo, son el fin de la Historia, la tarea del historiador queda reducida a interpretar el pasado con miras a este final y así poder señalar progresos y retrocesos en el camino que ha sido previamente trazado.

Para la autora, toda filosofía de la historia carece de realidad. Arendt afirma que la Historia real no la hace nadie, ni una *mano invisible*, ni un dios escondido tras las bambalinas de los acontecimientos, ha determinado lo que sucedido. Es imposible encontrar a este agente soberano que hace la historia, porque para Arendt la Historia no está hecha, se actúa, es el resultado de la acción, no se trata de la ejecución de un libreto prescrito. En la historia real, lo único que se puede encontrar es al héroe, que se hace visible por su acción y del que solo podemos saber algo gracias a la narración de su propia vida, a su biografía.

La Historia, como resultado de la acción, es ilimitada, y por lo tanto, impredecible. El pleno significado de los acontecimientos solo puede revelarse cuando estos han terminado; para Arendt (2005), la luz para juzgar las acciones de los hombres y por tanto, todos los procesos históricos, solo aparece al final, frecuentemente cuando todos los héroes han muerto. En tanto los hombres no pueden garantizar "hoy quienes serán mañana" y resulta imposible "pronosticar las consecuencias de un acto en una comunidad de iguales en la que todo el mundo tiene la misma capacidad para actuar" (Arendt, 2005, p. 262), los resultados de la acción no pueden ser domados por el agente. Este es el precio que tiene que pagar el hombre por vivir en libertad en un mundo plural.

El historiador frente al acontecimiento

El sentido auténtico de la acción no puede ser juzgado por el héroe o por el testigo, solo al narrador de la historia, al historiador, se le revela el significado de la acción. Los relatos de los participantes en los acontecimientos son fuentes en las manos del historiador, y para Arendt (2005) "jamás pueden igualar la historia de este en significación y veracidad" (p.219), esto sin importar las buenas intenciones o la honestidad de los protagonistas, quienes solo pueden desatar la acción, pero jamás controlarla o predecirla. En este sentido, la Historia solo puede admitir como autor, al historiador mismo, quien puede comprender el significado de los acontecimientos, en palabras de la Arendt (2005) "aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador quien hace la historia" (p.219).

Pero, el historiador puede caer en la tentación de buscar una mano invisible que le evite el esfuerzo de comprender o puede recurrir a la causalidad, con lo que también pierde de vista el significado de los acontecimientos. Para Arendt (2005), la causalidad es una categoría extraña a la Historia, que falsifica su significado, ya que los acontecimientos, como hijos de la acción, desbordan cualquier serie causal.

[Fotografía de Camilo Ayala] (2015) Archivo Colegio Marymount. Bogotá, Colombia.

La causalidad parece tener sentido solo cuando algo irrevocable ha tenido lugar, y el historiador intenta rastrear las huellas de lo ocurrido en el pasado, así cae en el error de entender el presente a partir de lo que ya pasó, cuando de los acontecimientos del pasado no puede deducirse el ahora en un sentido causal. Poder predecir el presente a partir de lo ya sucedido va en contra de la comprensión de la Historia como parte de la acción del hombre en la tierra, que como ya se vio, es ilimitada y por lo tanto impredecible.

Para Arendt, la Historia como narración solo puede aparecer cuando ocurre "un acontecimiento suficientemente importante como para iluminar su pasado" (Arendt, 2008, p.30), es decir, para dar orden al amasijo desordenado de las historias humanas a través de una narración que puede ser contada de principio a fin, en últimas, es el acontecimiento revelador, el que ilumina un pasado oculto.

> **Poder predecir el presente a partir de lo ya sucedido va en contra de la comprensión de la Historia como parte de la acción del hombre en la tierra, que como ya se vio, es ilimitada y por lo tanto impredecible.**

Para Arendt, la comprensión se diferencia de forma sustancial del conocimiento científico, en tanto no tiene un fin determinado y no puede producir resultados inequívocos, por el contario la comprensión es más bien una "actividad sin final, en constante cambio y variación, por medio de la cual aceptamos la realidad y nos reconciliamos con ella" (Arendt, 2005, p.17). Se trata de un proceso que nunca termina y que le permite a los hombres vivir en un mundo que ya estaba allí al momento de su nacimiento.

Por esto, son los hombres que actúan y no los que se preocupan por ver el progreso o poner orden en el caótico mar de acontecimientos, los que pueden reconciliarse con lo que ya ha ocurrido, en esta medida el historiador debe ser un hombre de acción en lugar de pretender ser un científico. En su actividad el historiador debe volver siempre a los juicios y prejuicios y estar en contacto permanente con el lenguaje popular, ya que es en el estadio de la comprensión preliminar dada por el sentido común, donde pueden encontrarse las categorías para lidiar con lo extraordinario del acontecimiento. Por esto Arendt (2005) afirma de forma tajante que "somos contemporáneos tan solo hasta donde nuestra comprensión alcanza" (p. 35).

Arendt desmonta la idea de causalidad preocupándose por establecer una diferencia entre origen y causa, cuando se buscan causas y se establecen generalizaciones y categorizaciones que pretenden orientar la comprensión, se extingue "la luz natural que la propia historia ofrece y (se) destruye el verdadero relato que cada periodo histórico tiene que contarnos con su singularidad y su significado eterno" (Arendt, 2005, p. 31). Por esto la comprensión del historiador debe orientarse hacia la luz que brinda el propio acontecimiento, sin pretender encontrar caminos para normalizar su particularidad, porque es en el acontecimiento ilimitado e impredecible, donde se encuentra el sentido de la Historia. De esta forma, una Historia sin acontecimientos, una historia causal, donde cada suceso puede aparecer como simple eslabón de una cadena, "se convierte en la muerta monotonía de lo idéntico" (Arendt, 2005, p.31).

Son los acontecimientos los que revelan la Historia como escenario de acciones, sufrimientos y posibilidades que están más allá de toda voluntad y toda causa. En este sentido cabe recordar cómo para Foucault (2005), leyendo a Nietzsche, "lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada en el origen, es el disparate" (p.19). Así la tarea del historiador es buscar este disparate, lo que en Arendt constituye la novedad, la particularidad del acontecimiento como fenómeno impredecible.

El historiador debe saber que su narración tiene comienzo y fin pero la gran narración que es la Historia, tiene muchos comienzos y no tiene final, mientras el hombre camine sobre la tierra, el futuro es terreno desconocido, porque lo que está narrando el historiador es la Historia de unos seres cuya condición es el comienzo.

Bibliografía

Arendt, H. (2005). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.

Arendt, H. (2005). "Comprensión y política". En H. Nitschack y M. Vatter (Ed.), Hannah Arendt: Sobrevivir al totalitarismo. Santiago: LOM Ediciones.

Foucault, M. (2008). Nietzsche, la genealogía, la Historia. Madrid: Pretextos.

Poemas

Andrés Pulido Pachón
Profesor departamento de Español

"12 askelta kiitollisuuteen". (2016). Recuperado de http://bit.ly/2c7Tlw6.

Mujer

todo y complemento de vida,
palabra en la que conjugo
el universo de lo vivido y lo soñado.
Fuerza que mueve las montañas de las convicciones,
que creía asidas firmemente a la tierra.

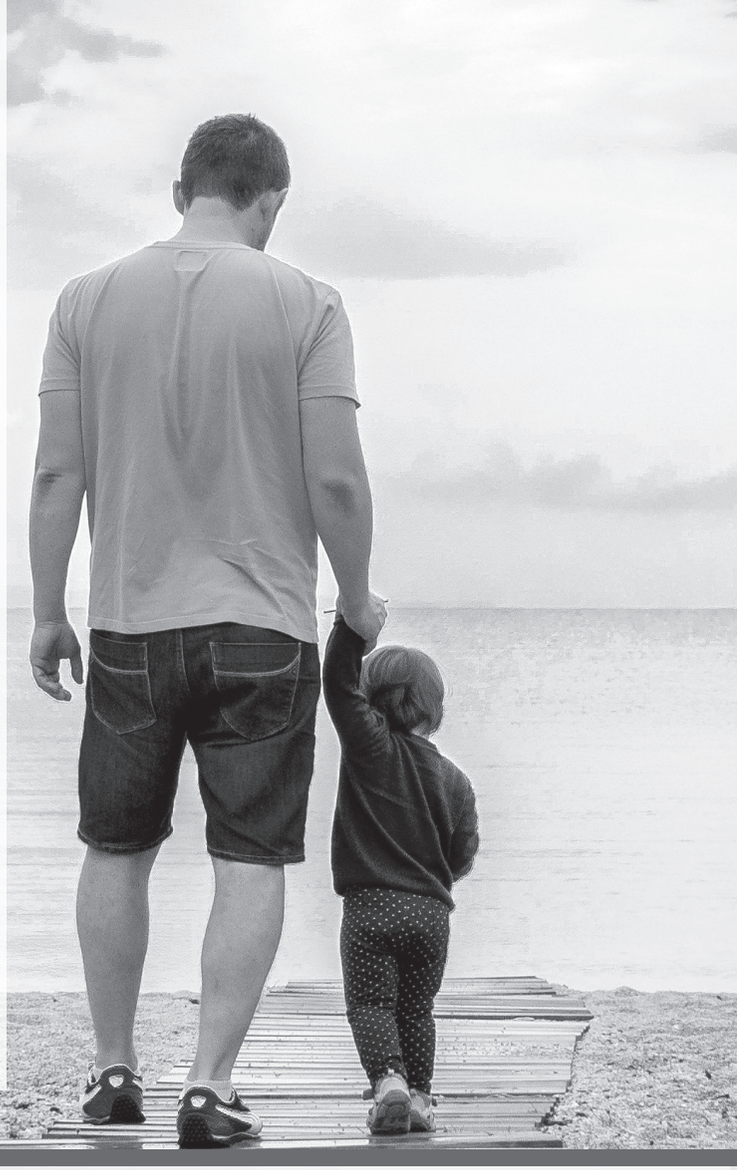
Mujer,
luz que ciega y a la vez
hace ver más allá de lo posible.
Sonido melodioso,
que armoniza con esta vida disonante.
Mujer,
sueño y realidad que activa la energía de la vida.

Febrero

Ahora, como cada año,
La primavera abre sus alas
Para iniciar un nuevo milagro,
Un renacer de ese ciclo llamado vida.

Iniciamos un largo viaje,
En una fecha como esta,
En él hemos recorrido insondables
Caminos de tiempo, espacio y otras dimensiones.
Desplegamos nuestras alas, nuestras mentes y nuestros cuerpos
Desde ese momento vital.

Hoy en día llevamos mucho más equipaje a cuestas,
Distintos senderos tratan de hacernos perder el rumbo,
Diferentes situaciones nos retrasan o nos impulsan,
Caminamos a veces en círculo, en espiral o en cualquier otra forma
Lo importante de todo esto es que hoy,
Cuando nuestro bebé comienza a caminar,
Nosotros seguimos corriendo ese riesgo
De volar juntos por la vida.



Pixabay.com. (2016). Recuperado de http://bit.ly/2c6Knnf

A Andrés Felipe

(Marzo 19 de 1999)

Con tu llegada aparecieron la dicha,
La incertidumbre y el hipnotismo,
Los consejos, los pensamientos
Y las sensaciones inexpresables.

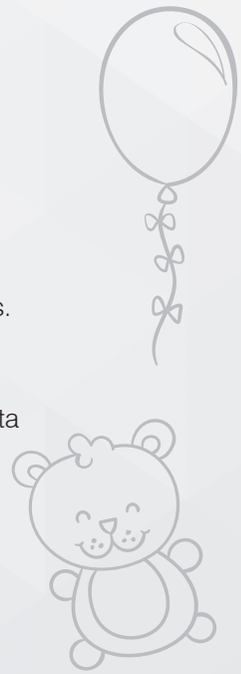
En tus pies
Veo distancias ya recorridas
Y las aún no andadas,
Los pasos lentos, los brincos
Y las carreras por la vida.

Tu cuerpo albergará
Los amores heredados,
Los construidos y los incentivados,
Todos los rasgos tuyos y
Los rasgos nuestros.

Tus manitas seguramente producirán
Objetos, versos y sueños,
Alegrías y sinsabores,
Pero en todo caso grandes creaciones.

En tus ojos se ve la expectativa
Por un mundo, una vida, muchos sueños.
Irás creando tus propias ideas,
Convicciones y valores.
Aquellas que aun cuando no las comparta
Espero respetarlas y aceptarlas.

Deseo poder acompañarte
A través de este viaje que es la vida,
Compartiendo todo eso
Que nos sea posible.
Eres lo que resumió Rulfo
Cuando dijo
“esto es lo que había estado esperando mi esperanza”.



Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2bSqL9G

Analogías del

Javier Ulises Flórez Herrera
Profesor departamento de Religión

Maestro como buen libro abierto

Un buen libro abierto siempre llama la atención, porque invita a leerse, a hojearse y a pasar sus páginas lentamente para ver sus imágenes, y todo aquello que hace parte de su contenido. A diferencia de los libros que catalogamos como complicados, complejos y dispendiosos para leer o aquellos que no dicen cosas nuevas y que más bien cansan al lector por su lenguaje tan elevado y técnico, el libro al que me refiero, es uno que invita por lo menos al lector que lo ve, a no cerrarlo, porque es llamativo y porque se llena de curiosidad al ignorar su contenido, y al leerlo lo encuentra interesante y le dice siempre cosas nuevas.

El maestro como buen libro abierto lleva al lector al mundo del conocimiento, al desahogo, a la risa, a la meditación y a otras dimensiones de la vida, tocando su realidad y transformándola. Es un libro que por más que se lea siempre tiene algo nuevo que decir para volver a leer.

El buen libro se deja leer como sea, se puede leer en el día o en la noche, lloviendo o con mucho sol, en la compañía o en la soledad, en la alegría o en la tristeza, en la salud o en la enfermedad, a él no le importa el estado de ánimo, ni la dimensión espacio-temporal del lector, lo que le interesa es que el lector disfrute, se distraiga y lo motive constantemente a ser diferente.

El maestro como buen libro está siempre abierto para dejarse leer. Sin embargo, no todo libro es fácil de leer, por eso se hace menester de buenos lectores. Alumnos que lean con ojos críticos y dispuestos a conversar con el autor del libro. El buen libro abierto está dispuesto siempre acompañar a su alumno en las travesías del saber, no es un libro complicado, simplemente precisa de buenos lectores. Porque si no se sabe interpretar, puede que el alumno yerre y diga cosas que el maestro no dice.

El alumno lector del maestro libro, no es un repetidor de lo que se dice en el buen libro abierto, por el contrario es un intérprete del libro y se convierte en otro buen libro abierto para todos los demás, su misión es llegar a ser otro maestro, a ser otro maestro buen libro abierto que se deje leer.

Onlyyouqj - Freepik.com. (2010-2015). Málaga, España.: Graphic Resources LLC. Recuperado de http://bit.ly/2cuCDgA

maestro

El maestro como exorcista

La analogía quiere hacer comparación con la función del exorcista, que es la de purificar a la persona y sacar de ella aquellos demonios: fruto del mal, que no le permiten tener una vida feliz y estable.

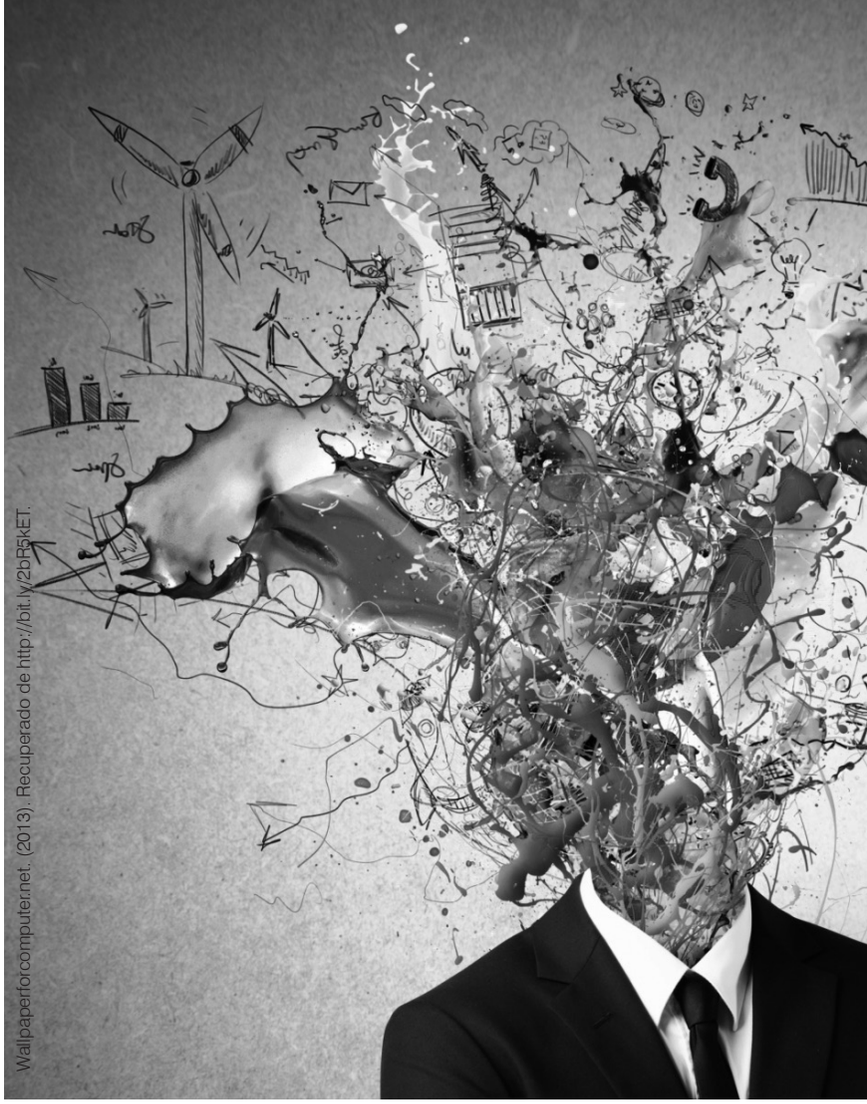
El exorcista sacude a la persona, la increpa constantemente y sus armas son la oración, la autoridad y el conocimiento.

El maestro exorcista se enfrenta a sus alumnos poseídos por el demonio de la ignorancia. Y también es consciente de que no lo sabe todo y que su fragilidad puede ser elemento para que su adversario se salga con la suya y gane la batalla. Además sabe que el enemigo es tan fuerte como para poseerlo y dejarlo también ignorante.

El maestro exorcista sabe que el demonio de la ignorancia solo se puede curar con la oración, la autoridad y el conocimiento.

La oración porque remite al maestro y al alumno a la dimensión trascendental, él sabe (el maestro) que el acto de conocer en el alumno no depende de un mero esfuerzo humano de la razón, en ese acto entra la dimensión trascendente del ser humano, donde la gracia divina que él (el alumno) no puede identificar, actúa de manera purificante y salvadora. Aquí la fe y la razón se encuentran y dialogan, y hacen del alumno que conoce, cambie de realidad y descubra el nuevo mundo que la ceguera del demonio de la ignorancia no le permitía ver.

Además el maestro que exorciza debe tener autoridad y esa autoridad es moral. La cual se adquiere en la costumbre de poner en práctica en su vida, aquello en lo que cree y profesa. Nadie puede enseñar mejor con autoridad aquello que no profesa. Por eso, solo aquel que vive el amor puede hablar de ello con su vida, y que mejor testimonio que éste. El maestro con autoridad aleja al demonio de la pereza y anima a sus estudiantes a la investigación y al autoconocimiento, porque está trasmitiendo aquello que vive. De allí, que sino parte de esta realidad tan importante, el maestro exorcista irá inseguro a la batalla de la enseñanza y con facilidad el demonio de la ignorancia lo podrá vencer.



Wallpaperforcomputer.net. (2013). Recuperado de http://bit.ly/2bR5kET.

Esa autoridad en el maestro exorcista crea actitud para enseñar y para alejar el demonio de la ignorancia. Demonio que es persuasivo y que busca constantemente adormecer el sentido de la admiración, de la crítica y la creatividad en el alumno.

También el acto de exorcizar implica un conocimiento, por eso el maestro exorcista es una persona que se prepara, que se instruye. Él sabe que se enfrenta ante un gran adversario, y que el desconocerle puede darle ventajas para no ayudar a sus alumnos. El maestro que conoce vislumbra a sus alumnos y los motiva a seguir conociéndose. El maestro que se deja poseer por el demonio de la ignorancia se convierte en un ciego que guía a otros ciegos.

Si estos tres elementos no están presentes en el maestro exorcista, pueda que en vez de exorcizar a los estudiantes para que conozcan, los embote y termine adormeciéndolos con la ayuda del demonio de la ignorancia.

Mattisse y Picasso
(explicación para niños)

Picasso, P. (1937). Retrato de Dora Maar. [Pintura]. París, Musée National Picasso. Recuperado de http://bit.ly/2cnHVHH

Matisse, H. (1952). La perruche et la sirene, [Cut-out]. Amsterdam, Stedelijk Museum Amsterdam. Recuperado de http://bit.ly/2cnJp4A

Javier Flechas Hernández
Profesor de Artes Visuales y jefe departamento
de Educación Artística

El arte se mueve por el tiempo con tanta facilidad que
sorprende al universo.

Los artistas se mueven por el arte como el color se riega por
el lienzo;
unas veces tonos fuertes, trazos gruesos.
Otras veces líneas rectas, manchas suaves.

Picasso y Matisse son como dos niños que se encuentran en
el patio de sus casas.
Juegan como locos y corren sin control.
Se mueven por los lienzos con un desenfreno sin igual.

Picasso es muy brusco y sus formas sin control,
desdibuja el cuerpo humano y se lo vuelve a inventar.
Lo mira desde arriba, lo mira desde abajo y cuando lo vuelve
a revisar,
es completamente nuevo y no se puede encajar.
Sus formas sugerentes ya han transformado
la manera que tenemos de observar.

Matisse, muy a su modo, es multicolor y entusiasta.
Sus pinceles dejan huellas tan grandes sobre el cuadro
que, a cien metros, se pueden observar.
Pasa de la fuerza a la ternura, como se pasa del papel a la
pintura.
Dibuja con tijeras y pinta con el alma
la danza, la música y la vida

Y ambos, los dos artistas, nos muestran que el mundo
está lleno de una fuerza incomprensible
que nos mueve y nos empuja,
tal como lo hace el amor,
hasta una gran ventana desde la cual
todo se ve nuevo, todo se ve lleno de color.

MARYMOUNT

Bogotá - Colombia

La revista Contacto Maestro es un proyecto del Colegio Marymount de Bogotá, en el que se propone un escenario para que el equipo docente comparta reflexiones, investigaciones y análisis en torno a su quehacer pedagógico. Este es el centro y, a la vez, el horizonte de las actividades diarias y fuente de experiencias, propuestas y sueños que mantienen vivo el espíritu y la vocación de quienes orientan el aprendizaje y el proceso formativo de las estudiantes.

Este espacio de expresión y socialización incluye asuntos teórico-prácticos de la pedagogía y las disciplinas de aprendizaje, así como avances, novedades e información importante en diferentes ámbitos del saber escolar. También deja un espacio para la inspiración y la creatividad de quienes quieren compartir una expresión más personal. Se espera sirvan a la comunidad educativa y académica para aportar a un diálogo continuo de producción de conocimiento con apertura para el cuestionamiento, la profundización y la rigurosidad.

www.marymountbogota.edu.co

Colegio Marymount

@marymountbta

/marymountbogota