

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar

Investigadora principal

Clelia Pineda Báez (PhD)

Investigadores auxiliares

Claudia Margarita Beltrán Castillo

Cristian Mauricio Duarte Martínez

Carlos Andrés Garzón Silva

Henry Oswaldo Suarez Gómez

Maestría en Educación
Facultad de Educación
Universidad de La Sabana
Chía, Cundinamarca, Colombia

Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar

Informe de investigación preparada para la Universidad de la Sabana como requisito parcial para la obtención del título de Magíster en Educación

Investigadora principal:

Clelia Pineda Báez (PhD)

Investigadores auxiliares:

Claudia Margarita Beltrán Castillo

Cristian Mauricio Duarte Martínez

Carlos Andrés Garzón Silva

Henry Oswaldo Suarez Gómez

Bogotá, Colombia
2015

Gracias a Dios por permitirme llegar al final de este proceso académico. Solo tu amor hizo posible esta meta. Gracias a mi esposo y a mis hermosas hijas por su apoyo incondicional quienes me motivaron para empezar y me impulsaron cada vez que el camino se hacía difícil y además entendieron que debía dejarlos de lado por cumplir con esta meta. A mis padres por su inmenso amor y su apoyo incondicional en cada proyecto emprendido durante mi vida.

Claudia Margarita Beltrán Castillo.

Gracias al infinito amor de mi abuela, quien ha sido mi madre, amiga y soporte incondicional en todo momento. A mi padre deambulando en cada idea y decisión desde arriba. A mi novia por la comprensión y el amor en toda esta etapa. A mis compañeros de tesis y a mis amigos quienes me han soportado, apoyado y enseñado en cada etapa. Libardo, Bibiana, Santiago, Carlos, Nata, Martín, Omar, Marlen, Nicolás y Valentina... sin ustedes nada de esto habría sido posible.

Cristian Mauricio Duarte Martínez.

Agradezco a mi esposa y a mi hijo por su incondicional y constante apoyo durante este proceso; a mi madre por sus oraciones y especialmente a mi padre por su respaldo desde el cielo. Finalmente a la montaña por esperarme durante estos años.

Carlos Andrés Garzón Silva.

Agradezco a mi esposa Gina y mi hijo Santiago por brindarme el amor, motivación, paciencia y apoyo constante en el logro de todas mis metas. A mi familia por su cariño y a mis compañeros de tesis porque en estos años la amistad y cordialidad consolidó un equipo que llevó a feliz término este proyecto.

Henry Oswaldo Suárez G.

Agradecemos a todas y todos los compañeros docentes y directivos en las instituciones, ^v que posibilitaron la realización de este trabajo de investigación, y de manera muy especial, a la Dra. Clelia Pineda Báez por su paciencia, dedicación, compromiso y sabios conocimientos en el desarrollo del mismo.

Claudia Beltrán, Cristian Duarte, Carlos Garzón y Oswaldo Suarez.

El fenómeno del fracaso escolar es consecuencia de múltiples factores que incluyen aspectos personales, familiares e institucionales. La presente investigación examinó la incidencia de una propuesta de intervención pedagógica centrada en prácticas cuyo propósito era estimular a los estudiantes de forma cognitiva y afectiva y que propender por su involucramiento académico y social. El estudio determinó comportamientos y actitudes de los estudiantes cuando se involucran en el desarrollo de la propuesta, describió manifestaciones de compromiso, apego y/o membresía a la institución propiciadas por el proyecto e identificó algunas transformaciones en las competencias de los estudiantes.

El estudio de corte cualitativo etnográfico, se realizó con dos grupos de estudiantes de grado séptimo de dos instituciones públicas de la ciudad de Bogotá, e hizo énfasis particular en la población repitente. La propuesta pedagógica se basó en los principios de la enseñanza para la comprensión, la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y el uso de algunas narrativas digitales con la intención de dinamizar las clases y fortalecer las competencias básicas de los estudiantes.

Los resultados del estudio muestran una reducción de la evasión y el ausentismo escolar y un mayor interés y motivación por el aprendizaje. El proyecto generó lazos de confianza contruidos a partir de la interacción entre estudiantes y docentes que parecen incidir en el deseo de los estudiantes de permanecer en el aula y participar en las actividades propuestas. La investigación resalta la relevancia de propuestas docentes que exalten el trabajo colaborativo, el empleo de herramientas digitales y que permitan un mayor acercamiento a los estudiantes.

Tabla de Contenidos

vii

Introducción	xi
Planteamiento del problema.....	13
Planteamiento.....	24
Preguntas de investigación.....	25
Objetivos de investigación.....	25
Justificación	25
Marco Teórico.....	28
Compromiso Estudiantil	28
Apego y Membresía.....	36
Competencias.....	37
Concepto de Competencia	38
Clases de Competencias.....	41
Multimodalidad y Narrativas Digitales.....	45
Intervención Pedagógica.....	49
Pedagogías Activas	49
Enseñanza para la Compresión	50
Interdisciplinaridad	53
Trabajo Colaborativo	55
Descripción del Proceso Metodológico	58
Recursos	64
Diseño Metodológico.....	66
Tipo de Estudio.....	66

Contexto.....	71	viii
Participantes.....	74	
Aspectos Éticos.....	76	
Instrumentos.....	76	
Bitácoras de Observación	76	
Producción Escrita y Oral de los estudiantes	77	
Entrevistas.....	77	
Análisis de Datos	77	
De la Dependencia a la Autonomía y la motivación Intrínseca.....	82	
¡A Ésta Clase no Fallo! Impacto en el Ausentismo	86	
Lazos de Confianza.....	96	
Gusto por el Uso de Herramientas Tecnológicas.....	103	
Algunas mejoras en las Competencias.....	112	
Conclusiones y discusión.....	124	
Recomendaciones	135	
Limitaciones del Estudio.....	138	
Preguntas para Futuras Investigaciones	140	
Bibliografía	141	
Anexo 1.Formato Consentimientos Informados.		
Anexo 2. Formato Protocolos de entrevistas		
Anexo 3. Formato Registros de Observación.		
Anexo 4. Ejemplos Análisis de Datos Cualitativos (Charmaz, 2009).		
Anexo 5. Registros de Observación (CD).		

Anexo 6. Portafolios de Trabajo Grupos (CD).

Anexo 7. Ejemplos Proyectos Finales de Síntesis (CD).

Anexo 8. Cartilla (CD).

Anexo 9. Transcripción de Entrevistas (CD).

Anexo 10. Protocolos (CD).

Anexo 11. Sensibilización EPC Docentes.

Anexo 12. Formato Matriz de Evaluación.

Lista de figuras

x

Figura 1: Tasa de repitencia 2003 – 2012, por sector en Bogotá.....	18
Figura 2: Tasa de Repetición por grado en las instituciones F.M.V y R.D, Año 2013	19
Figura 3: Población encuestada en las instituciones F.M.V y R.D.....	20
Figura 4: Porcentajes de reprobación en el historial académico de los estudiantes.....	21
Figura 5: Porcentaje de repitencia reiterada en estudiantes encuestados.....	22
Figura 6: Porcentaje de repitencia actual de los estudiantes encuestados	22
Figura 7: Plan de intervención propuesta.....	60
Figura 8: Etapas del proceso de etnografía escolar.....	70
Figura 9: Línea de tiempo. Estudiante Colegio Fernando Mazuera	90
Figura 10: Línea de tiempo. Estudiante. Colegio República Dominicana.....	91
Figura 11. Línea de tiempo. Estudiante. Colegio República Dominicana.....	93
Figura 12. Uso de videoscribe Estudiante Fernando Mazuera Villegas	104
Figura 13. Video sobre historia del Colegio Fernando Mazuera Villegas.....	105
Figura 14. Pixton. Historieta del colegio República Fernando Mazuera Villegas.....	107
Figura 15. Gráfica de encuesta Colegio República Dominicana	111
Figura 16. Archivos fotográficos. Institución República Dominicana	112
Figura 17. Historia de vida. Estudiante. Colegio Fernando Mazuera.....	116
Figura 18. Historia de vida estudiante repitente. Colegio Fernando Mazuera.....	118
Figura 19. Ejercicio Estadística. Estudiantes. Colegio República Dominicana	121
Figura 20. Ejercicio Estadística. Estudiantes. Colegio Fernando Mazuera	122

Lista de Siglas

xi

DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EPC	Enseñanza para la comprensión
F.M.V	Fernando Mazuera Villegas
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IED	Institución Educativa Distrital
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
R.D	República Dominicana
SED	Secretaria de Educación de Bogotá
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

Introducción

La repitencia escolar como fenómeno asociado a la deserción escolar se ha convertido en tema de interés para los docentes y directivos de las instituciones distritales en Bogotá. El impacto social causado por el alto número de jóvenes en extraedad que no culminan con éxito sus procesos educativos o terminan abandonando el sistema escolar es grave y es un problema que debe ser abordado desde el aula de clase. De acuerdo con Pineda (2010), La deserción está relacionada con la exclusión social y limita el acceso de los individuos a diferentes oportunidades asociadas con la escolaridad, en general.

Este trabajo de investigación se centra en una propuesta pedagógica basada en los principios de la enseñanza para la comprensión, el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad y el uso de algunas narrativas digitales como una estrategia para propiciar el compromiso académico y para generar manifestaciones de apego y membresía con la institución. El proyecto busca además, fortalecer las competencias básicas de los estudiantes de grado séptimo de dos instituciones públicas y fomentar el trabajo colectivo entre cuatro docentes de las áreas de español, sociales y matemáticas en los dos colegios.

El documento que resume este trabajo se organiza en nueve capítulos. El primero presenta una contextualización sobre la problemática de repitencia y deserción en Bogotá y plantea el problema, las preguntas y los objetivos de investigación. El segundo describe el marco teórico sobre el que se sustenta el proyecto. El tercero señala la ruta metodológica para la realización de la investigación y el cuarto describe puntualmente los pilares sobre los que se diseñó la propuesta pedagógica, que incluye una cartilla con todas las actividades realizadas. El quinto capítulo resume y discute las implicaciones de los principales hallazgos. Los últimos

capítulos presentan las recomendaciones, limitaciones del estudio y preguntas para futuras investigaciones. xiii

Planteamiento del Problema

La calidad del sistema educativo de un país es un indicador de sus niveles de desarrollo y bienestar y proporcionar una educación de calidad que estimule desarrollo integral de niños y jóvenes debe convertirse en un objetivo estratégico primordial en todas las naciones. Según Donoso y Schiefelbein (2007) los individuos que quedan atrapados en círculos creados por el creciente cúmulo de desventajas se tornan en los sectores más vulnerables de la sociedad y sufren más contundentemente las consecuencias de la desigualdad. Hoy la escuela enfrenta el reto de dar respuesta a las exigencias de la sociedad en que vivimos, un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de complejidad creciente en el que se hace necesario orientar los procesos de futuros profesionales dispuestos a formarse continuamente y capaces de innovar dentro de su contexto.

La formación de las personas es el deber ser de la educación y, se constituye en el foco de todo sistema democrático. La escuela debe formar buenos estudiantes, pero sobre todo ciudadanos que puedan participar de manera consciente y activa en el progreso de la comunidad a la que pertenecen. Es primordial garantizar el acceso y la permanencia de los jóvenes sobre todo en los países en vía de desarrollo y confrontar el problema del fracaso escolar y repitencia.

El fracaso escolar está asociado a factores como el bajo rendimiento, la deserción y la repetición de grados, siendo éste último el centro de nuestro estudio. El panorama mundial recalca la existencia del fenómeno repitencia o repetición escolar y muestra de ello son las altas tasas presentes en el continente asiático, región que registra la segunda

proporción más alta 28% de la población mundial de repetidores de educación primaria (UNESCO, 2012). A nivel del primer ciclo de educación secundaria, la mayoría de los países de Asia Meridional y Occidental han registrado una constante disminución de sus tasas de repetición durante la primera década del siglo XXI.

África, por su parte, cuenta con características de educación derivadas de las condiciones históricas y económicas heredadas de su contexto colonial. El número de repitentes ha crecido en un 16% en la última década, con tasas de repetición superiores al 20%, porcentajes matizados por la implementación de políticas como la práctica de la promoción automática, tendencia regional en alumnos con repetición de grados de primaria y educación secundaria inferior (UNESCO, 2012). Adicionalmente las características de índole cultural determinan en gran medida el comportamiento de la educación en el continente africano, y se observa que los procesos de formación académica buscan homogenizar poblaciones y regiones con lenguas y costumbres diferentes a las raizales. La prioridad de la formación se centra en los hombres, ya que el matrimonio a corta edad hace que la mujer tenga que desempeñarse en contextos que no requieren ni estimulan su formación académica. Las necesidades económicas obligan a los estudiantes a frenar procesos de formación y a reiniciar grados constantemente.

El contexto europeo encierra una divergencia en cuanto a resultados sobre repitencia escolar, evidenciada en casos como el español, que encabeza las mediciones sobre este aspecto. Uno de cada tres españoles de entre 18 y 24 años abandona sus estudios antes de finalizar la enseñanza secundaria, estadística que no refleja la alta inversión en educación, siendo uno de los países de Europa que más fondos destina a este

ámbito. (Luzuriaga, 2012). En contraste, casos como el finlandés son resaltados por los informes internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); ya que presentan factores en su sistema educativo que favorecen los resultados obtenidos en la prueba. Entre ellos se destacan que: la educación es pública y gratuita, hay garantía del derecho a la educación hasta culminar estudios superiores, eliminación de distinciones entre estudiantes, excelente formación del profesorado en autonomía y responsabilidad, sistemas de apoyo individualizado para estudiantes con dificultades de aprendizaje, fortalecimiento del sistema de bibliotecas y la descentralización política, entendiendo que la educación no es un problema exclusivo de las autoridades, sino de la sociedad en general. (Moreno, 2012).

A nivel Latinoamericano; la primera década del siglo XXI nos ha dejado como resultado la aplicación de programas para la disminución de la deserción a nivel regional, propuestos por organizaciones internacionales y en muchos casos generados de manera autónoma dentro de los sistemas educativos de cada país. No obstante, la tendencia regional se orienta a emular proyectos educativos importados de Europa, en donde los niveles educativos frente a las mediciones internacionales son altos, pero terminan por ser poco pertinentes al no tener en cuenta las disímiles características culturales de nuestra región o en su defecto, precarias medidas que apuntaban hacia el asistencialismo. La repitencia escolar está relacionada con la deserción y analizada a la luz de factores endógenos, que tienen que ver con los actores involucrados en ella, es decir con estudiantes, familia, docentes y directivos; y factores exógenos, asociados a las políticas

por parte de secretarías de educación, ministerios u organizaciones supranacionales, (García, Fernández & Sánchez, 2010).

En cuanto al panorama de nuestro país, existe un vacío importante frente a la investigación y conceptualización acerca de la repitencia escolar. La tendencia se centra en la deserción y no se hace una distinción clara entre lo que genera la repitencia y aquello que genera el abandono escolar, con el agravante que lo segundo puede ser consecuencia de la continua repetición de grados. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dicha problemática se hace evidente gracias a los resultados arrojados por las estadísticas obtenidas del censo C600¹. La solución para disminuir la repitencia escolar, aplicada por dicha entidad, fue la implementación del decreto 230 de 2002, que regula el porcentaje de pérdida de estudiantes, el cual anualmente no podía exceder el 5% del total de la institución. Dicho decreto, durante ocho años de aplicación, más que aminorar el problema lo acrecentó; ya que en el quehacer escolar, se evidenció que parte del porcentaje restante fue promovido con dificultades en sus competencias básicas. Por lo tanto, el Ministerio se vio obligado a implementar el nuevo decreto 1290 de 2009, con el cual se desmontan los porcentajes mínimos de reprobación, pero crea la herramienta de la promoción anticipada, para quienes durante el primer periodo académico alcancen las competencias mínimas para ser promovidos al grado siguiente, normativa que recae directamente en los estudiantes repitentes.

¹ El censo C600 del DANE, refleja el registro de establecimientos, estudiantes y docentes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media tiene como objetivo proporcionar la información

En la literatura asociada al fenómeno de la repitencia escolar en el contexto de la ciudad de Bogotá, se encuentran únicamente los estudios realizados por Dimaté y Arcila (2003) y García, Fernández y Sánchez, (2010), los cuales evidencian la existencia de la problemática de la repitencia escolar como fenómeno asociado a la deserción escolar. Es de resaltar la doble causalidad encontrada en ambos estudios, es decir factores, endógenos y exógenos que inciden en esa problemática. De la misma manera se resalta este fenómeno como un indicador negativo, no solo para el estudiante, sino para el sistema educativo, al acarrear pérdidas económicas y sobrecostos cuando se retiene a los estudiantes dentro de las instituciones.

El sector oficial representado por la Secretaria de Educación de Bogotá (SED, 2012), con el documento de caracterización del sector educativo, también muestra a la repitencia como un fenómeno asociado a la deserción escolar, siendo éste último el problema de fondo que más preocupa a las autoridades educativas distritales. En dicho documento, se muestra la tasa de repitencia del promedio de la última década comparada por sector. Como se observa en la figura 1, entre el año 2003 y el año 2010 la tasa de repitencia no superaba el 4% en el sector oficial ni el 2% en el sector privado. Luego del desmonte del decreto 230 del 2002 en el año 2010, se da un crecimiento notable de la tasa de repitencia en el sector oficial.

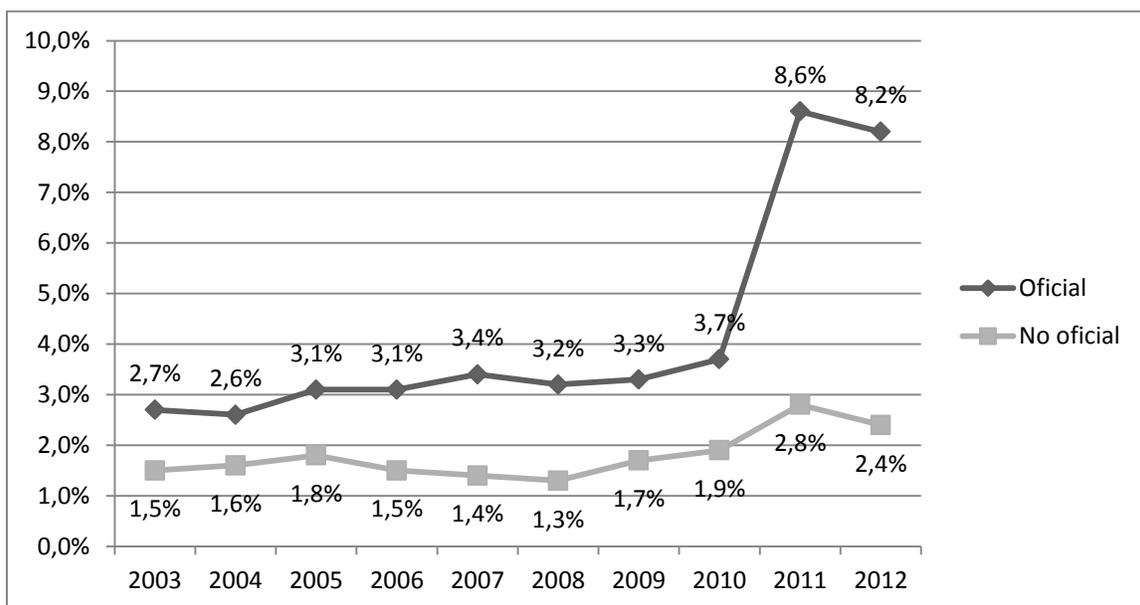


Figura 1: Tasa de repitencia 2003 – 2012, por sector en Bogotá. Fuente: Censo C600 del año 2012. Cálculo: Oficina Asesora de Planeación-Grupo de Análisis Sectorial.

Por su parte, en las instituciones que son objeto de estudio en este proyecto, es decir en el colegio Fernando Mazuera Villegas (F.M.V) y República Dominicana (R.D) de las localidades de Bosa y Suba respectivamente, las tasas de repitencia presentan sus niveles más altos en secundaria, particularmente en los niveles de sexto y séptimo, como se observa en la figura 2. El cambio más significativo en la pérdida del año escolar está en el paso de primaria a secundaria, ya que la tasa de repitencia prácticamente se duplica del grado 5° al grado 6°. La tendencia de la pérdida del año escolar comienza a disminuir significativamente desde el grado 8°.

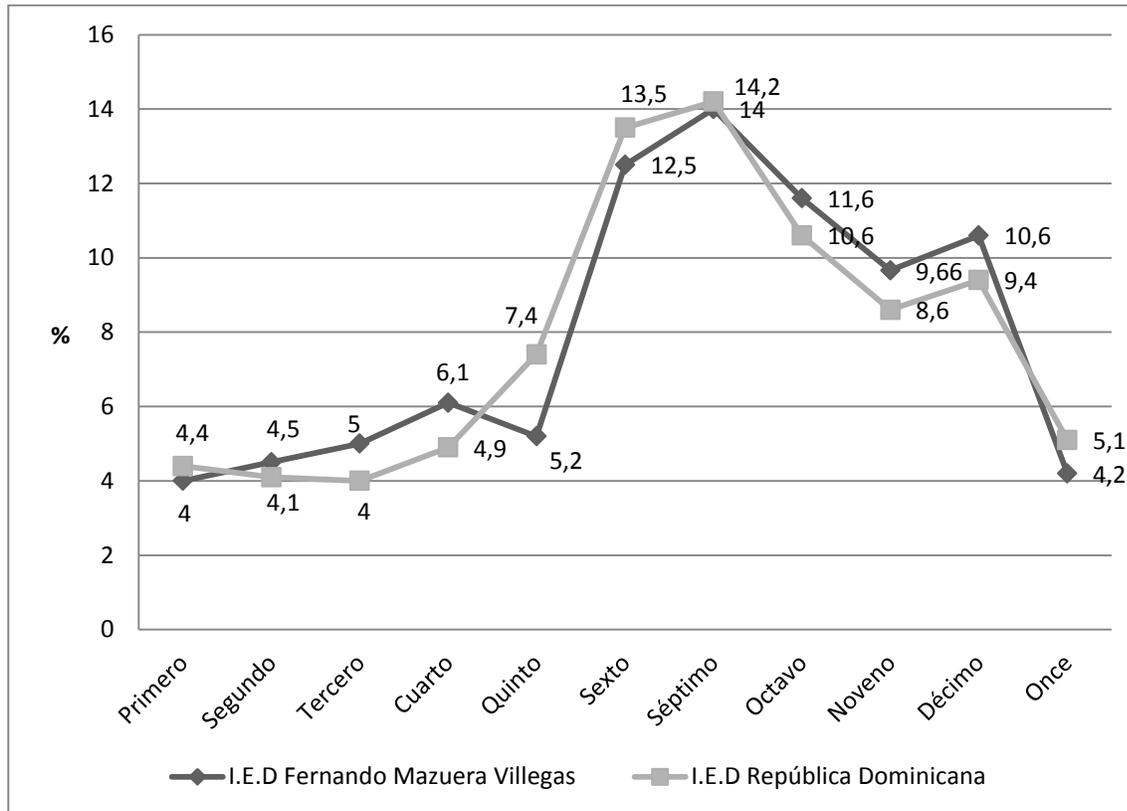


Figura 2: Tasa de Repetición por grado en las instituciones F.M.V y R.D, Año 2013.

Fuente: Reportes institucionales 2013.

Para el caso concreto de este proyecto, fue de interés en primera instancia identificar las causas que generaban altas tasas de repitencia escolar en los primeros grados de la secundaria en las dos instituciones educativas para así proponer una intervención orientada a enfrentar ese fenómeno.

En concordancia, se realizó una encuesta con 856 niños y niñas, cuyas edades oscilaban entre 11 y 17 años, estudiantes de los grados sexto y séptimo de las instituciones educativas distritales F.M.V y R.D, con el propósito de determinar el número de repitentes y de reincidencia.

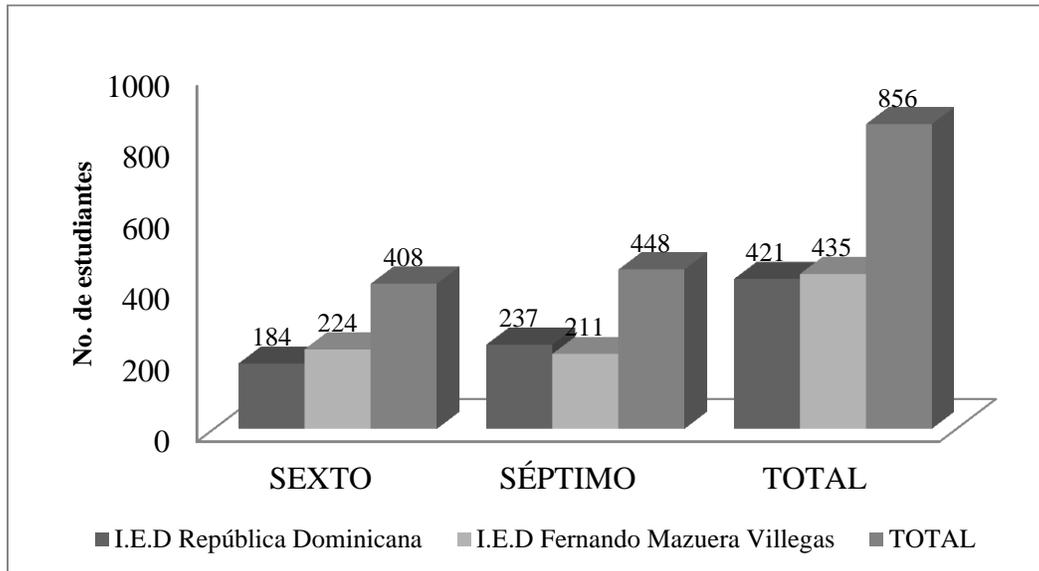


Figura 3: Población encuestada en las instituciones F.M.V y R.D.

La encuesta mostró que en el grado sexto la reprobación de algún año escolar es (25,5% y 46,8%) en las dos instituciones, aunque la de la institución F.M.V casi duplica a la del R.D. Se puede afirmar que 1 de cada 2 estudiantes del grado sexto del F.M.V ha perdido algún año.

Por su parte, las cifras de repitencia de las dos instituciones son más cercanas en el nivel séptimo, (38,8% y 44,5%). De forma similar a las respuestas de los estudiantes de grado sexto, en la institución F.M.V la cifra de estudiantes que no han reprobado algún año y los que sí han reprobado difiere porcentualmente poco. De forma general, en la figura 4 se observa que el 40,65% de los encuestados ha perdido algún año, indicando que 2 de cada 5 estudiantes en las dos instituciones y en los dos grados, ha reprobado alguna vez en su historia académica.

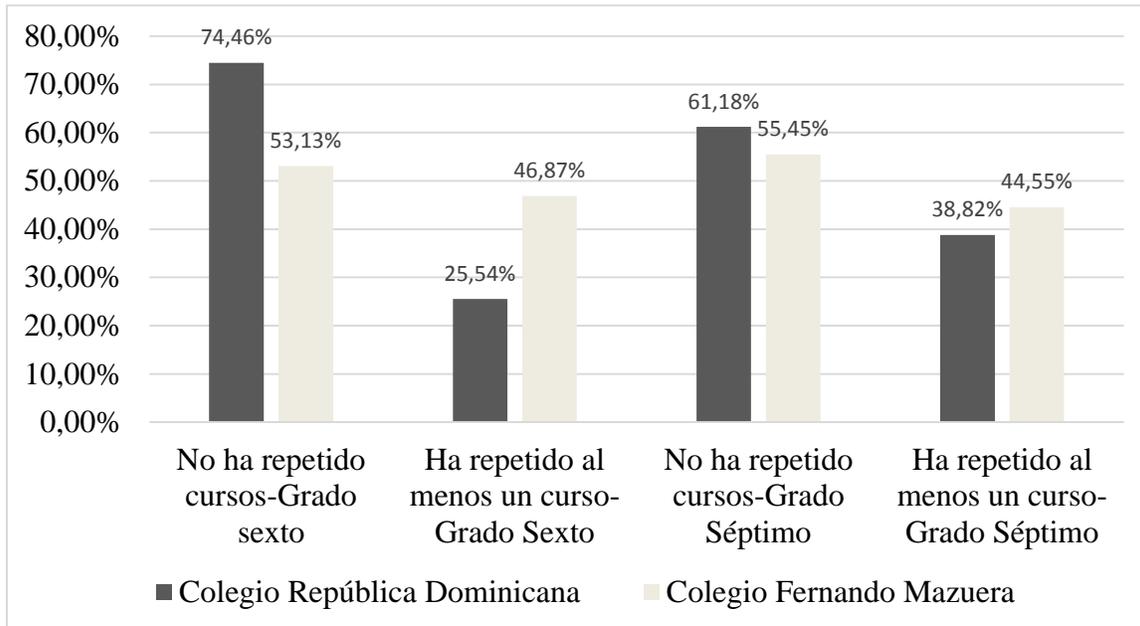


Figura 4: Porcentajes de reprobación en el historial académico de los estudiantes encuestados

En la categoría de repitencia reiterada se encuentran los estudiantes que han reprobado dos o más años acumulados no necesariamente consecutivos, en su proceso académico. Los estudiantes que reportan repitencia reiterada en la institución R.D para los dos grados en sexto y séptimo son 31, y para la institución F.M.V son 54. Es decir, hay un grupo de 85 estudiantes cuyo proceso académico se ha reiniciado en algún grado por lo menos dos veces. Debido a este hecho, éstos estudiantes registran una extraedad promedio de 2,6 años para los promedios habituales en sus niveles (11 años en 6° y 12 años en 7°), cifra obtenida a partir de la estimación de edad de ingreso de un estudiante a la vida escolar (3 años). Este hallazgo coincide con el estudio realizado por Dimaté (2003), en el cual la extraedad es causa y a la vez consecuencia de la repitencia escolar. La gráfica 5 muestra el porcentaje de repitencia reiterada de los estudiantes encuestados

en las dos instituciones de acuerdo al nivel que cursan actualmente.

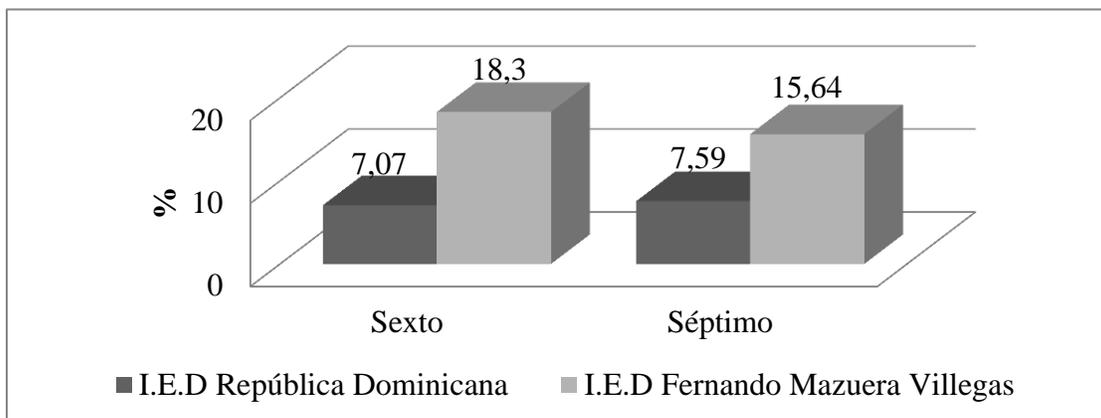


Figura 5: Porcentaje de repitencia reiterada en estudiantes encuestados.

La aplicación del instrumento permitió identificar los porcentajes de repitencia actuales en los niveles sexto y séptimo en las dos instituciones con concentración de repitencia en el grado sexto (Figura 6). El número total de estudiantes repitentes en los dos escenarios y en los dos niveles es de 148. Si se compara el número de estudiantes repitentes actuales con los estudiantes que reprobaron el año anterior en los mismos niveles, se observa que la cifra se mantiene muy cercana, ya que aunque algunos estudiantes se van de la institución después de perder el año, nuevos repitentes llegan procedentes de otras instituciones.

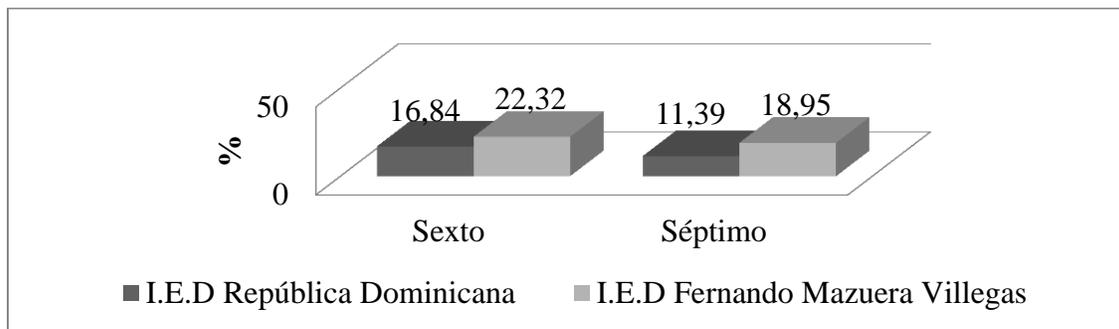


Figura 6: Porcentaje de repitencia actual de los estudiantes encuestados.

Con el propósito de profundizar sobre las causas de repitencia, se procedió a seleccionar a dos estudiantes por grado en cada institución, compuesto por aquellos con mayor reincidencia de repitencia en los grados sexto y séptimo. Se realizaron entrevistas abiertas con un total de ocho estudiantes cuatro por cada una de las instituciones (Anexo 9), a partir de las cuales se logró concluir que las causas de la continua repitencia escolar de estos estudiantes giran en torno a tres factores generales: Personales, que comprenden: valores, hábitos, condiciones e intereses particulares de los estudiantes; familiares, que abarcan la composición, apoyo y seguimiento de quienes conforman su núcleo; e institucionales, que incluyen elementos pedagógicos de forma y de fondo que influyen en los procesos académicos.

En cuanto al primero, manifiestan haber evadido continuamente clases por pereza o falta de interés. También se mencionó el manejo del tiempo libre que es empleado en actividades como video juegos, práctica de deportes con los amigos o simplemente ocio. En cuanto a los factores familiares, los estudiantes manifestaron en su mayoría haber crecido en familias monoparentales, en las cuáles la supervisión y acompañamiento a los procesos estudiantiles se ven truncados por las obligaciones laborales de los padres. Sin embargo, las relaciones entre los miembros de la familia son estables con muy pocas situaciones permeadas por violencia.

Los factores institucionales giran en torno al apoyo que los estudiantes han recibido por parte de los miembros de la institución, ya que ellos manifiestan haber estado solos y faltos de seguimiento tanto por parte del director de grupo como de las directivas y orientadores. Por ello, era mucho más fácil para ellos evadir clases, o faltar

en sus compromisos como tareas y trabajos; además, manifestaron no sentirse a gusto con el trato recibido por parte de los maestros y la falta de innovación en el aula por parte de los mismos, siendo evidente que se aburren o presentan menor interés por aquellas clases en las que el profesor no se interesa por su opinión y convierte las clases en un monólogo.

Planteamiento

Los objetivos centrales de los proyectos estratégicos del Ministerio de Educación Nacional son la ampliación de la cobertura educativa y el mejoramiento tanto de la calidad de la educación como la eficiencia del sector educativo. Un indicador de eficiencia escolar es la repetición, entendida como el momento en el que el estudiante no es promovido al grado siguiente o cursa nuevamente el año anterior (García, Fernández & Sánchez, 2010). No es posible alcanzar dicha eficiencia cuando se presentan altos índices de repitencia escolar como los evidenciados anteriormente en las instituciones educativas distritales, principalmente en los grados sexto y séptimo.

Con base en los distintos datos recolectados se puede concluir que hay un grave problema de repitencia causado por factores personales, familiares e institucionales. Como docentes en ejercicio en las instituciones educativas Fernando Mazuera Villegas y República Dominicana es nuestra responsabilidad tratar de formular prácticas que estimulen a los estudiantes y que propendan por su involucramiento académico y social. La desmotivación y el desinterés por su proyecto académico se explican en gran parte por prácticas pedagógicas que no alientan al estudiante cognitivamente y que no inciden en el fortalecimiento de la membresía con su institución. Por ésta razón la investigación plantea como pregunta inicial ¿qué acciones pedagógicas se pueden implementar para

estimular el proceso de aprendizaje de los estudiantes, involucrarlos activamente y generar sentido de autonomía y membresía?

Preguntas de Investigación

¿Qué transformaciones suscita en los estudiantes de grado 7o de dos instituciones educativas públicas una propuesta pedagógica encaminada a fortalecer el sentido de apego/membresía/compromiso con su institución y a potenciar el desarrollo de sus competencias?

Objetivos de Investigación

- Determinar manifestaciones de apego/membresía/compromiso a la institución propiciadas por el proyecto.
- Describir las reacciones, comportamientos y actitudes de los estudiantes cuando se "involucran" en el proyecto que se propone.
- Determinar posibles transformaciones en las competencias de los estudiantes.

Justificación

Este proyecto se sustenta en la idea de afrontar el problema de la repitencia desde una propuesta que beneficie en primera instancia a los estudiantes que han reprobado varios años escolares en su historia académica. Se espera generar interés en los estudiantes por sus procesos académicos y fortalecer su sentido de membresía con la institución de tal manera que esto redunde en una mayor permanencia y éxito académico. De igual manera, la Secretaría de Educación de Bogotá sería altamente favorecida con la creación de estrategias para la disminución de la repitencia escolar y que implicaría la

reducción de la inversión económica generada con la pérdida reiterada de un alto número de estudiantes.

Además, este proyecto reviste una gran importancia para los docentes participantes, que hacen parte del proyecto de formación para la excelencia de la Secretaría de Educación Distrital, por los aportes que hace a su formación personal y profesional, y el alto impacto que generará en su cotidianidad laboral. Finalmente, esta experiencia puede llegar a emularse en otras instituciones distritales y nacionales, a partir de la implementación de políticas educativas que se basen en ésta experiencia y otras similares y que ataquen el fenómeno de la repitencia desde los múltiples factores que la originan.

Al hacer una revisión al estado del arte al respecto, acerca del ámbito general sobre la repitencia a nivel mundial, podemos observar cómo tanto en Europa, Estados Unidos y nuestra región, las políticas que se vienen implementando han demostrado que la repitencia resulta ineficiente y, lo que se impone es la formulación de políticas y estrategias que posibiliten herramientas a aquellos estudiantes repitentes, dándoles acceso al conocimiento a través de nuevas metodologías. Como lo señalan investigaciones como la de Gvirtz, y Oría (2010), la cual observa el caso argentino con un proyecto de articulación público-privado, colaborando con el Estado y los actores de distintos niveles del sistema para brindar educación de calidad, en el que enfatiza que a partir de su experiencia, los logros en la baja de repitencia y la mejora en los aprendizajes son atribuibles principalmente a los maestros.

En la misma vía, Camaño & Santucci, (2014), realizan un rastreo a la situación de dicha problemática en el mundo en contraste con la argentina y concluyen que la repetición de grados no demuestra eficacia, por eso en el mundo se están realizando estrategias flexibles para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en situación de riesgo. En términos generales podemos ver que frente a la repitencia toda propuesta de intervención se debe mostrar como “una alternativa que atienda el llamado fracaso escolar, [considerando que] la uniformidad con la que se piensa la escuela en general no tiene en cuenta los diferentes valores ni las desigualdades socioeconómicas, transformando, de esta forma, el origen social en responsable del fracaso sin poner en tela de juicio a las prácticas pensadas para ello.” (Baquero, Diker, & Frigerio, 2007 citado en Camaño & Santucci, 2014).

Marco Teórico

Este proyecto se sustenta en la literatura sobre compromiso estudiantil, sentido de apego y membresía y en los principios de las pedagogías activas; en particular los lineamientos de la enseñanza para la comprensión. Aunado a estos principios están las representaciones multimodales y como parte de ellas las narrativas digitales que se emplearán como estrategia pedagógica y que se explican a continuación.

El Compromiso Estudiantil

La literatura sobre el compromiso estudiantil tiende a asociar el concepto con el esfuerzo de los estudiantes para vincularse a actividades conducentes al logro de resultados educativos positivos (Hu & Kuh, 2002). Se relaciona de manera más concreta con el tiempo que los estudiantes emplean en la realización de sus tareas (Parson, Richey & Ward, 2014) y con la energía que invierten en actividades que se llevan a cabo al interior de la institución educativa como fuera de ella (Pascarella & Terenzini, 2005). Esta última idea abarca también el conjunto de políticas y prácticas que la institución educativa pone en marcha para el fomento de la participación de los estudiantes en las actividades que se programan, lo cual exalta la importancia del diseño y organización de ambientes de aprendizaje que impulsen al estudiante cognitiva y socialmente.

El compromiso estudiantil que en la literatura anglosajona se conoce como “engagement” no es inherente sino que, por el contrario, se puede modificar; es decir el compromiso es maleable y dinámico (Malloy, Parsons, & Parsons, 2013 citados en Parson, Richey & Ward, 2014). Por ser maleable, los profesores pueden manipular las condiciones del contexto educativo para crear ambientes caracterizados por la eficiencia,

el trabajo colaborativo y el reto cognitivo y que, por consiguiente, redunden en mayor motivación e involucramiento. La eficiencia se estimula en la medida en que dichos ambientes brinden oportunidades para la realización de las actividades de aprendizaje en un tiempo acotado, prudente y con rutinas de trabajo claramente trazadas. El dinamismo por su parte, se promueve cuando se proponen actividades que apunten a la conformación de comunidades de aprendizaje, se estimule el trabajo en equipo y la interacción entre pares y con profesores.

Varias investigaciones han demostrado el impacto que tiene el contexto educativo en el compromiso estudiantil. Dotterer y Lowe (2011) demostraron que la calidad del diseño instruccional, el clima social y afectivo del aula y la dimensión relacional entre estudiantes y maestro se asocian de manera positiva con el nivel de compromiso de los estudiantes y con su logro académico, y que estos aspectos son aún más relevantes para poblaciones en riesgo. Abbott-Chapman, Martin, Ollington, Venn, Dwyer y Ga (2014) demostraron en un estudio longitudinal que el compromiso en la escuela antecede al logro académico y al auto-concepto y se asocia con el logro educativo y ocupacional en la vida adulta.

Son varias las características del compromiso estudiantil. Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004) señalan que el término denota sentido de responsabilidad (*commitment*) e inversión en lo que se realiza y por consiguiente varía tanto en intensidad como en duración. Existen tres tipos diferenciados de compromiso: conductual, emocional y cognitivo (Lawson & Lawson, 2013; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Compromiso conductual o comportamental alude a conductas observables como la participación o el grado de involucramiento de un estudiante con su tarea académica (Finn & Zimmer, 2012). Algunos verbos que aparecen de manera recurrente en la literatura para definir este tipo de compromiso son: esfuerzo, participación, persistencia, concentración, atención, entre otros. Involucra además, adherencia a las normas y valores de la institución y el no exhibir conductas disruptivas.

El compromiso conductual se examina observando y registrando conductas observables como la participación, niveles de esa participación, completar tareas, seguir la normatividad de la escuela, nivel de atención. Por su parte, algunas manifestaciones de falta de compromiso comportamental son el ausentismo, el incumplimiento de horarios, la apatía, las peleas con compañeros y profesores, los comportamientos disruptivos, poca interacción en el aula y fuera de ella.

El compromiso emocional, abarca la plétora de reacciones que se propician en el relacionamiento del estudiante con sus pares, profesores, con otros agentes educativos (incluido el personal administrativo), y con las tareas y contenidos que proponga el currículo. El papel de los lazos afectivos es de gran importancia por cuanto en la medida en se generen vínculos, y los valores, normas e intereses del estudiante y de la institución sean congruentes, se fomentará el sentido de membresía y/o afiliación a la escuela. Finn (1989) señalaba que lo relacional es fundamental en el fomento de sentido de identificación y pertinencia con la institución. Entre las señales de que un estudiante no está comprometido emocionalmente son el aburrimiento, el aislamiento, la alienación, la ansiedad (Ainley, 2012).

Generalmente se emplea el auto-reporte para determinar el nivel de compromiso emocional de un estudiante y se determinan sentimientos y actitudes hacia los agentes educativos y los contenidos, pero Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004), señalan que es complejo determinar de dónde se desprende realmente la emoción; es decir, qué la genera y que puede ser lo que se proponga a nivel metodológico o didáctico o pueden ser factores externos a los esfuerzos del maestro y de la escuela misma.

El compromiso cognitivo, se relaciona con la “inversión”, tiempo y energía que se dedican al aprendizaje y a la realización de tareas (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005). Involucra procesos de auto-regulación para ejercer control en los procesos y las formas de aprender. Newman et al. (citados en Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, and Associates, 2005) definen este tipo de compromiso como: “la inversión psicológica y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión y el manejo del conocimiento, las habilidades y el arte que el trabajo académico intenta promover” (p.12). Así, este compromiso exalta el reto mental, la persistencia para confrontar obstáculos, la tolerancia hacia la ambigüedad, la capacidad para discernir y para tomar decisiones.

El compromiso cognitivo se mide examinando la flexibilidad para asumir diferentes rutas en la solución de problemas, en la intensidad con que se realiza un trabajo, en los derroteros que guían al estudiante, en los procesos de auto-regulación y metacognición y en la energía para llevar a buen término un proyecto (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

El texto de Fredericks, Blumenfeld & Paris (2004) resalta que la literatura ha mostrado una conexión clara entre el compromiso y aspectos como el logro académico, la

resilencia, y señalan que el compromiso incide en los esfuerzos para la comprensión, el análisis y el logro de objetivos, así como en la disminución del abandono escolar, el rezago y la alienación, entre otros aspectos.

En la generación y fortalecimiento de ese compromiso a su vez incide la familia, la comunidad, la cultura escolar, el apoyo de pares y profesores. Es en la escuela en donde se generan valores asociados con la aceptación del otro y con el respeto. Sentirse incluido genera sentimientos de orgullo, apego y membresía hasta el punto de que, en ocasiones, muchos estudiantes apelan a la institución escolar como medio para definirse a sí mismos. Los datos obtenidos en el estudio de Ros (2009) señalan que el incremento en la asistencia a clases estuvo fuertemente asociado a sentimiento de pertenencia, participación activa y a un elevadísimo auto-concepto académico.

La estructura de la clase y de las actividades que se propongan para estimular cognitivamente a los estudiantes también son factores decisivos en el compromiso. De allí la importancia de proponer trabajos que los retengan y que lo conduzcan al desarrollo de la autonomía, a la colaboración y a la argumentación. Es preponderante diseñar tareas dinámicas y auténticas que permitan la exploración de sus talentos y que propendan por el sentido de agencia y autoridad. La investigación de Abbott-Chapman, Martin, Ollington, Venn, Dwyer y Gall (2014) con una cohorte de 1985 estudiantes en Australia demuestra que independientemente del estrato socio-económico de un estudiante, si el maestro crea condiciones de enganche y estímulo cognitivo, los estudiantes tenderán a formar parte del conglomerado de estudiantes en educación superior. Para ello sugieren que el currículo en primaria y secundaria esté orientado a la creatividad, al goce del

aprendizaje por medio de actividades que representen un reto para el estudiante y que hagan uso de la tecnología y que exalten la interdisciplinariedad.

La mayoría de los estudios sobre el tema están centrados en el nivel universitario; no obstante, se hace uso del mismo ya que está estrechamente relacionado con el compromiso del estudiante hacia la institución, sin importar el nivel de escolaridad. Frente a esto, Spady (1970) sostiene que existe una alta probabilidad de abandono de los estudios, cuando las diversas fuentes de influencia van en un sentido negativo, lo que deriva en un rendimiento académico insatisfactorio, bajo nivel de integración social y, por ende, de insatisfacción y compromiso institucional. Situaciones que se viven con mayor regularidad en ambientes escolares como los de colegios públicos de nuestro país, en los que los estudiantes enfrentan retos personales cargados de una alta dosis de emotividad negativa, que terminan por alejarlos del contexto escolar. Empero, si los efectos van en dirección positiva y son congruentes con la situación inicial, el estudiante logra un desarrollo académico y social acorde tanto con sus propias expectativas como con las institucionales, lo que favorece significativamente su retención (Donoso & Schiefelbein, 2007).

Por otra parte, se considera que la reevaluación del compromiso con la meta de graduarse se encuentra más fuertemente determinada por la integración académica (Tinto, 1987 citado en Donoso & Schiefelbein, 2007). Igualmente, el compromiso institucional se ve altamente influido por la integración social. En suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título, mejor será su

rendimiento académico e integración social; y será aún menos probable, que el estudiante deserte de la institución. (Donoso & Schiefelbein, 2007).

En resumen, si se mantienen claros los objetivos concretos del estudiante en cuanto a un desarrollo académico positivo y la motivación por parte del cuidador, la idea de alcanzar el objetivo final ya sea su avance al grado siguiente o la obtención de su futuro grado, se logrará por parte de la institución una mayor retención, evitando la idea de desertar por parte de los estudiantes.

Si bien la literatura ha enfatizado el papel del compromiso cognitivo también otros autores destacan la importancia del compromiso afectivo (Darensbourg & Blake, 2013). Este tipo se asocia con los sentimientos, emociones, actitudes y percepciones sobre los contextos en los que se da el aprendizaje así como con aspectos relacionales con profesores y compañeros y que es factor determinante para la mejora de los resultados escolares.

Dos marcos teóricos han sido empleados con frecuencia en el estudio del compromiso afectivo. Una vertiente se asocia con la teoría del apego y la otra con la de la autodeterminación (Pianta, Hamre & Allen, 2012). La primera postula que cuando los padres de familia y la escuela brindan el apoyo emocional continuo y coherente con el mundo de los niños, y proveen un ambiente seguro, se desarrolla en ellos la auto-suficiencia, y se fortalece la exploración y la toma de riesgos. Los niños experimentan libertad para explorar y para asumir retos porque saben que cuentan con un adulto dispuesto a guiarlos y apoyarlos. La segunda postura propone que los niños se motivan cuando los adultos los apoyan para sentirse competentes, para relacionarse con los demás

y para desarrollar su autonomía. “A lo largo de la escolaridad, los estudiantes que están conectados más emocionalmente a sus maestros y compañeros demuestran trayectorias más positivas que inciden el desarrollo de ámbito social y académico” (Pianta, Hamre & Allen, 2012, p. 372).

Los autores mencionados anteriormente resumen un sinnúmero de investigaciones que han demostrado también el impacto del clima de clase que promueva un profesor en el desarrollo de niños y adolescentes. Un clima positivo se caracteriza por experiencias en las que se exaltan las relaciones de cuidado y calidez entre todos los miembros del aula de clase, mientras que uno negativo es aquel en que sobresale la humillación, las interacciones y comportamientos agresivos y las actitudes de desprecio, exclusión y aislamiento.

Señalan, además, el papel preponderante del maestro en la creación y desarrollo de relaciones sanas al interior del aula de clase y que fortalezcan la autoestima y que posibiliten la construcción de conocimiento. Entre los factores que se destacan están la sensibilidad hacia la persona del estudiante, el respeto por sus visiones, gustos, perspectivas y formas de entender el mundo, así como las demostraciones de acercamiento y afecto. En cuanto al primer aspecto, la investigación de Pineda (2010) señala que los estudiantes en condición de vulnerabilidad recalcan la importancia de contar con profesores caracterizados por:

Manejo apropiado de competencias comunicativas (saber escuchar-preguntar y explicar), competencias sociales (aumentar la motivación, promover el desarrollo afectivo, fomentar la empatía), y competencias académicas (explorar,

diagnosticar, guiar en hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, procesos de pensamiento y lecto-escritura). La combinación de estas competencias junto con la generación de un clima de confianza, fue eje fundamental para abrir canales de comunicación efectivos (p. 99).

El compromiso del estudiante con su escuela está relacionado con el sentimiento de ser aceptado y respetado en ese ambiente. Sentirse incluido genera sentimientos de orgullo, apego y membresía hasta el punto de que, en ocasiones, muchos estudiantes apelan a la institución escolar como medio para definirse a sí mismos. Los datos obtenidos en el estudio de Ros (2009) señalan que el incremento en la asistencia a clases estuvo fuertemente asociado a sentimiento de pertenencia, participación activa y a un elevadísimo auto-concepto académico. El autor señala que comprender los factores que influyen y configuran el compromiso del estudiante e implementar políticas y programas que faciliten dicha implicación resultará fundamental en la transformación que se le pueda dar a la educación en los años venideros.

Apego y Membresía

La revisión literaria acerca del apego institucional, define en primera instancia el apego como la vinculación afectiva, que se desenvuelve entre dos personas por medio de su interacción mutua, y cuyo equitativo más cercano es la búsqueda y mantenimiento de proximidad cuando existe amenazas para producir seguridad (Vásquez de la Bandera, 2014). Sin embargo, el origen concreto del término se remite a la teoría del apego propuesta por Bowlby (1979), quien propuso que la interacción de los niños con sus padres juega un papel muy significativo en el proceso de socialización y en el

establecimiento de relaciones afectivas con otros en contextos diferentes a la familia. Es por eso, que así como los padres se convierten en los cuidadores del niño en el hogar, en la escuela dicho rol lo encarna el docente. Así, de las interacciones tempranas con los cuidadores primarios, el niño aprende un modelo de relación que va a repercutir en los nuevos contactos con otras personas (Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro, 2006).

El sistema de apego del niño/a esta centrado en lo conductual, por ello Bowlby, (1979) muestra en sus estudios tres tipos de apego que se desarrollan gracias a la presencia, ausencia o representación de un cuidador. En dicha medida, el educador representará dentro del aula un punto de quiebre para el estudiante entre la ruptura con el cuidador en el hogar y el proceso de autonomía que debe formarse en los estudiantes. No obstante, se debe resaltar el papel importante que juega el docente al existir ausencia de un cuidador primario en el hogar. Es él mismo quien dentro del ambiente escolar debe propiciar la vinculación del estudiante con su proceso académico y con la escuela.

La membresía por su parte alude al grado de integración de un estudiante con su ambiente escolar y a la manera en que se logra congruencia entre los valores de la institución y los del alumno. Este concepto parte de la teoría de Tinto (1988) sobre integración académica y social del estudiante y aunque ha sido ampliamente aplicada a nivel universitario, es de gran utilidad para explicar el proceso de transición e incorporación de un estudiante con su medio escolar en cualquier nivel.

Competencias

Surgen como la posibilidad para enfrentar las debilidades de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales, que a pesar de apoyarse en algunos de sus

argumentos metodológicos o teóricos, lo hacen con un nuevo enfoque, ya no centrado en los contenidos, sino en los desempeños de los estudiantes. El enfoque de la formación basada en competencias está en el centro de la política educativa colombiana en sus diversos niveles, en la educación básica, en la educación media, en la formación técnica y en la formación profesional, ya que ellas constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la práctica docente, la enseñanza aprendizaje y la evaluación de los procesos educativos.

Concepto de competencia. El término competencia, presenta diferentes acepciones a partir de distintos enfoques académicos, o desde las miradas de diversas instituciones que tienen incidencia en el mundo laboral. En el enfoque etimológico, la palabra competencia viene del latín *competentia* que tiene dos acepciones: a) *competentia*, cf. competir, que significa: disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran obtener una misma cosa; b) *competentia*, cf. competente, que significa: incumbencia; pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; atribución legítima de una autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Dentro de las definiciones de competencia más resaltadas por la literatura, se destacan las siguientes: Para McClelland (1973), la competencia se define como “predictores eficaces del éxito en el trabajo, que no dependen del sexo, raza o factores sociales” (citado en Spencer & Spencer et.al., 1993, p. 75). Esta definición está enmarcada dentro de un enfoque laboral, en donde la competencia tiene una orientación al desempeño en el trabajo, al trabajo en equipo y la capacidad de relacionarse con los

demás. En la misma línea se encuentra la definición de Mertens (1996), quien hace énfasis en la competencia como condición indispensable para la productividad: “la competencia es aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresadas en el saber, el hacer y el saber hacer” (p. 7). Otra definición que no hace énfasis en el enfoque laboral de las competencias, es la de Perrenoud (2002) quien define la competencia como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, una función o un rol, relacionada en un contexto particular.

Como estas son múltiples las definiciones encontradas al término de competencias; sin embargo, cada una de ellas se encuentra inscrita dentro de un modelo epistemológico. Díaz-Barriga (2011) recoge las definiciones académicas del concepto de competencia a través de escuelas epistemológicas: Competencia, para el enfoque funcional o sistémico, es la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. Esta concepción de competencia converge con la del enfoque laboral que no reconoce un aprendizaje complejo o superior, pues se considera que un individuo que posea saberes básicos ya puede ser competente en un rol de trabajo. De acuerdo a este enfoque, el currículo educativo está determinado por las expectativas y necesidades de los empleadores.

Sin embargo, dichos enfoques no reconocen la importancia del contexto de aprendizaje, aspecto que si es recogido tanto por el enfoque conductista como por el

enfoque pedagógico didáctico en los que las competencias son características de las personas expresadas en comportamientos, que están causalmente relacionadas con un desempeño superior. En este orden de ideas, las acepciones de competencia que se han ido referenciando abarcan los siguientes aspectos: Conocimientos generales y específicos (saberes), la capacidad de internalizar conocimientos (saber-conocer), las destrezas técnicas y procedimentales (saber- hacer), el desarrollo de actitudes (saber-ser) y las competencias sociales (saber-convivir). En la actualidad, la tendencia en la definición de competencia es hacia la inclusión de más elementos del ser como motivaciones, rasgos y actitudes.

Dentro del marco de la investigación, se tendrá como referencia la definición de Tobón, Prieto y Fraile (2010) desde el pensamiento sistémico complejo que apunta a las competencias como:

Las competencias son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (p.11)

En ésta definición los autores aclaran que los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Además, determinan que las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y que los desempeños se refieren a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas y que a su vez implican la articulación de las dimensiones cognoscitiva, actitudinal y la del hacer. Así mismo, en cuanto a la idoneidad, se refieren a

realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos. Tobón, Prieto y Fraile (2010) también agregan que los contextos constituyen todo el campo disciplinar, social y cultural, que rodean, significan e influyen una determinada situación. Las competencias se ponen en acción en un determinado contexto, y este puede ser educativo, social, laboral o científico, entre otros.

Además de orientarse a la integración y movilización de distintos tipos de conocimientos, al empleo de habilidades prácticas, a acrecentar la motivación y la comunicación asertiva, el desarrollo de competencias involucra también aprender a reconocer los contextos sociales y culturales y a regular los procesos de aprendizaje; es decir a fortalecer la metacognición (Coll, 2007).

Clases de competencias. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1995), según el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, recomendaba agrupar las competencias en: Competencias cognitivas (aprender a conocer, aprender a comprender), competencias técnicas (aprender a hacer, relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico) y competencias formativas (aprender a ser y convivir, relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras). Estos tres tipos de competencias se han llamado competencias integrales u holísticas, vistas desde la relación entre teoría y práctica o la relación e integración entre atributos y tareas en un contexto determinado.

Tobón et al., (2010) están de acuerdo en que la clasificación de competencias más extendida consiste en dividir las competencias en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas para ser aplicadas a la formación académica. Las competencias básicas son las fundamentales para vivir en comunidad y desenvolverse en un ámbito laboral y se caracterizan por ser la base para la formación de las demás competencias, se forman en la educación básica y media y posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana; en conclusión, son un eje central en el procesamiento de información.

En cuanto a las competencias genéricas, son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones; entre ellas se encuentran el trabajo en equipo, planificación del trabajo, resolución de problemas, entre otras. Por su parte, las competencias específicas son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión y se caracterizan por tener un alto grado de especialización, y determinan la diferenciación y generación de identidad de cada profesión u oficio.

En Colombia, el modelo de competencias impuesto por el Estado para la educación, está soportado sobre tres competencias básicas de índole cognitiva: competencia interpretativa, competencia argumentativa, y competencia propositiva, buscando relacionar los contenidos disciplinares y transdisciplinares con cada una de estas competencias básicas. Para el ICFES, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2003) la competencia interpretativa comprende las acciones que se encaminan a la búsqueda del sentido de un texto, proposición, problema, gráfica, mapa, esquema o argumentación dada a una formulación ya sea teórica o

práctica; la competencia argumentativa comprende las acciones que buscan dar razón o explicación de una afirmación, un concepto, una demostración o una teoría; la competencia propositiva se refiere al planteamiento y generación de explicaciones que permiten llegar a la resolución de problemas y conflictos, y en general a resoluciones de todo tipo.

Como se observa, dependiendo del contexto, las competencias variarán tanto en número como en nominación y significado. Por lo tanto, en cada perfil de formación, los currículos propenderán por convertir en actos las potencialidades humanas de manera diferenciada, diversificada y específica. De este modo, una persona es competente, cuando sabe movilizar recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes) y del entorno (tecnología, organización, otros) para responder a situaciones complejas y cuando realiza actividades según criterios previamente establecidos logrando los resultados esperados.

Por otra parte, Sierra, Méndez y Mañana (2013), hacen uso de las competencias básicas definidas por la Unión Europea para el conjunto de los países que la forman, y adaptadas al sistema educativo español son: Competencia matemática, competencia en comunicación lingüística, competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, competencia para aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital.

Sierra et al., (2013), argumentan que las competencias no se enseñan o aprenden, sino que desarrollan capacidades que hacen, a quien realiza determinadas tareas, se

desempeño mejor. La adquisición de competencias es gradual, lo cual implica que su evaluación es parcial e indirecta. La forma de plantear las actividades en el modelo por evaluación de competencias ha de ser más integradora para poder articular contenidos de varias materias a través de la resolución de problemas en diferentes situaciones o contextos, bien sean reales o simulados.

Los mismos autores resaltan que el modelo de evaluación por competencias tiene una serie de consecuencias curriculares en las instituciones educativas que involucran reestructurar los currículos, crear grupos cooperativos de trabajo docente interdisciplinar, reajustar horarios que permitan la inclusión de los cambios, incluir en las reuniones de evaluación el desarrollo de las competencias básicas, realizar planes de formación docente para la mejora de la enseñanza y desarrollo de las competencias básicas y establecer redes de colaboración docente entre centros para compartir experiencias y resolver conflictos.

Santamaría (2012) y Sierra et al., (2013) coinciden en el análisis sobre la necesidad evidente de realizar cambios organizativos, curriculares y metodológicos y en el trabajo de los docentes para implementación del modelo de trabajo por competencias.

Los autores afirman que los docentes deben trascender el énfasis en conocimientos conceptuales y alcanzar enfoques encaminados al desempeño integral del estudiante que incorporen diferentes actividades y promuevan la resolución de problemas. Esto implica trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y enfocarse en el desempeño humano integral que involucra, a su vez, la articulación del conocer con el plano del hacer y del ser. Además, los autores en

mención consideran que la educación debe preparar a los docentes, estudiantes y administrativos para ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia de esos conocimientos.

Multimodalidad y Narrativas Digitales

La literatura existente al respecto entiende el enfoque multimodal como el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan pueden reforzarse mutuamente; es decir, implica representar el conocimiento de formas diferentes (Kress & Van Leeuwen, 2001). La presentación de la información y la manera en la que se comunica, tiene diferentes maneras de ser expuesta ante los interlocutores, y en éste caso específico, a los estudiantes.

El desafío real del docente contemporáneo radica en que haga uso de diferentes modos semióticos para acercar la información a sus estudiantes y que ella resulte atractiva y significativa. El enfoque multimodal se ha hecho ineludible debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales. Los jóvenes contemporáneos no solo leen y escriben textos en papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras pertinentes para el abordaje de nuevas formas de enseñanza (Haquin, 2011).

La educación actual hace un llamado para que el docente contemporáneo enfrente su reticencia al empleo de tecnologías y descubra en ellas nuevas oportunidades de vinculación académica para el estudiante. Los maestros deben comprender que la

educación actual y que la población estudiantil es mayoritariamente mediática y ha crecido influenciada directamente por estructuras semióticas diversas, ya sean visuales o sonoras, las cuales hacen ver rígidas y monótonas las clases tradicionales.

Actualmente, la literatura nos permite distinguir dos tendencias en las disciplinas educativas, ambas basadas en nuevas formas de representaciones multisemióticas (Kaltenbacher, 2007). La primera, una tendencia con gran auge, puede incluirse mejor bajo el término e-learning (aprendizaje electrónico). Esta rama atraviesa un período de desarrollo en el cual el contenido de las interacciones en las aulas y los materiales de clase tradicionales (libros, cassetes, videos) se adaptan y transfieren a los nuevos medios. La segunda tendencia, que se ha venido integrando en el sector educativo, es el museo multisensorial y el diseño de exhibiciones. Los diseñadores que trabajan en este campo han comenzado a integrar modos de grandes dimensiones físicas, como por ejemplo, objetos que se pueden tocar, esculturas, muebles, diseño de interior, arquitectura, paisajismo, etc. para crear nuevas experiencias multisemióticas que desafíen a los visitantes a utilizar sus cinco sentidos y no sólo la vista y el oído. Ha sido notorio el avance de software especializado para ciertas asignaturas y que resaltan la creación de mundos virtuales como Second Life, que recrean situaciones de la vida real para el análisis de casos específicos. Sin embargo, y pese a los avances tecnológicos que favorecen el empleo de materiales multimodales, persiste el desconocimiento, por parte de los profesores, sobre esas herramientas y sobre su aplicación en contextos educativos (Otero, Rees & Pineda, 2012).

En la actualidad la Web 3.0 ofrece incontables posibilidades de trabajo colaborativo y multimedial que “exige del docente familiarización y práctica continua, y principalmente una actitud reflexiva y selectiva para lograr que se acoplen a sus necesidades pedagógicas y no se conviertan simplemente en elementos de distracción carentes de un propósito educativo definido” (Pineda et al., 2011, p. 12).

Entre las múltiples opciones tecnológicas están aquellas que favorecen las narrativas digitales. El término hace referencia a las narraciones, es decir al hecho de narrar un evento que generalmente se acompaña de una estructura, de una secuencia y de unas razones para asignarle sentido a ese suceso. Narrar según Bruner (1991, citado en Rodríguez y Londoño, 2009) es “un mecanismo organizador de la experiencia y una forma de inteligencia” (p.5). Las narrativas digitales son una alternativa para contar los eventos por medio de la plétora de posibilidades que ofrecen las tecnologías actuales. Gracias a ellas una historia se puede contar con el apoyo de medios audiovisuales de hipertexto y con software que permite imprimirle un carácter más dinámico e interactivo. Rodríguez y Londoño (2009) señalan que además de ser un medio de expresión y de construcción de identidad, las narrativas digitales se constituyen en formas de representación que implican un dominio

(...) de manera concomitante para realizar una expresión integrada de un mensaje.

También el uso crítico, en el sentido de tomar decisiones (y reflexionar sobre ellas) sobre las formas de representación y expresión más adecuadas para lograr transmitir mejor lo que se desea. La idea central es, pues, que este tipo de relatos, por su combinación de medios, sistemas de representación y comunicación, así

como por el uso combinado de distintas tecnologías y su necesidad de integración, representan un desafío complejo para sus usuarios; y que este desafío conlleva la construcción de mensajes multimodales avanzados (p.8).

Entre las narrativas digitales se distinguen la imagen digital, la realidad virtual, los videojuegos, las animaciones digitales, los mundos virtuales y avatares, etc. Las posibilidades para la creación de narrativas digitales son infinitas, pero en general y de acuerdo con Victorino (2011) todas ellas incluyen una o varias de las siguientes características: (a) hipermediales o que permiten el empleo de imágenes, textos, audios o animaciones, (b) interactivas, que permiten la participación del lector, (c) navegables, es decir potencian la conexión de información, (d) participativas, en cuanto a que el lector puede hacer parte de la construcción y (e) rizomáticas ya que permite la no-linealidad en la estructura de un texto.

Por ello, se hace necesaria por parte de los maestros contemporáneos la utilización de éste tipo de herramientas en los ambientes de aula con dos fines específicos: Crear ambientes propicios con atmosferas de trabajo agradables para los estudiantes y, cambiar la visión negativa que se tiene de ellas como un elemento disuasivo, para convertirlas en un aliado estratégico que genere gusto y enganche por las clases y las temáticas desarrolladas.

En general, los temas expuestos en este apartado fueron el fundamento de la propuesta pedagógica que orientó este proyecto. Cada uno de estos principios se integró en una intervención que se llevó a cabo en las dos instituciones en las que se implementó el proyecto y que se explica a continuación en el siguiente capítulo.

Intervención Pedagógica

El componente pedagógico del proyecto se desarrolla en torno a los planteamientos de la enseñanza para la comprensión abordado en el marco teórico. Desde esta perspectiva, el diseño de la experiencia en el aula se estructuró en tres etapas: exploratoria, investigación guiada y proyecto final de síntesis que se implementaron durante doce semanas. Además de los principios de la enseñanza para la comprensión, se tuvieron en cuenta otros aspectos para la elaboración de las guías de clase. Cada uno de ellos se describe de manera breve a continuación:

Pedagogías Activas

John Dewey (1929), planteaba que la educación debería ser científica y consideraba a la escuela como un laboratorio social en el que se debería favorecer la experimentación, por parte del estudiante, para resolver problemas actuales y perfilar soluciones futuras. Dewey proponía que la indagación y la exploración fueran centrales en el proceso formativo de los alumnos y que la escuela incluyera experiencias directas, que estimularan su pensamiento la realización de observaciones, la propuesta de soluciones y la comprobación de ideas. Según Dewey (citado por Rubio, 2010) “(...) la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir el curso subsiguiente de la experiencia” (Dewey, 1929, p. 56). Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento evoluciona en la medida en que se viven experiencias importantes y significativas. Surge así la concepción de pedagogías activas que consisten en el posicionamiento del estudiante frente a su aprendizaje y en el que el descubrimiento

y redescubrimiento se convierten en pilares del proceso. La educación, por consiguiente se centra en los intereses de los alumnos, en la flexibilidad, en la socialización de experiencias, en la globalización de los contenidos y en la participación de diferentes agentes incluida la familia.

La utilización de una pedagogía activa significa para los maestros un cambio en las prácticas de aula, en donde las dinámicas de trabajo permiten promover el saber, la responsabilidad y de la toma de decisiones, en un entorno de comunicación eficiente, trabajo en equipo y cuya valoración de procesos y resultados se establezca entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde lo didáctico se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje, derivados de la teoría piagetiana que se centran en las condiciones individuales de los estudiantes, quienes aprenden observando, preguntando, trabajando, resolviendo situaciones problemáticas.

Enseñanza para la Comprensión

Para este trabajo es importante el aporte de la enseñanza para la comprensión (EPC), modelo que surge en Estados Unidos en la universidad de Harvard a partir del Proyecto Zero que entre 1988 y 1995 incluyó aportes de expertos en diferentes campos acerca de la importancia de la comprensión en la enseñanza. La EPC está centrada en cuatro preguntas orientadoras del quehacer docente y que buscan especificar lo que se debe enseñar, lo que es significativo comprender, las maneras para enseñar a comprender y las maneras en que tanto estudiantes como profesores pueden verificar que se ha comprendido un tema. La enseñanza para la comprensión se centra en la realización de

una gama de actividades que estimulan la reflexión sobre diferentes temas para comprenderlos, explicarlos, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlos, aplicarlos, y representarlos de nuevas maneras (Perkins & Blythe 1994).

El marco conceptual incluye cuatro ideas claves que se denominan: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua y que está determinado por tópicos generadores, hilos conductores, metas de comprensión y desempeños de comprensión. Se denominan tópicos generadores, a aquellos temas que permiten hacer integración entorno a problemas teóricos fuertes. Un tópico se puede definir como un enunciado en forma de pregunta, la cual representa interés para estudiantes y maestros, capaz de suscitar innumerables relaciones, genera nuevas preguntas, tesis para abordarla o resolverla, desde una disciplina o varias.

Para los creadores del proyecto Zero en la universidad de Harvard, los hilos conductores, son metas de largo alcance para las unidades diseñadas o para un curso de larga duración. Los hilos conductores deben ser amplios o abarcadores y son los que guían el trabajo durante todo el proceso y el docente debe volver una y otra vez a los mismos. Los hilos conductores se escriben en forma de pregunta, permiten la integración de varias disciplinas o áreas del conocimiento.

Las metas de comprensión en la EPC se centran las unidades hacia lo que el estudiante debe comprender. Representan el horizonte hacia donde se pretende guiar a los estudiantes. Las metas de comprensión (máximo 3 o 4), se relacionan con uno o más de los hilos conductores y le ayudan a los estudiantes a acercarse a ellos. Sin embargo, las

metas son menos abarcadoras que los hilos, más específicas y se enfocan en el tópico de una unidad en particular. Las metas de comprensión pueden escribirse en forma de pregunta o de manera afirmativa (ayuda a los docentes a ver exactamente lo que quiere que sus estudiantes comprendan). Las metas de comprensión se enfocan en ideas disciplinares importantes y deben considerar las cuatro dimensiones de la comprensión, dimensión de contenido o conocimiento, de método, de propósito o práctica y de formas de comunicación. Contar con metas claras le permite al docente saber qué comprensiones son importantes para valorar.

Los desempeños de comprensión se refieren a las actividades que los estudiantes realizan a medida que se progresa en la unidad y permiten determinar si se ha construido comprensión y la transformación de concepciones erróneas. En resumen, los desempeños de comprensión hacen visible el pensamiento del aprendiz, lo comprendido por él y cumplen una doble función, es decir, permiten profundizar en la comprensión y valorar lo que se está aprendiendo. Al escribir desempeños vale la pena tener en cuenta que los mismos pueden ser:

1. Desempeños de comprensión de entrada, de exploración o iniciales, que permiten observar concepciones erróneas, intereses particulares, dominios específicos de los estudiantes entre otros.
2. Desempeños de investigación guiada por medio de los cuales el estudiante puede confrontar sus conocimientos previos, ahondar en la comprensión del tema de estudio y valorar sus propias concepciones.

3. Desempeños de salida o de proyecto final de síntesis (poner en práctica lo aprendido), que permiten que el estudiante comunique de diversas formas lo que ha comprendido.

Todos los desempeños de comprensión (exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis) deben cumplir los siguientes criterios:

- a. Apuntar directamente hacia las metas de comprensión, permitiendo que los estudiantes piensen con el contenido (ir más allá de la memorización y la rutina).
- b. Estar secuenciados para construir desde lo que se conoce y continuamente ir profundizando la comprensión.
- c. Comprometer a los estudiantes en un "hacer" activo.
- d. Ofrecer una variedad de puntos de entrada, es decir diferentes formas para que los estudiantes aprendan y expresen lo que han aprendido. Las actividades de entrada pueden incluir formas más tradicionales de aprendizaje utilizadas por los expertos en las disciplinas, tales como ensayos y reportes, pero también pueden incluir formas no tradicionales que aunque poco utilizadas por los expertos representan buenas experiencias de aprendizaje tales como la dramatización, diseño de afiches, analogías, entre otras.

Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es un tema ampliamente difundido y abordado en los sistemas educativos tanto internacionales como nacionales. Según Chacón-Rodríguez,

Estrada-Sifontes y Moreno-Toirán (2013) es un proceso mediante el cual los estudiantes relacionan los conocimientos previos y a través de contextos de enseñanza-aprendizaje modifica su estructura cognoscitiva, que le permite comprender de forma global la realidad, a través de diferentes disciplinas.

La importancia de este tipo de conocimiento, radica en la utilización de diferentes ciencias, métodos y conceptos para conocer de forma sistémica la realidad integrando diversos saberes; en términos de Agazzi (2010) no solo porque nos permite conocer más, sino también porque nos lleva a conocer mejor.

Carvajal (2010) resume las posturas de varios autores sobre interdisciplinariedad y presenta diferentes miradas sobre lo que significa el término. Entre ellas está concebirla como una estrategia pedagógica para el diálogo entre disciplinas para generar nuevo conocimiento, indagar sobre puntos convergentes de varios campos del saber para obtener información más variada. Es también la colaboración entre disciplinas que, por medio de la reciprocidad y el intercambio de ideas, logra el enriquecimiento mutuo y que por consiguiente “logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza” (p. 159). Añade que otros autores (Torres, 1996 y Follari, 2007 citados en Carvajal, 2010) mencionan que la interdisciplinariedad, al permitir el contacto entre diversos campos del saber, amplía marcos conceptuales y fomenta la interdependencia entre esos marcos. Esto redundando en la flexibilización y ampliación de las lecturas e interpretaciones sobre la realidad y en la permeabilidad de los saberes.

En el proyecto fue importante identificar los ejes disciplinares que permitieron apropiarse de la realidad, se consideró necesario desarrollar competencias básicas que

fueran las herramientas para abordar cualquier método y concepto de allí que el diálogo entre docentes se fijó como principio integrador, la comprensión de un contexto cercano “su colegio” y éste fue abordado desde la matemáticas con el manejo de análisis de situaciones, en las que intervinieron números y sus relaciones, desde la ciencia social la comprensión de hechos históricos a través de diferentes fuentes y relaciones causa-consecuencia, lo anterior estructurado desde la lecto-escritura comprensiva propia de la asignatura de español.

Trabajo Colaborativo

Es una estrategia aplicada en el aula de clase cuyo principio básico es el trabajo con pares en pro de generar aprendizajes más significativos. Pérez y Sánchez (2013) afirman que “el trabajo colaborativo, no es la simple interacción e intercambio de información entre los miembros del grupo, implica la posibilidad de ser capaz de confiar en los compañeros para apoyar el propio aprendizaje y proporcionar intercambios en un ambiente no competitivo.” (p.101). Las propuesta pedagógicas centradas en la colaboración favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente la construcción del conocimiento.

Autores como Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París, y Cela (2011), Pérez y Sánchez (2013), convergen en afirmar que el trabajo colaborativo se caracteriza por la creación de unas relaciones de interdependencia entre los miembros de un grupo quienes asumen, a través de una disposición adecuada, el cumplimiento de responsabilidades compartidas. Esas tareas se distribuyen según las habilidades de cada uno de los miembros de los grupos y se acuerdan por medio del diálogo.

Johnson y Johnson (1999, citados en Pérez & Sánchez ,2013) sustentan que el trabajo colaborativo se fundamenta en tres pilares que son la interactividad, la sincronía de la interacción y la negociación. El primer pilar se refiere al intercambio de opiniones o puntos de vista entre dos o más individuos para aprender sobre las reflexiones que surjan de esos intercambios, para analizar un tema y para obtener un producto mucho más elaborado. La sincronía en la interacción, que es el segundo pilar, alude al intercambio o respuestas inmediatas que son requisito para generar conocimiento en un colectivo y para motivar y contextualización de los participantes de la interacción. El último pilar, o negociación es el consentimiento y los acuerdos a que se llega sobre una tarea, una idea o un problema que se deba resolver.

Torrelles et al. (2011) proponen que el trabajo colaborativo genera un sentido de identidad e idiosincrasia por los lazos que genera la vinculación individual y colectiva a un equipo de trabajo y por la afiliación que se fortalece con el desarrollo de las actividades que propongan los grupos. Los autores también señalan el papel preponderante de la comunicación en el trabajo colaborativo que es condición necesaria para el funcionamiento óptimo del grupo. Mencionan además una característica denominada ejecución y que se refiere a poner en marcha acciones y estrategias planificadas por el grupo para el logro de una meta. Por último mencionan que en la colaboración juega un papel importante el proceso de regulación, o control y ajustes de los grupos para impulsar y crecimiento y mejora.

Pérez y Sánchez (2013), por su parte, manifiestan que para trabajar en grupos colaborativos, es indispensable que los estudiantes aumenten sus habilidades sociales; es

decir, deben aprender a auto organizarse, a escucharse entre sí, a distribuir el trabajo, a resolver los conflictos, a asignar responsabilidades y a coordinar las tareas, entre otros aspectos. También demanda del docente, como orientador de la actividad colaborativa, conocimiento sobre su rol y sobre cómo fomentar un ambiente apropiado en el aula para que el trabajo se desarrolle exitosamente.

Grau (2013) señala que un abundante cuerpo investigativo ha demostrado la incidencia del trabajo colaborativo no solo en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y logros escolares principalmente en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias, sino en otros aspectos que también son de gran relevancia:

También se han reportado resultados asociados a aspectos motivacionales y afectivos involucrados en el aprendizaje colaborativo. Existe evidencia de que el entrenamiento en trabajo colaborativo promueve el involucramiento de los estudiantes en la escuela ya que facilita la integración social, al ofrecer oportunidades para que los niños se conecten y aprendan unos de otros (p. 2).

Esta estrategia se evidenció en nuestro proyecto cuando se brindó la posibilidad a los estudiantes de conformar grupos pequeños que por afinidad, buscaran su cohesión, crearan sentido de identidad, asignando un nombre y un ícono que los distinguiera de los otros grupos. Para el fomento del trabajo colaborativo se concertaron unas normas de trabajo grupal con responsabilidades compartidas y que las actividades cotidianas buscaran que cada integrante aportará desde sus habilidades y fortalezas al desarrollo de trabajos en clase y en particular a la creación de un proyecto final.

De igual forma el equipo de docentes participantes, de acuerdo a su formación profesional, experiencia y habilidades elaboró la propuesta de intervención con la planeación de la unidad didáctica, acompañamiento y seguimientos de aula que permitieron consolidar desde la teoría y la práctica la propuesta de intervención.

Descripción del Proceso Metodológico

A continuación se describe el proceso que se siguió en la implementación de la propuesta. La figura 9 describe los componentes de cada una de las tres fases de la enseñanza para la comprensión, es decir la exploratoria, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis y las actividades realizadas en cada fase, así como el tiempo empleado en ellas (Anexo 8):

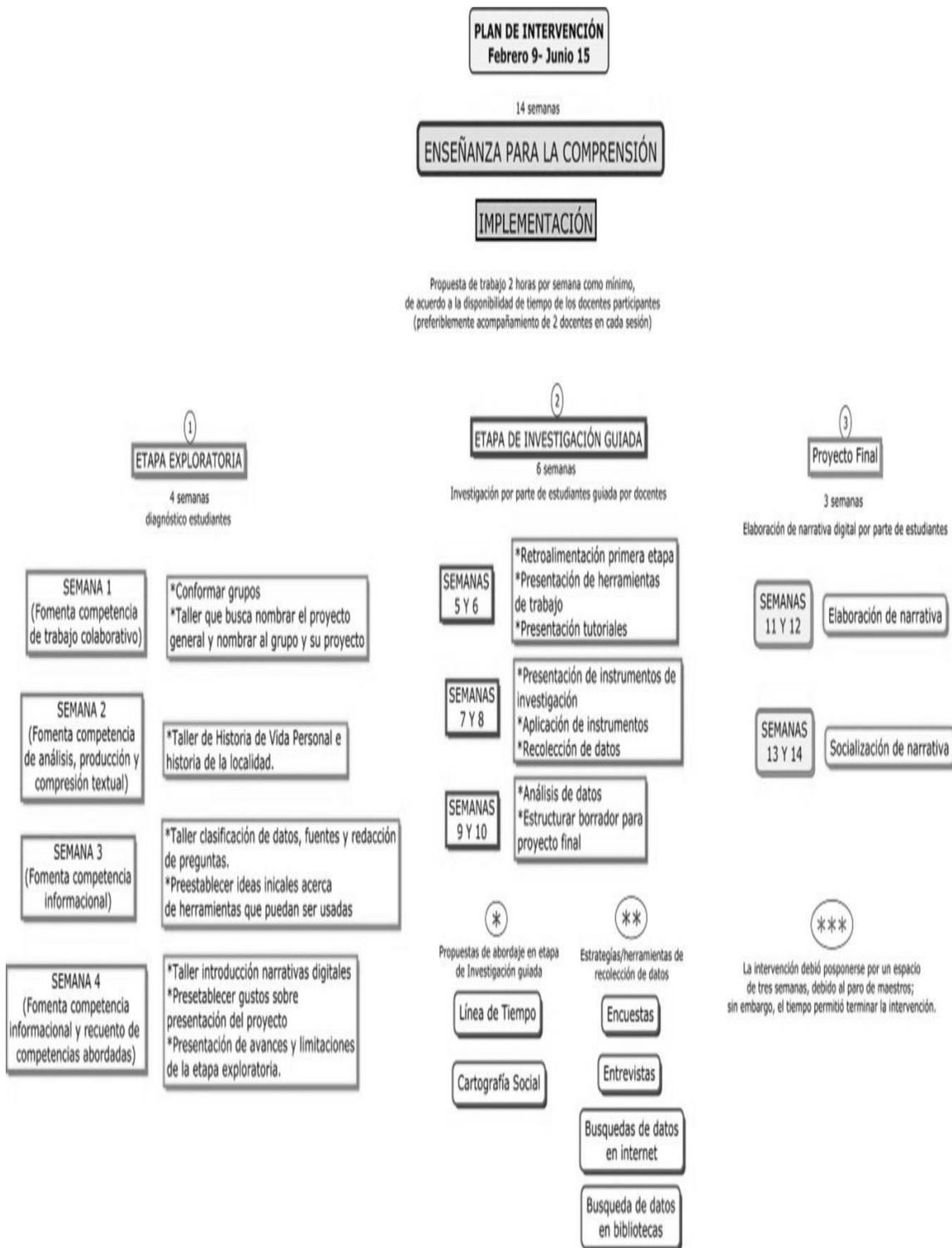


Figura 7: Propuesta inicial del Plan de intervención propuesta.

La orientación del trabajo para estudiantes y profesores se inició con una sensibilización a docentes de las diferentes asignaturas en el año 2014 (Anexo 11). En este espacio se brindaron las herramientas conceptuales sobre el modelo pedagógico a docentes de las asignaturas de ciencias naturales, tecnología, lengua castellana, sociales, inglés, matemáticas e informática, con el fin de vincular las diferentes áreas y lograr una práctica de corte interdisciplinar y con el ánimo de fomentar el trabajo colaborativo entre maestros de la escuela.

Durante la fase de sensibilización de la propuesta se plantearon elementos en común que apuntaban hacia el desarrollo de las competencias que se espera que un estudiante desarrolle en nivel 7° en las asignaturas de lengua castellana, sociales y matemáticas. Aunque la intención era que un número significativo de profesores de diferentes materias se uniera a la iniciativa, en su gran mayoría no lo hicieron por motivos de organización y distribución de carga académica. Finalmente, las 4 asignaturas involucradas en el proyecto se estructuraron según el diseño de la enseñanza para la comprensión que toma como referente un tópico generador y un hilo conductor que enlaza las disciplinas y a partir de unas metas de comprensión se plantean las actividades correspondientes a cada clase.

En la etapa exploratoria se realizó un diagnóstico de las competencias de los estudiantes en cada una de las asignaturas, es decir se analizó su comprensión lectora, creación textual, el manejo del tiempo histórico, elementos del pensamiento numérico, como también el trabajo colaborativo. Para tal efecto se diseñaron y aplicaron cuatro

guías que se encuentran en la cartilla (Anexo 8). El ejercicio se inicia con la organización y conformación de equipos en los que cada uno crea el nombre, el logo, las normas de trabajo en grupo y la redacción de un compromiso.

Para la segunda guía se plantea la lectura de una reseña de la localidad y a partir de ella los estudiantes identifican características del texto, manejo del tiempo histórico, hechos sobresalientes, personajes y posteriormente elaboran un escrito comparando los cambios que ha tenido la localidad desde sus inicios (Anexo 8). Para el caso del manejo de tiempo histórico, los estudiantes realizaron la lectura con orientaciones para la elaboración de una línea del tiempo, la cual debía ser aplicada con la información de la reseña histórica de la localidad.

En la tercera guía de trabajo de esta etapa se abordó la clasificación de fuentes de información utilizadas en la construcción de hechos históricos (Anexo 8). Esa información fue aplicada por los estudiantes con la construcción de su autobiografía para lo cual recurrieron a fuentes como entrevistas, documentos, fotos, fechas especiales, núcleo familiar, anécdotas, paseos, entre otras. Con la información consultada, los estudiantes organizaron, clasificaron y redactaron su historia de vida y estructuraron un texto narrativo a partir de elementos como un título llamativo, inicio, nudo y desenlace. Se privilegió el uso de primera persona, la organización cronológica de sucesos, que fuera un escrito con coherencia y cohesión y que se emplearán párrafos cortos. Una vez finalizada la escritura del texto, se realizó una socialización con cada grupo de trabajo.

En la última guía aplicada a los estudiantes se realizó el diagnóstico del conocimiento y uso de herramientas digitales partiendo de preguntas como: ¿qué

elementos de multimedia e informáticos conocen y utilizan?, ¿cómo los utilizarían para presentar la historia de la localidad? (Anexo 6), se evidenció en este aspecto que los estudiantes manejan algunos programas básicos como word y power point, de igual forma utilizan dispositivos móviles para el uso de redes sociales, se observó que algunos estudiantes desconocen el uso básico del computador y para ellos se realizó una práctica en donde los grupos construyeron en clase presentaciones en power point que fueron socializadas al terminar el trabajo, luego elaboraron una autoevaluación de aspectos positivos y negativos de la etapa exploratoria .

La construcción de la etapa guiada y proyecto final de síntesis se fundamentó en el desarrollo del trabajo colaborativo, procesos de investigación histórica, la construcción de textos narrativos y desde matemáticas la elaboración y aplicación de encuestas que permitieron la recolección de datos que reforzaron la investigación de las instituciones (Anexo 7). La información recolectada permitió la construcción de un texto de la historia del colegio con el cual los estudiantes recrearon mediante el empleo de las narrativas digitales. El proceso inicia con la planeación grupal de las actividades a desarrollar en la elaboración de la historia del colegio, que se constituye en el proyecto final. Esa planeación tuvo como referente una matriz de valoración que determinaba los pasos a seguir y ser guía para asignar las responsabilidades de cada estudiante. En la investigación histórica los estudiantes parten de la identificación de las posibles fuentes de información que utilizarían para la construcción de la historia y toman decisiones sobre la presentación del proyecto en la que emplearon narrativas digitales, teniendo como fundamento la información. Cada docente socializó sobre su utilización. En un

plazo de dos semanas los estudiantes recogieron y clasificaron la información para su historia (Anexos 6 y 7). Algunas dificultades que se detectaron estuvieron relacionadas con la carencia de datos institucionales en la biblioteca y secretaria de los colegios. Algunos estudiantes manifestaron la dificultad para entrevistar a docentes de trayectoria en las dos instituciones.

Los estudiantes optaron por el empleo de fuentes como fotografías, hechos relevantes de la institución, e hicieron entrevistas a familiares o conocidos y con estos insumos elaboraron un texto narrativo. Previó a ello, el docente de lengua castellana ofrece los pasos y pautas para la construcción del texto, se hizo con ayuda de una herramienta digital “emaze”² que se usa para elaborar presentaciones que permiten incluir imágenes, textos, diálogos, videos de forma creativa y llamativa para los estudiantes, cambiando con los esquemas tradicionales de los informes de clase. De la misma manera y de forma simultánea en la clase de sociales se empleó la herramienta digital “Videoscribe”³ con ella los estudiantes utilizan fuentes documentales como fotografías que les permiten identificar cambios históricos de las instituciones, contar la historia del colegio de una manera dinámica, utilizando diversos recursos audio visuales (Anexo 7).

Durante esta etapa en ambas instituciones fue imposible el acceso a recursos tecnológicos y a la red de Internet, que es fundamental para el desarrollo del proyecto.

² Herramienta digital de uso libre, usada por algunos grupos de estudiantes para desarrollar sus proyectos finales. Disponible en <https://www.emaze.com/es/>

³ Herramienta digital de uso libre, usada por algunos grupos de estudiantes para desarrollar sus proyectos finales. Disponible en <http://www.videoscribe.co/>

Esto hizo que los estudiantes tuvieran que realizarlo en casa y representó una limitación pues solo aquellos que contaban con este recurso en sus hogares podían cumplir con la tarea propuesta.

Por último, cada grupo realizó la socialización de su proyecto durante la última semana de clase y se apeló a un ejercicio de coevaluación en el que se consideraron los parámetros dados para la realización del proyecto y en el que los estudiantes resaltaron aspectos positivos o que más llamaron la atención del trabajo de sus compañeros y en el que se hicieron críticas constructivas sobre aspectos a mejorar (anexo 12). Este ejercicio de coevaluación favoreció la atención y concentración durante las presentaciones y fomentó actitudes de respeto hacia los demás.

Recursos

Para este proyecto, los cuatro docentes que formaron parte del equipo diseñaron varias guías de trabajo para cada una de las etapas. Todo el material se acopió en una cartilla que forma parte del anexo 8 de este trabajo y que sintetiza los contenidos y las actividades planteadas para los estudiantes.

En el Colegio República Dominicana las sesiones correspondientes a la etapa exploratoria se desarrollaron en un salón de clase tradicional con apoyo de video beam y los computadores portátiles de los profesores-investigadores. Para la etapa de investigación guiada, se utilizó la sala de sistemas de la institución en dos horas semanales, los días martes y viernes. Sin embargo, teniendo en cuenta que circunstancias institucionales impedían el uso regular de los recursos, los estudiantes debieron apoyarse en las herramientas tecnológicas propias para trabajar en tiempo extraescolar.

De igual forma, en el colegio Fernando Mazuera Villegas las sesiones se desarrollaron en los salones de clase tradicionales que fueron asignados a los docentes involucrados en la investigación, un salón de clase tradicional y un aula especializada del área de sociales dotada con un televisor, un computador portátil, equipo de sonido, mapoteca, libros de consulta y conexión a wifi (no funcionó durante algunas semanas), adicionalmente la institución facilitó 10 computadores portátiles; Además, los estudiantes tenían computadores en sus casas los cuales utilizaron para terminar los proyectos. La propuesta se desarrolló durante los días martes y miércoles con una intensidad de cuatro horas por la semana.

Diseño Metodológico

Este proyecto centró su interés en la pregunta: ¿Qué transformaciones suscita en los estudiantes de grado 7º, de dos instituciones públicas, una propuesta pedagógica encaminada a fortalecer el sentido de apego y/o membresía con su institución y a potenciar el desarrollo de sus competencias? A continuación se describe el marco metodológico que se empleó para dar respuesta a este interrogante.

Tipo de Estudio

El proyecto tuvo un matiz interventivo, cuyo principio fue mejorar la situación problemática planteada, y que más puntualmente era el desapego con el aula de clase, la falta de motivación en los contenidos y actividades propuestos y que podrían explicar la alta repitencia en grado 7º. Se prioriza el interés práctico, ya que desde su inicio, se intenta relacionar teoría y práctica para con ello darle un sentido funcional al estudio de varias asignaturas.

La investigación se enmarcó en una perspectiva cualitativa de corte etnográfica. La perspectiva cualitativa explora los fenómenos en profundidad, se conduce básicamente en ambientes naturales y los significados se extraen de la información recolectada (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Su objetivo es comprender una situación desde las visiones de los individuos involucrados en esa situación. Para el caso de este proyecto interesaba examinar la realidad del aula de clase en dos instituciones públicas desde la óptica de los profesores que plantearon la intervención pedagógica y considerando las perspectivas de los estudiantes repitentes. Los objetivos del proyecto

plateaban la necesidad de identificar comportamientos, sentimientos y formas de pensar o procesos de corte cognitivo para lo cual era pertinente emplear este tipo de estudio.

En lo referente al proceso Camargo (2005) afirma que la investigación cualitativa es de carácter inductivo, analiza diferentes realidades subjetivas y no tiene una secuencia lineal, es decir las preguntas o hipótesis de trabajo pueden surgir antes, después o durante la recolección de información o el análisis de datos. La autora añade que el diseño de investigación, se construye y reconstruye a lo largo del proceso, el análisis de resultados reconoce la subjetividad como fundamento que posibilita la construcción de conocimiento, como el paradigma es hermenéutico la forma de argumentación se sustenta en la palabra, dentro de su lógica el enfoque es inductivo y crea nuevas posibilidades de comprensión. En esta metodología es necesario seleccionar intencionalmente los casos de análisis para profundizar en el conocimiento.

Entre los diversos diseños cualitativos se optó por el etnográfico. Desde el punto de vista etimológico el término se refiere a la descripción (graphos) “del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethos) (Martínez, 2004, p. 29), o de manera más concreta al estudio de la cultura de una comunidad (Aguirre, 1995 citado por Álvarez, 2011). El objetivo de la etnografía es describir un grupo de individuos que se caracterizan por compartir, así sea de forma implícita, normas, valores, tradiciones y comportamientos. La etnografía trata de retratar de manera fiel al grupo estudiado y comprender su realidad (Martínez, 2004). Se opta por asumir al grupo de estudiantes de las dos instituciones que formaron parte de este proyecto como unidades sociales caracterizadas por compartir rasgos similares y pueden ser objeto de estudio etnográfico.

Si bien la etnografía surge en el campo antropológico, su empleo se ha extendió al área educativa, y por consiguiente, en la actualidad es posible apelar al uso de lo que se denomina etnografía escolar o educativa. El concepto en concreto refiere a la realización de estudios cuyo propósito es la descripción de la cultura escolar, bien sea a nivel macro considerando la institución en general, o a nivel micro, es decir, desde lo que acontece en el aula de clase (Álvarez, 2011). Goetz y LeCompte (1984) señalan que su objetivo es:

Aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada (p.41).

Características centrales de la etnografía educativa incluyen su carácter descriptivo en cuanto el objeto es ofrecer, más que un minucioso recuento de la vida social de los participantes del contexto escolar, una interpretación apropiada de los eventos y de la vida cultural de un grupo. En segundo lugar requiere la presencia y participación continua y cercana del investigador para que su recuento tenga un alto nivel de fidelidad sobre lo que se retrata y sobre las formas de relacionamiento de los participantes. Para ello se requiere que el investigador asuma el rol de observador participante. Es la participación directa con el objeto de estudio y la forma de relacionarse con la población, lo que permite identificar con alta certeza y comprensión las acciones de los sujetos (Guber, 2001). La tercera característica alude a que es holística y naturalista, es decir, trata de recoger datos tal y como ocurren en un contexto

que ofrece descripciones “densas” o detalladas de lo que acontece y trata de incluir los puntos de vista internos o de los participantes y los externos, o los que corresponden a las comprensiones que realice el investigador sobre lo que se observa (perspectivas *emic* y *etic*). Por último, es “reflexiva con carácter holista, lo cual supone para el etnógrafo la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico de modo holístico (Álvarez, 2011, p.269).

En este proyecto los cuatro investigadores asumieron un papel de observadores participantes por cuanto eran los docentes encargados de la implementación de la propuesta en cada uno de sus grupos. El hecho de que tuvieran a cargo al grupo de estudiantes que fue objeto de estudio permitió un acercamiento continuo que a su vez facilitó la observación e interpretación de los datos. Los registros sobre lo que acontecía en el aula de clase a medida que se realizaban las actividades se hicieron de forma detallada en bitácoras de observación y la reflexión se hizo por medio de “memorandos” en los que cada docente-investigador anotaba sus pensamientos y posibles explicaciones acerca de lo observado (Anexo 5).

Las etapas que se siguieron en esta investigación se describen en el siguiente diagrama:



Figura 8: Etapas del proceso de etnografía escolar.

Una vez identificada la problemática a la que se quería dar respuesta, se procedió al diseño de la intervención pedagógica, que se explicó en el apartado anterior. Luego se diseñaron y pilotearon los instrumentos para examinar la calidad de los datos que se tomaron para dar respuesta a las preguntas de investigación (Anexo 10). Para el acercamiento a la población, se contó con la autorización de los rectores de las dos instituciones y con el consentimiento informado que fue enviado a los padres de familia de los estudiantes. La implementación de la propuesta tomó 11 semanas continuas y el trabajo de campo se basó en observaciones participantes, recolección de las producciones de los estudiantes y entrevistas (Anexo 5, 6, 7 y 9). A medida que se recogieron los datos se fueron procesando y se reportaron en este informe.

Contexto

El estudio se realizó en dos instituciones educativas del Distrito Capital, el Colegio Fernando Mazuera Villegas I.E.D. Y el Colegio República Dominicana. El colegio Fernando Mazuera Villegas, se encuentra ubicado en la localidad séptima de Bosa, está conformado por siete sedes. La sede A queda ubicada en la calle 68A Sur No 80H-05, barrio Bosa Piamonte (lugar de la investigación), cuenta con un total de 1790 estudiantes que se encuentran en estratos 1,2 y 3. Allí funcionan los grados de cuarto a undécimo jornadas mañana y tarde. La educación media fortalecida se encuentra articulada con el Sena en los programas de: gestión administrativa, análisis de muestras químicas, diseño, electricidad y elaboración de artículos en cuero. En la jornada nocturna funciona el bachillerato por ciclos. En las sedes B, C Y D están los grados de preescolar hasta grado tercero jornadas mañana y tarde, en las sedes E, F Y G se encuentran los niños de primera infancia con jornada única.

Su agenda estudiantil enmarca el proyecto educativo institucional (PEI) que lleva como nombre “Conocimiento técnico. Un medio para el desarrollo cultural democrático” que plantea como misión la búsqueda de la formación humana de sus estudiantes mediante procesos pedagógicos interactivos que les permitan desarrollar su potencial corporal, cognitivo, comunicativo, sociopolítico, ético, estético y trascendente de tal manera, que puedan incluirse y participar en el mundo académico, sociocultural productivo a nivel local y global de manera digna y constructiva. Su visión plantea que hacia el 2022, el colegio estará consolidado y reconocido como una institución líder en la formación de jóvenes con capacidades de responder a los requerimientos humanos,

académicos y productivos de su tiempo, a través del desarrollo curricular propio y de la articulación con la educación superior en el nivel técnico y tecnológico. (Tomado del Horizonte Institucional de la Agenda Estudiantil del Colegio Fernando Mazuera Villegas 2013).

La institución en la sede A, lugar donde se llevó a cabo el estudio, cuenta con un total de 72 docentes, 3 coordinadores, un coordinador académico y dos convivenciales, cinco orientadores, de los cuales dos son educadoras especiales este grupo de docentes y directivos se encuentran distribuidos básica primaria, básica secundaria y media técnica. En cuanto a la planta física, la sede A cuenta con espacios como: sala de profesores, secretarías, rectoría, orientación, coordinaciones, atención a padres de familia, restaurante escolar, almacén, cafetería, dos patios para los descansos de los educandos que también son utilizados para las clases de educación física y los diferentes eventos que se organizan a nivel institucional. Además, cuenta con recursos como: sala de audiovisuales, biblioteca, salones especializados para las modalidades de los estudiantes de educación media, cuarenta salones de clase y cuatro salas de informática.

El modelo pedagógico institucional se construye desde el modelo sistémico complejo que busca formar al ser humano con principios de auto organización que propenda de manera continua por su autorrealización personal desde el proyecto ético de su vida, así como también que desarrolle y favorezca un conjunto de capacidades esenciales tales como las competencias de pensamiento sistémico, emprendimiento, liderazgo y aprendizaje permanente. (Tomado del Modelo Pedagógico de la Agenda Estudiantil del Colegio Fernando Mazuera Villegas 2013).

La Institución República Dominicana sede B, ubicada en la localidad 11 de Suba en la Diagonal 132A # 114-43, barrio Nueva Tibabuyes. Cuenta con un total de 1540 en estudiantes las jornadas mañana y tarde en donde funcionan los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media. La articulación Sena y media fortalecida está en proceso de diseño y los estudiantes se encuentran entre los 4 y 18 años de edad provenientes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

En su agenda estudiantil enmarca el proyecto educativo institucional (PEI) denominado “Hacia un desarrollo humano, ético y sostenible con visión emprendedora”. La institución promueve valores institucionales como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la honestidad, el compromiso y la gratitud. Como eje de su filosofía está la pedagogía basada en la ética y el compromiso, una escuela abierta dialogante, crítica, democrática, incluyente y autónoma, un aprendizaje dinámico, creativo, transformador, un conocimiento útil, práctico, real, verídico, científico, la actitud positiva hacia la excelencia. (Tomado del Horizonte Institucional de la Agenda Estudiantil del Colegio República Dominicana, 2013).

La misión de la institución educativa propone formar personas con pensamiento crítico, autónomo, creativo, con conciencia ecológica; competente en los campos laboral, social y ético, mediante un aprendizaje significativo con énfasis en desarrollo empresarial y productivo. Su visión es ser una institución educativa a 2014 reconocida en la localidad por su liderazgo y competencia en el desarrollo empresarial, gestión ambiental y convivencia ciudadana, con integración de población sorda sin problemas asociados, una

planta física adecuada y un equipo cálido y emprendedor (Tomado de la Misión de la Agenda Estudiantil del Colegio Fernando Mazuera Villegas 2013).

Participantes

Para ésta investigación, centrada en generar estrategias pedagógicas para incidir en la repitencia escolar, se empleó un muestreo intencionado por conveniencia, que consiste en seleccionar individuos con características particulares y que son de fácil acceso para los investigadores (McMillan & Schumacher, 2007). Como se indicó en el primer capítulo, la mayor concentración de repitencia se encuentra en los grados 6° y 7° ; por consiguiente, se escoge un grupo de estudiantes de 7° en cada institución para aplicar la intervención pedagógica y para examinar posibles transformaciones en su sentido de apego y/o membresía y en sus competencias.

Los grupos en ambas instituciones cuentan con un promedio de treinta estudiantes, con edades entre los doce y los quince años. En cada uno de los grupos existen estudiantes repitentes, y es importante aclarar que aunque algunos de ellos no reiniciaban el grado actual, habían tenido repitencia en grados anteriores. También es importante mencionar que la propuesta está dirigida a todos los estudiantes, no solo los repitentes, pues se espera justamente minimizar la posibilidad de que los estudiantes de este grado pierdan el interés en sus asignaturas y se presente fracaso escolar.

Se escoge también a los estudiantes de grado 7° porque el proyecto alberga la pretensión de generar una propuesta de interdisciplinaridad y trabajo colaborativo en la que se involucre a maestros de áreas como humanidades, ciencias sociales, matemáticas y tecnología. Aunque inicialmente se buscaba la participación de un mayor número de

profesores, tanto de grado 6° como 7° de otras asignaturas, la carga laboral, las ocupaciones personales, y en algunos casos diferencias frente a la propuesta, dificultaron integrar en éste trabajo a docentes de otros campos de conocimiento. Frente a esta negativa, se aclara que el proyecto está planteado por cuatro docentes con diferentes posturas académicas, pero con la capacidad de abordar la temática desde la perspectiva interdisciplinar y teniendo en cuenta como pretensión final en la práctica pedagógica, más allá de las temáticas y conocimientos disciplinares, prima la capacidad de los estudiantes al abordar las competencias propuestas aquí, necesarias para su desarrollo académico y que a futuro les permitirá desempeñarse mejor en sus respectivos proyectos de vida.

De manera puntual, el grupo de participantes estuvo conformado por 30 estudiantes de grado 7° del colegio República Dominicana, de los cuales 16 son hombres y 14 son mujeres y cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años, todos pertenecientes al curso 706. Por su parte en el colegio Fernando Mazuera participaron 37 estudiantes, 16 mujeres y 21 hombres con edades entre los 12 y 16 años, todos pertenecientes al curso 703. El grupo de docentes estuvo conformado por una profesora de Español que lleva vinculada a la institución Fernando Mazuera Villegas 5 años y un profesor de Sociales que ha trabajado en el mismo colegio 11 años. Por su parte en el Colegio República Dominicana formaron parte del grupo de docentes-investigadores dos profesores, uno de Matemáticas y otro de sociales, que llevan 18 y 6 meses respectivamente de vinculación a este centro escolar.

Aspectos Éticos

El ejercicio llevado a cabo tuvo siempre en cuenta proteger la integridad, el respeto por los derechos de los participantes, su autonomía, la justicia y la equidad, entre otros aspectos. Los estudiantes participantes contaron con la autorización de sus padres y/o acudientes para formar parte del proyecto. Para tal efecto, se elaboró una carta a manera de consentimiento informado en la que se explicaba el objetivo del proyecto, los datos que se iban recoger y los derechos de los participantes. Se reiteró el uso del anonimato y la participación voluntaria. Esta carta fue presentada a los rectores de las dos instituciones para contar con su aval (Anexo 1). Por último, se precisa que el ejercicio a realizar es una propuesta de equidad, orientada principalmente a los estudiantes con alta repetencia, pero con la claridad de que los instrumentos y propuestas utilizados están planteados de igual forma para todos los estudiantes y en gran medida pretenden beneficiar a la globalidad de los involucrados, para éste caso específico, estudiantes de dos cursos, del grado séptimo en ambas instituciones.

Instrumentos

Para acopiar suficiente información que diera cuenta de las posibles transformaciones que suscitaba el proyecto, y como una manera de realizar triangulación metodológica, el grupo optó por emplear los siguientes instrumentos.

Bitácoras de observación. Es un instrumento de recolección de datos que acompaña al observador de campo y tiene la función de guardar de forma primaria, y así como se presentan, todos los datos que se consideran pertinentes al tema de la investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Se registra con la mayor

fidelidad posible lo que se observa de la realidad. El equipo investigador elabora un formato de observación abierta en el que se registran descripciones de los hechos y circunstancias presentados en las sesiones de implementación de la propuesta. El formato permite incluir comentarios personales, ideas, hipótesis, preguntas, especulaciones, sentimientos y reacciones de los observadores en torno a las posibles transformaciones en las competencias de los estudiantes, sus vivencias al involucrarse en el proyecto y sus eventuales manifestaciones de membresía y/o apego o a la institución.

Este instrumento pasa por un pilotaje y un proceso de validación con los aportes de la asesora de investigación y el análisis de los miembros del equipo, con el objetivo de que los datos recogidos sean de la mayor riqueza posible (Anexo 10). De la misma manera se adicionan las grabaciones de audio de las sesiones, que contribuyen a mostrar de la manera más completa posible la realidad observada.

Producción escrita y oral de los estudiantes. Los sujetos participantes en la intervención aportan sus productos escritos, de forma individual o grupal, y sus ejercicios de elaboración y construcción de narrativas digitales (Anexo 6 y 7). Dichos productos recogidos en un portafolio de trabajo, permiten leer en profundidad el contenido de los documentos seleccionados para extraer elementos de análisis que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo. Son además, la principal evidencia de las transformaciones en las competencias en comunicación lingüística de los estudiantes.

Entrevista. Es una conversación estructurada cuya intención es la de indagar, recuperar y registrar las vivencias de la gente, sus experiencias y percepciones (Benadiba

& Plotinsky, 2001). Presupone la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal. Para este proyectos se realizaron entrevistas semi-estructuradas de corta duración durante el proceso de intervención. En este tipo de entrevista se emplean preguntas que funcionan a manera de guía y en las que el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Este tipo de entrevista se desarrolla como parte de la recolección de información en ésta investigación, de manera individual, y en ellas se indagan las vivencias de los estudiantes al involucrarse en el proyecto, y sus eventuales manifestaciones de apego /membresía/ compromiso a la institución (Anexo 9). Las entrevistas se focalizaron en el grupo de estudiantes repitentes para indagar acerca de sus reacciones sobre el proyecto.

Análisis de Datos

Este capítulo describe las categorías que dan respuesta a los objetivos de investigación planteados para este proyecto. De manera más puntual, el primero de ellos fue describir e interpretar los comportamientos, reacciones y actitudes de los estudiantes cuando se "involucran" en el proyecto, el segundo fue determinar manifestaciones de compromiso, membresía y/o apego a la institución propiciadas por la intervención y por último determinar posibles transformaciones en las competencias de los estudiantes. En primera instancia se presenta de manera breve el proceso que se empleó para el análisis de los datos y luego se procede a describir cada categoría e ilustrarla con fragmentos que provienen de los instrumentos utilizados para la recolección de información.

El análisis de las observaciones de clase (Anexo 5), las entrevistas (Anexo 9) y los artefactos o producción de los estudiantes (Anexo 7) se hizo con base en la propuesta de análisis cualitativo de Charmaz (2006). Esta autora sugiere emplear un marco de referencia basado en la teoría fundamentada con el que el investigador descompone los datos y les asigna sentido para dar respuesta a los interrogantes planteados. Se trata de un proceso inductivo y reiterativo en el que los datos proveen los insumos para la interpretación y la explicación de sucesos. El marco se compone de varios pasos a saber: codificación abierta, axial, selectiva y empleo de memorandos para la elaboración de descripciones y explicaciones.

El primer paso, la codificación abierta, implica un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Los datos se descomponen en incidentes, ideas, acontecimientos y actos

discretos a los que se les asigna un nombre o etiqueta. En este proyecto cada uno de los investigadores codificó los datos de sus observaciones y entrevistas línea por línea a la luz de las preguntas de investigación. Para verificar que el proceso se realizara de manera adecuada, el grupo sostuvo una reunión en la que se compararon las etiquetas o conceptos empleados y en la que se aclararon dudas sobre los nombres asignados para cada evento que se describía.

La segunda etapa del proceso de análisis se denomina codificación axial que involucra agrupar los datos que se fragmentaron durante la codificación abierta. Se busca establecer patrones o aspectos recurrentes y concentrarlos bajo una sola etiqueta. Este paso se realizó de manera individual y luego se hizo un ejercicio de comparación y contraste entre todos los miembros del equipo para reagrupar los códigos y asignarles nombres a esos conjuntos de patrones.

Una vez hechas las agrupaciones, se continuó con la codificación selectiva. Esta etapa alude a la identificación de categorías centrales o grandes agrupaciones y a sus posibles relaciones para formar una explicación sobre el fenómeno de interés, que para el caso eran las respuestas y vivencias de los estudiantes sobre la propuesta de intervención pedagógica y sobre cómo esta favorecía o no su sentido de membresía y/o apego con las asignaturas y con la institución educativa. A medida que se elaboraron las categorías, y desde el inicio del proceso de análisis, es decir desde la codificación abierta, los investigadores elaboraron memorandos o reflexiones sobre los datos y su estructuración. Esta estrategia favorece la reflexión y permite establecer posibles relaciones entre las

categorías y las sub-categorías. Ejemplos de cada una de las etapas realizadas en este proceso se encuentran en el anexo 4.

Con el objetivo de darle credibilidad y transparencia al análisis de los datos cualitativos, se apeló a la triangulación metodológica, es decir al empleo de dos o más instrumentos sobre el mismo objeto de estudio. Como se mencionó anteriormente, se utilizaron diversas fuentes como observaciones de clase de cada uno de los investigadores, entrevistas con los estudiantes y datos de sus producciones en clase bien fueran tareas o ejercicios que proponían las unidades didácticas. También se empleó triangulación por investigador (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005), que combina la visión de varios investigadores sobre el mismo objeto de estudio. Cada uno de los cuatro docentes que participó en este proyecto analizó los datos de manera independiente y luego se procedió a hacer un ejercicio de contraste y comparación. A medida que se establecían las relaciones entre categorías y se discutían los datos, se elaboró un texto que sintetiza los principales hallazgos y que se presenta a continuación a la luz de los objetivos propuestos.

Uno de los aspectos de mayor interés para los docentes que trabajaron este proyecto era generar cambios en las actitudes de los estudiantes e incrementar su sentido de membresía y/o apego con las clases y con su institución. La categoría que se describe en seguida responde a dos de los objetivos del estudio; de manera más concreta a la descripción de las vivencias de los estudiantes a medida que se implementaba la propuesta pedagógica y a las manifestaciones de apego, compromiso y membresía.

De la dependencia a la autonomía y a la motivación intrínseca

El análisis de las observaciones de clase y las entrevistas señalan cambios en las actitudes de los estudiantes con respecto a la manera en que asumían la realización de los ejercicios propuestos y a las razones para llevarlos a cabo. Desde el inicio del año académico los docentes en las dos instituciones notaron que por lo general la reacción de los estudiantes cuando se proponía una tarea era indagar sobre la manera en que iba a ser evaluada. Cuando los docentes mencionaban que se asignaría una calificación, el compromiso y responsabilidad frente a la tarea era evidente. Si por el contrario la tarea no implicaba una valoración, se observaba pérdida de interés en la actividad y dispersión.

Sin embargo, esta actitud comenzó a cambiar a medida que se implementó la propuesta pedagógica y la pregunta frecuente: “¿Profe y esto tiene nota?” tendió a desaparecer. Se observó que los ejercicios propuestos propiciaron un ambiente de trabajo más relajado, libre de la tensión que genera la valoración cuantitativa de las asignaturas.

Un cambio significativo en la dependencia de los estudiantes se relaciona con el hecho de que con frecuencia requerían indicaciones directas y desglosadas de los pasos a seguir para la realización de una tarea. Cabe aclarar que los niños recibían con antelación el material correspondiente a la sesión, y que allí se incluían las orientaciones generales para los ejercicios, lo cual lleva a pensar que no seguían los pasos por falta de hábitos de lectura o por problemas de comprensión del material. En la primera fase del proyecto, es decir en la fase exploratoria, se hizo evidente la tendencia reiterada a recibir nuevas orientaciones para el desarrollo de las actividades:

Profesor: ¿Qué hay que hacer? ¿Ya leíste las indicaciones?

Estudiante: No, como usted no había dicho.

Posteriormente y alrededor de unos diez minutos después, nuevamente se recibe el llamado de los integrantes de éste grupo:

Estudiante: Profe, no sabemos qué hay que hacer

Profesor: ¿Y ya leyeron?

Estudiante: Sí, pero, ¿qué hay que hacer?

(Registro de observación 2. Colegio República Dominicana, anexo 5)

Durante la fase de investigación guiada dicha tendencia a solicitar y seguir instrucciones disminuyó de forma notoria. Esto se debe en gran medida a que los ejercicios propuestos invitaban a que los grupos tomaran decisiones por sí mismos, a que reflexionaran sobre el tipo de producto que debían presentar y a las actividades que debían llevar a cabo para lograr una buena calidad en la presentación del mismo. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de tomar decisiones sobre el tipo de narrativa digital a emplear, las fuentes de información que podrían consultar, la conformación de su grupo de trabajo y la concertación sobre las normas para el trabajo entre los miembros del equipo. El hecho que pudieran decidir por sí mismos sobre estos aspectos pudo haber tenido injerencia en su independencia para la realización del trabajo. El siguiente fragmento de observación evidencia la tendencia a la autonomía y a la auto-gestión de sus proyectos:

El grupo No. 1 se encuentra realizando la selección de las fotografías que encontraron sobre la historia del colegio, mientras el grupo No. 2 refina las preguntas de la entrevista que aplicará la siguiente semana. Los grupos No. 4 y 5 observan los videos de sus entrevistas con el fin de hacer el trabajo de edición y el grupo No. 9 realiza las gráficas que dan respuesta a su encuesta. (Registro de observación 7. Colegio República Dominicana, anexo 5).

El sentido de responsabilidad con la calidad de las tareas propuestas en la intervención pedagógica fue también notorio. Expresiones como “Usted hágale a eso y yo termino este pedazo. Lo importante es entregar”, que se escuchaban en la fase

exploratoria o primera fase, fueron sustituidas por comentarios de los estudiantes en los que manifestaban su intención de superación y la búsqueda del perfeccionamiento para el logro de productos de mayor calidad como lo muestra el siguiente fragmento de una observación de clase de la etapa final del proceso:

Profesor: Muchachos, estamos revisando su proyecto final

Estudiante: Profe, no lo trajimos

Profesor: Pero ustedes tenían muchos avances, ¿qué paso?

Estudiante: No profe, es que no pudimos terminar por que faltaron unos videos, y no aguanta presentarlo así, pero, ¿se puede entregar después con todo?

Profesor: Si, último plazo el otro martes.

(Registro de observación 11. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Es necesario anotar que la implementación se planteó para todos los estudiantes, pero que el grupo docente tenía un interés especial en los repitentes. Se observó en ellos deficiencias de atención y dificultades para seguir instrucciones. Como alternativa para confrontar estos retos, los docentes optaron por aclarar o reiterar las instrucciones para cada ejercicio, pero se observó que los estudiantes repitentes tendían a comenzar el trabajo y luego se dispersaban con otra actividad, y ante el llamado del maestro a involucrarse y participar con sus compañeros, simulaban estar haciendo el trabajo. Esto fue evidente tanto en los ejercicios tradicionales como en los que se emplearon herramientas tecnológicas. La concentración y dedicación al trabajo por parte de los estudiantes repitentes fue intermitente durante 12 semanas de la implementación. En ocasiones sus manifestaciones de responsabilidad y compromiso eran evidentes, al punto de sorprender a sus mismos compañeros por los avances mostrados. Empero, con la misma intensidad con que asumían el trabajo, dejaban de hacerlo en cualquier momento para conversar sobre diversos temas con sus pares, usar el celular con fines distintos al

académico, o emplear el computador en otras aplicaciones distintas a las necesarias para el proyecto.

Al realizar la actividad algunos estudiantes no prestan atención se dedican a jugar con el celular, otros en facebook o escuchar música, o charlan en grupo mientras otros toman apuntes y prestan atención a la exposición.
(Registro de Observación 7. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Algunos de los estudiantes esperan que los profesores dejen de observarlos para entrar a páginas de internet que no tienen relación con el trabajo; por su parte, en los grupos donde se encuentran estudiantes repitentes el trabajo es intermitente, usan permanentemente el celular para jugar, y hablan entre ellos de temas distintos al proyecto. Sólo por momentos demuestran interés en el proyecto, pero se dispersan nuevamente.
(Registro de Observación 6. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Vale la pena anotar, sin embargo, que en el tratamiento de algunos temas emerge un interés especial por el “otro”; es decir, los estudiantes empiezan a tener manifestaciones de empatía y acercamiento con sus compañeros, propiciadas por las actividades del proyecto que planteaban una exploración personal sobre sus vidas y que continuaban con una indagación sobre la comunidad del colegio. El empleo de las historias de vida como alternativa pedagógica fomentó el acercamiento entre los estudiantes. Se observó que prestaban atención al contenido de las historias que, de hecho, se convirtieron en una forma de enganche para continuar con la realización del proyecto. Al respecto López de Maturana (2010) apunta que el compartir experiencias personales con pares, y aún con los docentes, hace que se tienda a la generación de hipótesis, a la reflexión sobre relaciones y al contraste de ideas que redundan en una manera personal de organizar los aprendizajes.

Al realizar la actividad de escuchar las historias de vida algunos grupos muestran concentración e interés en las anécdotas que le han sucedido algunos de sus compañeros.

(Registro de Observación 5. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

“A esta clase no fallo”: Impacto en el ausentismo

El compromiso de los estudiantes con su trabajo se hizo evidente con expresiones como la que aparece en esta categoría. Se decide emplear esta frase por cuanto ilustra el sentir del estudiante con respecto a la motivación que le produce una asignatura (García, Fernández & Sánchez, 2010). El aula de clase deja de ser un espacio rígido y se convierte en una oportunidad para propiciar aprendizajes matizados de motivación y apego. La propuesta pedagógica ejerce tal grado de motivación que el ausentismo, variable de gran impacto principalmente en los estudiantes repitentes, tiende a decrecer.

El ausentismo escolar se produce cuando se presenta inasistencia por parte del estudiante a la institución o a sus clases sin que haya una justificación que la explique. La falta de puntualidad también se asocia al ausentismo y es una característica marcada en los estudiantes repitentes quienes de manera reiterada llegan tarde a clase. Este comportamiento fue evidente en las primeras sesiones del proyecto.

Falta puntualidad al ingreso a clase. La justificación es la demora en la atención en el restaurante escolar. Sucede regularmente en la primera hora de clase. (Registro de Observación 8. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Llegan constantemente tarde a clase. En su mayoría, quienes lo hacen, son los estudiantes repitentes. Es una constante en el colegio. Lo justifican diciendo que la puerta se cierra muy temprano. Sin embargo, los demás compañeros son muy puntuales. Esta situación se ha convertido en un inconveniente debido a que la intervención del proyecto siempre se lleva a cabo en las dos primeras horas. (Registro de Observación 6. Colegio República Dominicana, anexo 5).

No obstante, durante la implementación del proyecto se observó que la inasistencia y la impuntualidad tendieron a disminuir, de acuerdo con los registros de asistencia de los docentes y el seguimiento de trabajo a través de las fases de

implementación (Anexo 6). Esto se debe en gran parte al hecho de que la realización de ciertas actividades requirió cambios en el horario y por consiguiente no se hacían en las dos primeras horas de clase. De otro lado también se explica por el hecho de que los estudiantes tuvieron una percepción más positiva de las actividades planteadas:

Los estudiantes ingresan a las clases de manera permanente y no se quedan fuera del salón ya que las actividades propuestas para ellos resultan atractivas e innovadoras y manifiestan que es otra forma de adquirir conocimiento. Las clases resultan interesantes ya que se hacen de manera diferente a las demás. Los estudiantes manifiestan su opinión al respecto y dicen: “estas clases son diferentes, hacemos otras cosas y no como en otras que solo los profes no hacen guías, talleres o solo copiar y copiar”.

(Registro de Observación 11. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Las entrevistas con los estudiantes también confirman el impacto de la propuesta en la asistencia a clase y en la motivación que produce la puesta en marcha de actividades más interdisciplinarias, con mayor precisión en cuanto al logro de ciertos objetivos y con actividades en las que los estudiantes pueden agenciar su aprendizaje, aspectos que se explicará más adelante. El siguiente fragmento de una entrevista realizada con repitentes es evidencia de la percepción positiva que tuvo el proyecto.

Profesor: ¿Este último periodo y semestre ha asistido a todas las clases?

Estudiante 1: Sí señor.

Estudiante 2: Sí señor

Profesor: ¿Han evadido alguna vez clase?

Estudiante 1: No señor.

Profesor: ¿Estás juiciosa?

Estudiante 1: Sí, claro toca

Estudiante 2: No, no he evadido.

(Entrevista final con estudiantes repitentes Colegio República Dominicana, anexo 5)

Profesor: Has evadido alguna vez clase.

Estudiante 1: Yo no he evadido ni sociales ni español.

Estudiante 2: Yo ninguna

Profesor: ¿Pero a otras sí?

Estudiante 1: Pues sí.

Profesor: ¿Y a otras por qué si?

Estudiante 1: Porque son aburridas

(Entrevista final con estudiantes repitentes Colegio Fernando Mazuera, anexo 5)

Los fragmentos presentados confirman las observaciones hechas por los docentes de este proyecto en cuanto a la tendencia al incremento en la asistencia a las clases en las que se implementó la propuesta (sociales, matemáticas, español) y a la valoración positiva de las actividades que allí se realizan y que resultan de interés para los estudiantes.

Sin embargo, es necesario señalar que el ausentismo no desaparece por completo, hecho que afecta la aplicación de la propuesta que se implementó. Las constantes fallas retrasan la entrega puntual de los trabajos y causan indisposición en los miembros de los grupos que asisten regularmente a clase; y generan además, una carga adicional de trabajo pues deben asumir las responsabilidades que habían sido asignadas a otros compañeros. De igual forma, la ausencia de algunos de los estudiantes repitentes genera cambios en la conformación de grupos y en algunas ocasiones hasta la desaparición de algunos de ellos. Es importante mencionar que la dinámica del proyecto favorecía el trabajo colaborativo en el que cada miembro asumía una responsabilidad determinada y concertada por el mismo grupo. Por consiguiente el hecho de que un integrante del grupo no asistiera impactaba la armonía y el ritmo de trabajo.

En esta ocasión se puede observar que uno de los grupos ha desaparecido totalmente el hecho de que solo permanezca un integrante hace que éste decida unirse a otro grupo con el que siente afinidad. Las estudiantes que hacían parte de dicho grupo al parecer se retiraron por causas personales y ajenas a la institución. (Registro de Observación 9. Colegio República Dominicana, anexo 5).

A pesar de lo anterior, se puede afirmar que la propuesta tuvo incidencia en la asistencia, pero se generan interrogantes frente a otras condiciones, personales, familiares y sociales que no forman parte de este proyecto, pero que afectan de manera negativa a los estudiantes repitentes.

Por otra parte, las posibles razones que condujeron a los estudiantes a permanecer y participar en el proyecto se relacionan con el tipo de ejercicios y herramientas propuestas. Ellos conducen a que el estudiante emplee su inventiva, imaginación y formas de representación de su conocimiento de maneras distintas. Los siguientes diagramas ilustran la manera creativa en que los estudiantes plasman ideas acerca de su línea de vida. La actividad consistía en identificar los hechos más relevantes de su vida, ordenarlos cronológicamente e ilustrarlos de una forma creativa. La figura 9 por ejemplo, muestra una línea de tiempo de forma no tradicional, en la que los eventos más importantes de la vida del estudiante se concentran dentro del diagrama para enfatizar que ellos se constituyen en la esencia de su vida; además, se caracteriza por la dedicación con la que fue elaborada, los recursos creativos utilizados y la capacidad de síntesis aplicada para reunir en su historia de vida, algunos aspectos académicos, familiares y sociales relevantes.



Figura 9: Línea de tiempo. Estudiante Colegio Fernando Mazuera (anexo 5, CD).

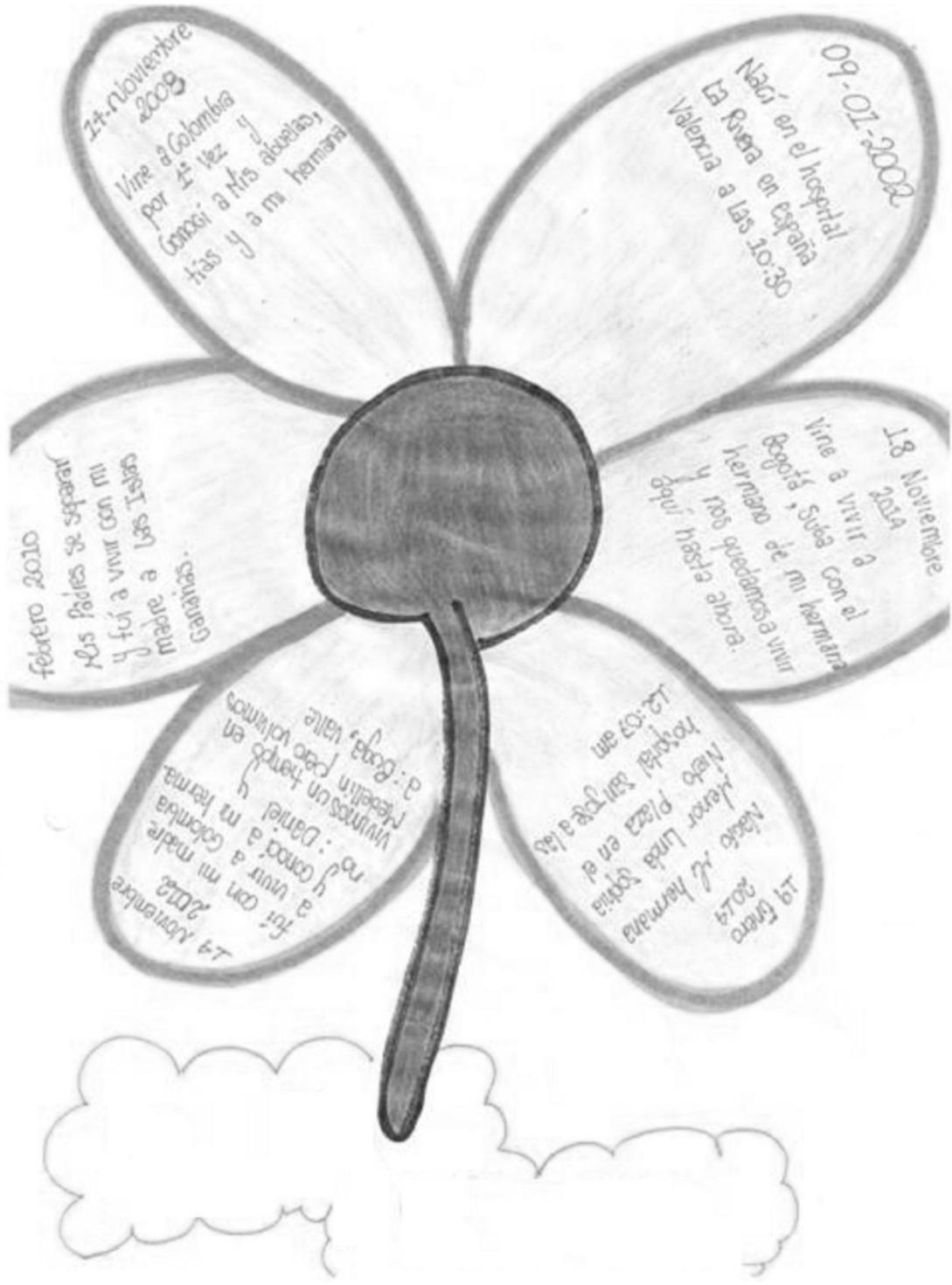


Figura 10: Línea de tiempo. Estudiante Colegio República Dominicana (anexo 6, CD).

La figura 10 evidencia la creatividad con que la estudiante plasma los acontecimientos que han marcado su vida, y además refleja con contundencia los cambios que ha tenido que afrontar a partir de su dinámica familiar y sus desplazamientos geográficos. Este ejercicio permitió a los investigadores acercarse a la realidad de los estudiantes, conocer los elementos de su historia que ellos consideran más relevantes y de ésta forma entender muchas particularidades de su comportamiento, su actividad académica y su esencia personal, que con otras dinámicas de clase no son posibles.

En todas las etapas se evidenció la presencia de un trabajo creativo y con matices artísticos. Sin embargo, en la etapa inicial se puede resaltar que aún sin contar con herramientas tecnológicas, los estudiantes apelaron a recursos como los logos de sus cuadernos o la combinación de las iniciales de sus nombres para crear los nombres de los grupos y propiciar identidad grupal.

“Otra gran característica de los estudiantes, es la capacidad creativa que han desarrollado en la creación de sus logos y los nombres de sus equipos de trabajo. Todos los grupos hicieron uso de dibujos muy creativos, algunos de gráficos ya preconcebidos y otros de gráficos muy originales. Frente a lo anterior también podemos resaltar la gran capacidad de concentración y dedicación que logran desarrollar frente a las tareas que retan su creatividad”.
(Registro de Observación 1. Colegio República Dominicana, anexo 5).

La libre expresión artística generó en algunos de los estudiantes repitentes respuestas positivas y recursivas con respecto al trabajo y cambios en su actitud, aunque persistan los problemas de dispersión y falta de concentración. La figura 11 representa una línea de tiempo hecha por un estudiante repitente durante la etapa exploratoria. Para su elaboración dedicó cerca de cuarenta minutos ininterrumpidos, con una alta concentración en la elaboración de los dibujos. Sin embargo, al momento de aplicar color

tuvo que desplazarse a solicitar el material a un compañero, y de ahí en adelante al volver a su puesto, perdió la disposición, se distrajo permanentemente y no terminó la actividad a pesar de contar con el material y el tiempo suficientes.

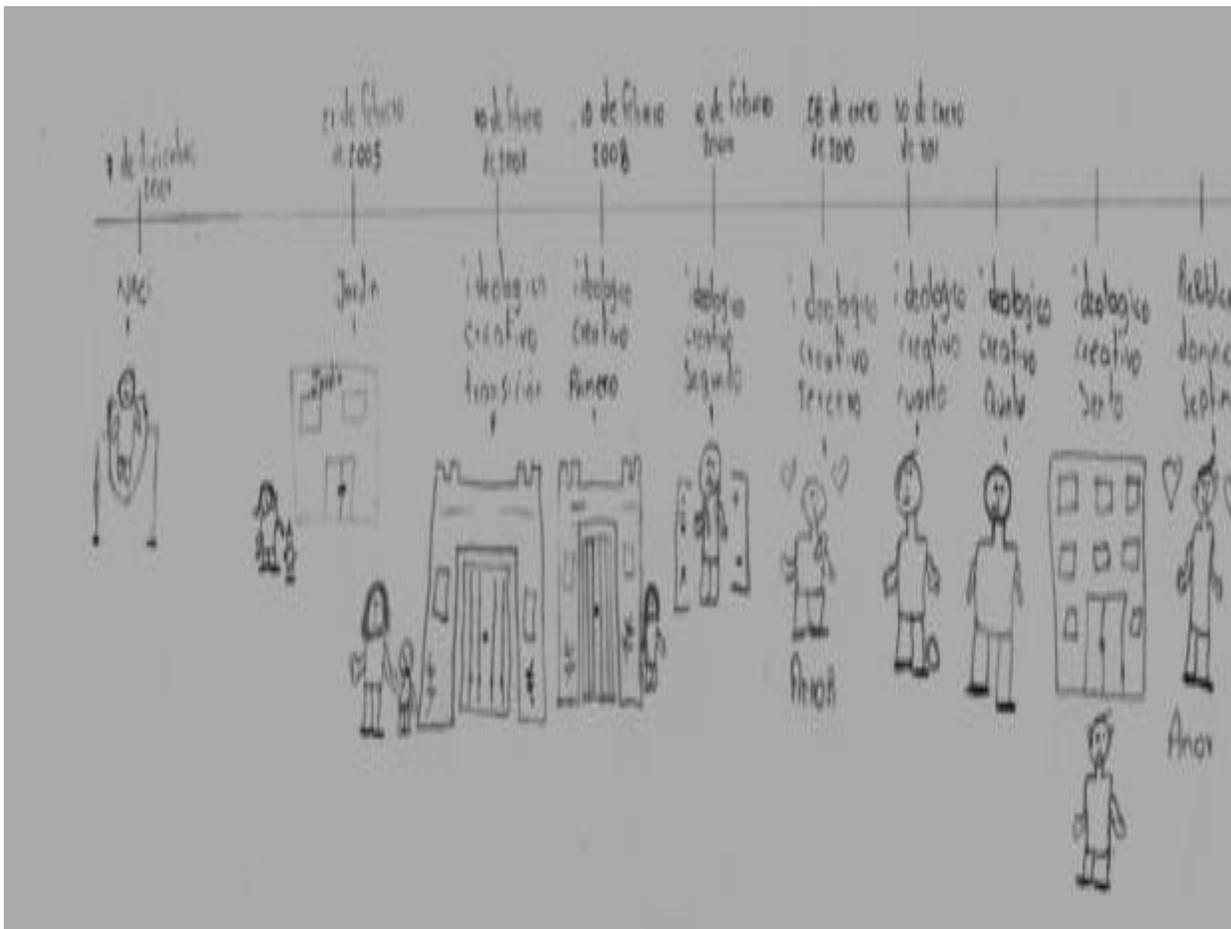


Figura 11: Línea de tiempo. Estudiante. Colegio República Dominicana (anexo 5).

Las observaciones de clase son consistentes con lo que se mencionó en el párrafo anterior.

Como repitente su actitud es de desafío. Le gusta increpar cuando se le interroga sobre su actitud, siempre se muestra a la defensiva y tiene una respuesta repentista ante el trabajo que se le propone. Cuando se le propone trabajar de manera creativa se concentra y se esmera por hacer un buen trabajo. Sin embargo, se

dispersa con facilidad frente alguna distracción que le proporcionen sus compañeros.

(Registro de Observación 1. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Otra de las razones que podría explicar la disminución en el ausentismo y el interés por las clases es la tendencia a trabajar de manera más colaborativa en las tareas del proyecto. Optar por trabajos grupales resultó atractivo y pertinente para el grupo de estudiantes de las dos instituciones, quienes de manera autónoma conformaron sus equipos. Un aspecto que se debe enfatizar es que los grupos se conformaron de manera autónoma sin la intervención del profesor y que además incluyeron estudiantes repitentes y no repitentes.

En el desarrollo de esta sesión fue importante la forma en la que los estudiantes no repitentes, quienes con facilidad se involucran en las dinámicas de grupo, integraron a los repitentes y de cierta forma los jalaron para que no se quedaran atrás. Esto habla bien de la interacción existente entre los miembros del curso en general, y de la existencia de trabajo colaborativo. Sólo en dos grupos no se desarrolló bien el trabajo debido a la ausencia de algunos de sus integrantes. (Registro de Observación 2. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Clave para el ejercicio colaborativo fue el diálogo entre los miembros del grupo. Se observó que para algunos estudiantes repitentes fue difícil adaptarse a las dinámicas propias de su grupo, pero que cuando se conversaba sobre los tropiezos en el proceso o sobre el cumplimiento de encargos, esos estudiantes tendieron a reaccionar de manera positiva e inclusive en algunos casos comenzaron a adoptar roles de liderazgo. En general, el trabajo grupal se convirtió en un espacio para el diálogo abierto sobre las metas que debían alcanzar, los tiempos para lograrlas, la distribución de tareas, y para ejercer roles de liderazgo encaminados a la orientación en el proceso y a la distribución de responsabilidades.

El estudiante X al comienzo de la actividad no quiso trabajar en grupo y argumentó que no le gusta compartir con otros compañeros porque él es nuevo en el curso y no se siente bien. Después de dialogar con él acepta ubicarse en un grupo de trabajo. Asume el liderazgo para direccionar a su grupo por cuanto se presentan manifestaciones de indisciplina. Se pone de pie los regaña y les dice “que se pongan serios que trabajen para cumplir con la actividad”. (Registro de Observación 1. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Aspectos que la literatura sobre trabajo colaborativo ha señalado como claves para el éxito de un grupo como: (1) la interdependencia positiva, es decir el apoyo entre los miembros de un equipo de trabajo que se manifiesta por la información y recursos compartidos para el logro de una meta común, (2) la interacción o diálogo permanente, (3) la responsabilidad individual o el aporte que cada miembro debe realizar al trabajo conjunto y (4) el desarrollo de habilidades de trabajo grupal que implica la comunicación asertiva y el manejo apropiado de tiempos (Johnson & Johnson, 1986) fueron evidentes a lo largo de la implementación. Las observaciones de clase y las palabras de los estudiantes así lo confirman, como lo muestran los siguientes fragmentos:

Una característica a resaltar del trabajo para esta sesión es que los estudiantes han entendido que la dinámica de trabajo colaborativo los acerca más como grupo. Por ello aunque el taller planteaba un trabajo más individual, los estudiantes se colaboraron mucho entre sí, en los momentos en los que tuvieron dudas. (Registro de Observación 4. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Profesor: ¿Qué piensan del trabajo con los otros compañeros?

Estudiante: Pues muy bueno porque si uno no entiende algo ellos le ayudan y también con los materiales ellos ayudan.

(Entrevista con estudiante repitente. Colegio República Dominicana, anexo 5)

Profesor: ¿Qué piensan del trabajo con los otros compañeros?

Estudiante: Bien pues todos aportábamos por igual y nos fue bien en los dos períodos.

(Entrevista con estudiante repitente. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5)

Por otra parte, a partir de la interlocución y el apoyo entre los estudiantes al interior de los grupos, se evidenció como aumentó la comprensión de algunos conceptos y el entendimiento de los procesos para la realización de las actividades; ejemplo de ello se encuentra en el siguiente fragmento de un diálogo entre estudiantes, en el que debían tabular los datos de una encuesta realizada para indagar el conocimiento de la comunidad acerca de la historia del colegio:

Estudiante 1: Aquí están las encuestas, pero y ¿qué hacemos con eso?

Estudiante 2: No estuvo cuando explicaron, ¡mucho bruto!

Estudiante 1: Hágale, dígame y hacemos eso

Estudiante 2: Pues cuente para cada pregunta que le respondieron y lo va metiendo en la tabla (le escribe parte de una tabla de frecuencias y empieza a contar respuestas para la primera pregunta)

Estudiante 1: ¿Es solo contar?

Estudiante 2: Sí, va contando las respuestas y las va metiendo en la tabla

Estudiante 1: No más, eso está breve

Estudiante 2: Y tiene que hacer lo mismo con cada pregunta, hágale y yo meto los datos aquí en el computador

(Registro de Observación 8. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Lazos de confianza

En parte la colaboración fue posible gracias a que tanto estudiantes como profesores desarrollaron lazos de confianza a lo largo de la implementación. Este aspecto de hecho, fue una de las manifestaciones latentes de membresía y apego a las clases, que apareció de manera reiterada en las observaciones realizadas. Las actividades diseñadas por el grupo de docentes permitieron establecer en primera instancia, un acercamiento más personal con el estudiante repitente en el que la confianza aparece como una primera etapa para la cercanía. En segundo lugar esas actividades permitieron conocer las problemáticas que enfrentan los repitentes y que podrían explicar sus comportamientos en clase. Los datos muestran la injerencia de la situación familiar que enfrentan algunos

estudiantes en su permanencia en la escuela y cómo la descomposición familiar y el contexto inciden de manera negativa en su desempeño escolar. La ausencia de un clima familiar satisfactorio, de un ambiente que propicie amor por el conocimiento, la carencia de modelos e incentivos cognitivos, económicos y afectivos entre muchos otros, incide en las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

Es un estudiante que se le dificulta concentrarse en las actividades por estar molestando a los demás, ni hace, ni deja hacer. No quiere escribir. Como docente le pregunto cuál es el motivo por el que no quiere escribir a lo cual responde: “No me gusta hablar de mi vida porque sinceramente no quiero contarle a nadie, porque me han pasado cosas malas y difíciles y no me gusta recordarlas y porque soy rencoroso. Vivo con mi abuela materna, mis papás se separaron cuando yo tenía nueve meses. No quise vivir con mi mamá porque consiguió otro señor, -mi padrastro, y con él teníamos muchas peleas. A mi papá lo odio. Como será que está pagando casa por cárcel-. (Registro de Observación 4. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Esta observación es congruente con un sinnúmero de investigaciones las cuales han concluido que “en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y específicamente académico, se ve ralentizado” (Robledo & García, 2009, p. 120).

Las continuas conversaciones entre profesores y estudiantes permitieron a los primeros conocer más a fondo los obstáculos que los segundos afrontan en su cotidianidad. Esto facilitó el dejar de lado la tendencia a culpabilizar al estudiante de sus fallas y generar reflexiones sobre alternativas para continuar favoreciendo al acercamiento personal, y al rendimiento académico. El siguiente fragmento de una observación, por ejemplo, señala una problemática personal y puntual, la extraedad, que genera desvinculación y desapego de la escuela. Ello aunado a problemas familiares se suma a la falta de disposición frente al trabajo propuesto:

Al entablar una charla con ella sobre sus continuas fallas y repitencias, manifiesta la falta de gusto por el colegio, y aunque es una muy buena estudiante, llama la atención que no se siente a gusto en el grupo, no tiene mayor motivación. Quiere validar, pero su familia no se lo permite. No tiene afinidad con sus compañeros debido a su diferencia de edad. Sumado a ello, vive demasiado lejos y no se motiva a asistir lo cual no favorece su desarrollo escolar.

(Registro de Observación 3. Colegio República Dominicana, anexo 5).

La estudiante asistió a una sesión más y después de la semana siguiente no se presentó más en la institución. Ese hecho invita a reflexionar en torno a cómo las instituciones educativas pueden hacer frente a las múltiples variables que afectan los procesos académicos de los estudiantes, y cómo paliar el fenómeno de la deserción escolar, teniendo en cuenta que los factores que lo originan son múltiples y que la escuela no puede intervenir en todos.

Por otra parte, la comunicación más cercana y abierta sobre temas que refieren al contenido de las actividades del proyecto así como a los eventos y vivencias de su realidad, es de relevancia para el desarrollo integral de los estudiantes. El diálogo se convierte entonces en el canal por el cual los estudiantes y los docentes se involucran con sus vivencias y conocimientos y crecen en un ambiente más humano.

Se notó que en ocasiones se optaba por asumir manifestaciones de agresividad e irrespeto entre pares, y en algunos casos con docentes y directivos, y que este tipo de reacciones eran preponderantes en estudiantes con alta repitencia. Sin embargo, la capacidad de establecer diálogos de cercanía con los estudiantes, posicionó al docente en lugares que favorecían la interlocución y que redundaban en actitudes propositivas que favorecían la sana convivencia. En este proyecto, el acercamiento al mundo del estudiante hizo que los profesores comprendieran sus actitudes y que se propiciaran

transformaciones en su rol, como lo evidencia el siguiente fragmento de una observación en la que la docente, por medio de preguntas, indaga acerca de las razones que generaron un comportamiento agresivo de un estudiante. El que la profesora se interese por sus motivos, y a pesar de recurrir a la normatividad que rige el plantel, hace que el estudiante asuma otra actitud y retome su trabajo.

En la clase de español iba a agredir a un compañero. Le pregunte las razones y me contestó: “el compañero X es pasado y le gusta pegarle y montársela a los compañeros pequeños y eso a él le da mucha rabia y por eso le iba a meter la mano”. Después del llamado de atención y de la explicación de las consecuencias según el manual de convivencia se dedicó a trabajar su línea de vida. Otra respuesta fue: “voy hacer una línea. En el momento no tengo creatividad pero yo sí sé dibujar y bien profe”.

(Registro de Observación 3. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

El tipo de apoyo que brinde un profesor a sus estudiantes depende del conocimiento del ámbito familiar y social del estudiante, además de lo que conozca sobre su desarrollo cognitivo. Los docentes en este proyecto observaron que la comunicación abierta, el diálogo sobre las temáticas de las unidades didácticas y sobre las experiencias de los estudiantes generaron un cambio de actitud de ellos y sirvieron como impulso para fortalecer su autoestima y para responder de manera más acertada a sus necesidades de formación. Esto fue evidente desde las primeras sesiones de la intervención pedagógica:

Tanto el docente titular, como el docente observador y en algunas oportunidades el asistente, han tratado de incentivar la creatividad de estos estudiantes tratando de ayudar a generar en ellos un interés por las temáticas que se les han propuesto. Esto nos ha permitido establecer una relación de confianza que nos ha permitido conocer un poco más de sus vidas para lograr indagar las causas que los tienen en repitencia; y de una u otra forma, tratar de ayudar para generar una actitud más positiva ante las clases

(Registro de Observación 2. Colegio República Dominicana, anexo 5).

A medida que se progresaba en la implementación de la propuesta se fue afianzando el acercamiento y la confianza entre los profesores y los estudiantes, a tal punto que el docente suma a su papel de instructor o ejecutor del manual de disciplina uno de “adulto que escucha” y que genera una horizontalidad en la relación. Esto facilita comprender y ahondar en las dinámicas de la vida diaria de los estudiantes para ayudarlos a re-direccionar sus actitudes negativas frente a la clase. Como se mencionó anteriormente, las actividades propuestas en la intervención pedagógica permitieron que el docente manifestara interés por los problemas personales de los estudiantes, indagará sobre las causas por las cuales han existido fracasos escolares o manifestaciones de desapego frente a las clases o a la institución. Un punto importante es que se toma conciencia de que dichas causas no obedecen a displicencia sino a problemáticas sociales que quedan por fuera del rango de intervención del docente y la escuela.

La importancia del diálogo para conocer a los estudiantes y sus problemáticas se evidencia en el siguiente fragmento de un registro de observación, en el que uno de los investigadores narra de forma autoreflexiva su experiencia en una de las sesiones.

Habitualmente dentro de mi labor docente no me tomo el trabajo de hablar con los estudiantes más allá de los aspectos netamente académicos y convivenciales en la institución, y difícilmente entablo una conversación que me permita indagar más allá del rol de un estudiante. Sin embargo, hoy en una sesión de dos horas, conocí más sobre sus vidas, que lo conocido en más de un año que oriento su proceso académico en mi área. Hoy comprendí más cosas sobre su rendimiento conversando con ellos, que por sus reportes académicos, sus desempeños y sus comportamientos diarios. Es necesario conocer a los estudiantes, con quien viven, que hacen en las tardes, qué les gusta, qué no les gusta, que sueñan, etc., porque ello humaniza las relaciones entre los profesores y los estudiantes y genera confianza, apego por la institución y un mejor ambiente de trabajo. (Registro de Observación 2. Colegio República Dominicana, anexo 5).

En el siguiente fragmento se evidencia como algunos estudiantes generan un lazo de confianza importante con sus docentes y en ocasiones les manifiestan sus problemáticas personales o familiares, bien sea por el hecho de ser escuchados o por estar buscando algún tipo de ayuda.

Profesor: ¿Y qué te pasa hoy, no quieres trabajar?
 Estudiante: No profe, hoy tengo como pereza
 Profesor: Pero si normalmente trabajas bien, ¿pereza por qué?
 Estudiante: No profe, es que no es tanta pereza, son cosas que pasan
 Profesor: ¿Y te puedo preguntar a qué cosas te refieres?
 Estudiante: (duda, pero finalmente comienza a hablar) Es que las cosas en la casa andan como mal, mis papas andan agarrados y como que mi papá no vuelve
 Profesor: ¿Y es muy grave el problema, o crees que sea algo pasajero?
 Estudiante: Yo no sé profe, pero si está como grave; aunque a ratos hasta mejor para que dejen la peleadera...
 Profesor: ¿Y tú mamá, cómo está?
 Estudiante: No profe, ya deje así. Fresco... Ya me pongo a trabajar
 (Registro de Observación 4. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Por último es importante mencionar que el diálogo, además de favorecer el conocimiento sobre la persona del estudiante, también permite que el docente brinde una atención más individualizada. En ocasiones, principalmente cuando los proyectos se veían truncados por la falta de comprensión por parte de algunos miembros, se hizo necesario hacer tutorías individuales y explicaciones adicionales. Esas realimentaciones hicieron que los trabajos tuvieran un seguimiento continuo que aclaraba o enriquecía los conceptos y procesos de las unidades didácticas.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento se observa cómo uno de los docentes atendió de forma personalizada a un estudiante que no entendía cómo abordar la elaboración de una línea de tiempo para la localidad de Bosa, a pesar de que ya se habían dado las orientaciones de forma general y en cada uno de los grupos:

Estudiante: Profe, ¿me ayuda?, no sé hacer la línea de tiempo
 Profesor: Claro que sí; ¿ya tienes las fechas más importantes de la historia de la localidad?
 Estudiante: No profe, ¿son todas las que aparecen?
 Profesor: Tú debes analizar cuáles son las más importantes; si tú crees que todas pues las puedes usar.
 Estudiante: (Inicia su proceso de lectura y extracción de fechas) Profe, ya tengo tres fechas, esas son las más importantes
 Profesor: ¿Tú consideras que esas tres fechas recogen los acontecimientos más importantes de la historia de la localidad?
 Estudiante: Yo no sé profe creo que sí
 (El profesor se dispone a realizar la lectura dónde aparece la historia de la localidad junto con el estudiante; realizan pausas para analizar y finalmente extraen más fechas relevantes.
 (Registro de Observación 3. Colegio Fernando Mazuera, anexo 5).

Cabe aclarar que al interior de los grupos también se presentaron situaciones en las que los mismos estudiantes realizaban procesos de realimentación con el fin de aclarar conceptos o procesos, como se evidencia en el siguiente fragmento de una conversación al interior de un grupo de estudiantes del colegio República Dominicana, en torno al uso de una narrativa digital que pretendían usar para plasmar su proyecto final, en donde se apoyan en sus conocimientos propios para explicar, apoyar y compartir saberes con los integrantes de su equipo:

Estudiante 1: Yo no sé usar esa vaina
 Estudiante 2: ¿Pero no vio el video que nos mostraron hace rato? Ahí explican cómo se hace
 Estudiante 3: Los profes lo descargaron en los computadores, venga lo abrimos.
 Estudiante 1: No, eso es muy largo, mejor explíqueme usted
 Estudiante 3: (Le realiza una descripción general sobre cómo hacer uso de algunos comandos de la herramienta)
 Estudiante 1: Yo no le entendí fue nada
 Estudiante 2: Por eso le dijeron que con el video, espere lo pongo (pone el tutorial y van pausando y realizando los pasos en el programa)
 (Registro de Observación 8. Colegio República Dominicana, anexo 5).

Gusto por el Uso de Herramientas Tecnológicas

Otro aspecto clave en esta intervención pedagógica, que parece haber motivado a los estudiantes, tanto regulares como repitentes, fue el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y en particular de narrativas digitales.

Lamentablemente prevalece el imaginario de que los colegios distritales están dotados de herramientas informáticas para que los estudiantes exploren las posibilidades que les brindan los software educativos y la Internet, pero ese no parece ser el caso para las dos instituciones de este proyecto.

Los cuatro docentes que participaron en este proyecto optaron por incursionar en el uso de narrativas digitales y aventurarse a crear diversas posibilidades para que los estudiantes representaran su conocimiento. Ello condujo a que los estudiantes aplicaran diversas herramientas que permitieron adquirir y reforzar sus conocimientos, habilidades y destrezas y que tuvieran la posibilidad de transmitir sus ideas de diversas formas. El agrado e impacto de las TIC fue evidente en este proyecto. A continuación se presentan varios ejemplos para ilustrar la diversidad de uso en las narrativas y para explicar su aplicación. Las narrativas digitales fueron escogidas libremente a partir de sus gustos y de su afinidad con la herramienta. Cabe recordar que cada docente presentó diversas narrativas, y que los estudiantes tuvieron a su cargo la libre exploración de sus aplicaciones.

Una de las herramientas que más se empleó fue *VideoScribe* que se usa para realizar presentaciones que se exportan en formato de video y en las que se pueden emplear efectos visuales agradables que dan la sensación de estar en la presencia de una

explicación que ofrece en una pizarra. Para mostrar los resultados de la indagación sobre la historia de sus instituciones educativas los estudiantes optaron por la herramienta digital *VideoScribe* y se focalizaron en presentar los textos construidos durante el ejercicio de búsqueda de información, redacción de conclusiones y síntesis de información; por ejemplo, un grupo de estudiantes del Colegio Fernando Mazuera tomaron fotografías actuales del colegio, las usaron como imágenes de apoyo y las mezclaron con textos recogidos y sintetizados en su proceso de rastreo de información, como se observa en la Figura 12.



Figura 12: Uso de VideoScribe para la representación de la historia del Colegio Fernando Mazuera (anexo 7).

Otra herramienta que fue bien acogida entre los estudiantes fue el Video. Es bien sabido que esta herramienta ejerce gran atracción por su versatilidad en el uso imágenes, movimiento y audio. De hecho, tanto los docentes como los estudiantes del mundo actual con frecuencia recurren a *YouTube* o a *Vimeo* para ubicar información o como una forma de entretenimiento. Se propuso en este proyecto, que los estudiantes fueran productores de sus videos y que en ellos sintetizaran información con respecto a las indagaciones sobre los temas de las unidades. La siguiente imagen es tomada de un video realizado por estudiantes de la institución Fernando Mazuera en la que realizan unas entrevistas a profesores, estudiantes, padres de familia y personas de la comunidad, sobre la historia de los colegios.



Figura 13: Video sobre historia del colegio República Dominicana (anexo 7).

El uso de herramientas digitales de video, tuvo un impacto en la competencia escritural, ya que los niños diseñaron las preguntas para desarrollar una entrevista, y porque requirió desarrollar habilidad para sintetizar información y redactarla con coherencia. Cabe resaltar que se evidenció un intento por mostrar los videos con una adecuada ortografía, y con una redacción adecuada a pesar de algunos errores persistentes. Por otra parte, se logra que los estudiantes exploren herramientas digitales y las usen como una herramienta que potencia su motivación y su aprendizaje.

Pixton fue otra herramienta de gran acogida entre los estudiantes. Se emplea para la creación de comics o historietas y favorece la lectura y escritura creativa. La figura 14 es un ejemplo de su aplicación. Los estudiantes la emplearon para usar la información sobre la historia de su colegio, pero contada a través del diálogo de personajes ficticios en una historieta; usaron los múltiples recursos que brinda la herramienta para diseñar diálogos cortos entre personajes y de ésta manera creativa, representaron su conocimiento de la historia y dominio sobre ésta narrativa digital. Sin embargo, en el uso de ésta se manifiestan aún dificultades en la ortografía y redacción y los diálogos creados carecieron de profundidad, ya que plasmaron en su mayoría preguntas cerradas y respuestas cortas.

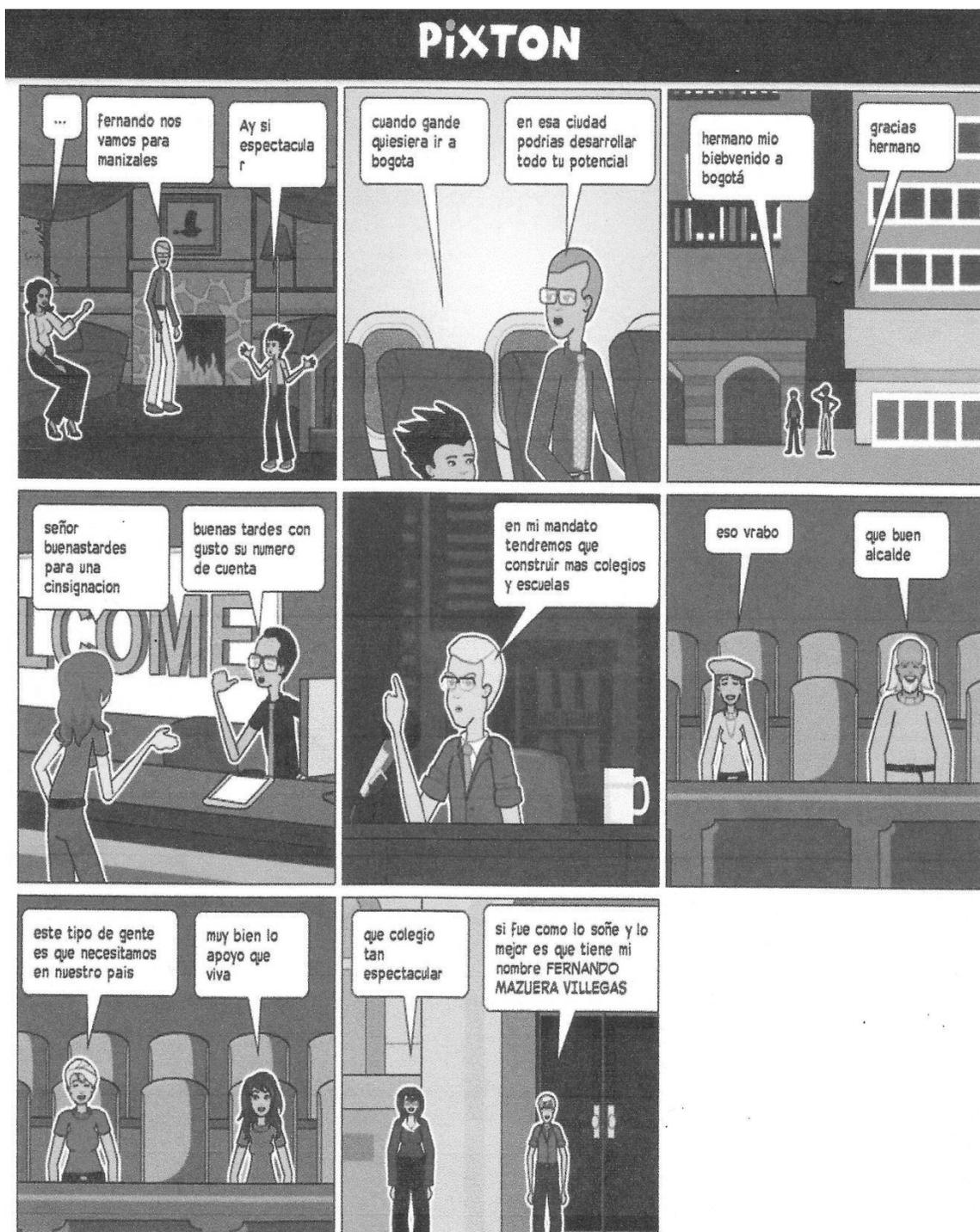


Figura 14: Pixton. Historieta del colegio Fernando Mazuera Villegas (anexo 7, CD).

De otra parte, el gusto por el uso de herramientas tecnológicas fue expresado por los estudiantes en las entrevistas. Aludieron a la incursión y exploración de páginas web por ejemplo que al parecer fue valorada de manera positiva, especialmente por los estudiantes repitentes

Profesor: ¿Hay alguna actividad que le haya llamado la atención?

Estudiante 2: Sí la del trabajo del internet.

Estudiante 1: Sí la del trabajo de internet

Profesor: ¿Por qué te llama la atención eso?

Estudiante 1: Porque en los otros años que estuve aquí, no nos enseñaban eso acá, en cambio este año nos enseñaron a meternos a páginas y hacer trabajos así.

(Entrevista estudiantes repitentes institución Fernando Mazuera, anexo 5)

Como se mencionó anteriormente un aspecto recurrente en el proyecto es que el empleo de herramientas tecnológicas, y en concreto de narrativas digitales, guió a los estudiantes en acomodar sus formas de aprendizaje y de representación de conocimiento. Pero además fue recurrente la motivación producida por la novedad, por la posibilidad de exploración, por el entusiasmo que produce llevar a cabo trabajos más autónomos y creativos. Las entrevistas evidencian estos hallazgos:

Profesor: Algo que hablan ustedes es el utilizar las narrativas digitales y tratar de utilizar la tecnología en el salón de clase, ¿cómo les parece eso?

Estudiante 2: Bien porque es un tema diferente a los que ya hemos trabajado en español y sociales.

Estudiante 1: temas diferentes a los que hemos trabajado en otros años, aprendimos más.

Estudiante 2: Clases diferentes.

Profesor: ¿Mejora el ambiente de clase?, ¿se mejora la disciplina?

Estudiante 1: sí, arto, por ejemplo como que uno se inspira más para trabajar viendo los computadores y en grupo.

Estudiante 2: Pues bien, porque uno no está acostumbrado a trabajar tanto con computadores en una materia, y le pone uno más atención.

Profesor: Listo. ¿Qué actividades le gustaría que se hicieran en clase, que no se hacen? Que digan ustedes que sean buenas e interesantes y que mejoren el ambiente de clase.

Estudiante 1: Por ejemplo que algún tema que nos vayan a enseñar sean con computador que no sea en el tablero y que uno aprenda, como las narrativas digitales que por ejemplo se trata de que lo ayuden a uno no con escritura sino con voz.

Profesor: Ah, listo, es otra forma de comunicación.

Estudiante 1: Exacto, no solo de escribir en el tablero.

(Registro consolidado de entrevistas, Colegio Fernando Mazuera, anexo 5)

Profesor: Ustedes hablan sobre utilizar las narrativas digitales y la tecnología en el salón de clase, ¿cómo les parece eso?

Estudiante 1: Bueno porque en las otras materias solo es escribir y escribir, en cambio en matemáticas, y sociales fue una cosa nueva y mejor.

Profesor: Eso mejora de cierta forma cuando tuvimos los computadores y pudimos tener acceso a internet, ¿mejora el ambiente de clase?, ¿se mejora la disciplina?

Estudiante 1: Pues, que cambia uno de rutina, porque la mayoría es el cuaderno, el esfero y el lápiz.

Estudiante 2: Todos se mantienen más calmados y se ponen a trabajar.

Profesor: ¿Qué actividades le gustaría que se hicieran en clase, que no se hacen, que ustedes consideren que sean buenas e interesantes y que mejoren el ambiente de clase?

Estudiante 1: Pues más trabajo con los computadores o con tablets y donde haya menos tareas para la casa, o que las tareas se hagan en computador

Estudiante 2: Algo más lúdica, más llamativo, y así con varias materias y en computadores.

(Registro consolidado de entrevistas, Colegio República Dominicana, anexo 5)

El interés por emplear herramientas tecnológicas y narrativas digitales se acrecentó a medida que se implementaba el proyecto. Los estudiantes demandaban su uso de forma reiterada, aún en los momentos en que las circunstancias institucionales, los espacios y los tiempos no lo permitían. Se considera entonces que la tecnología sirvió como elemento de enganche al proyecto, pues el gusto manifiesto por su empleo los motivo permanentemente a involucrarse en la realización de su trabajo. Como lo señala Haquin (2009), En la actualidad, la redefinición de alfabetización se realiza desde una mirada proyectiva, considerándola como alfabetización semiótica o multimodal ya que

incluye el aprendizaje de múltiples códigos o recursos para representar y comunicar, ya sea en soporte papel o digital.

Entre las ventajas que se evidenciaron con el uso de la tecnología están, haber logrado una mayor concentración en los ambientes de clase, mayor disposición, cambio de ambiente y de metodología a la tradicional. Además se incentivó la competencia informacional, que se entiende como la capacidad de una persona para la búsqueda eficiente y efectiva de información, para su análisis, para su valoración y para su organización y comunicación. Es ésta quizás, la competencia en la que se evidenció una transformación mayor. En la etapa exploratoria se encontró que los estudiantes se remitían a una búsqueda literal de respuestas a preguntas en un texto, o una consulta en algún buscador de la red y usaban la información de la primera fuente que encontraban.

Posteriormente y con el pasar de las sesiones, los estudiantes ampliaban las fuentes de búsqueda de la información, haciendo uso no sólo de búsquedas literales en textos o internet, sino utilizando herramientas abordadas en el proyecto, como la elaboración, aplicación y análisis de encuestas, entrevistas testimoniales y archivos fotográficos o fílmicos.

Por ejemplo, los estudiantes aplicaron una encuesta a los integrantes de la comunidad educativa sobre los cambios positivos y negativos en la historia del Colegio República Dominicana. Para ello debieron diseñar las preguntas, establecer su muestra, aplicar la encuesta, elaborar una tabla de frecuencias, representar gráficamente las respuestas e interpretar los resultados. En la figura 15 se observa la representación de una de las preguntas elaboradas y analizadas por los mismos estudiantes.

¿Cree que el colegio cuenta hoy con mejores docentes que hace 3 años?

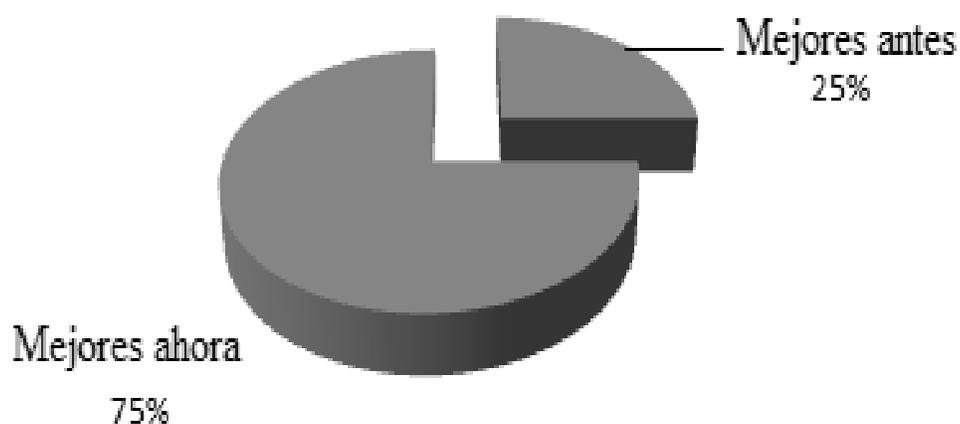


Figura 15: Gráfica de encuesta elaborada por estudiantes. Colegio República Dominicana.

Ésta es una muestra de la ampliación de las fuentes de información utilizadas por los estudiantes, para enriquecer sus proyectos finales. Simultáneamente se desarrollan habilidades matemáticas, destrezas para usar recursos tecnológicos y capacidades para interpretar y argumentar un hecho, de forma escrita y verbal.

Adicionalmente, los estudiantes realizaron una búsqueda de fotografías que permitieran observar los comienzos y las transformaciones de las plantas físicas de las instituciones en archivos privados y comunitarios, acudiendo a otra fuente de información distinta al rastreo por redes informáticas. De hecho, usaron sus propios recursos tecnológicos para capturar imágenes recientes como se observa en la figura 16, siendo éste hecho muy positivo ya que una de las pretensiones de la intervención era generar

conciencia sobre las múltiples ventajas académicas de los recursos tecnológicos a los que los estudiantes tienen acceso.



Figura 16. Archivos fotográficos hechos por un estudiante. Institución República Dominicana (anexo 7).

El empleo de estas herramientas y las fuentes consultadas permitieron aumentar la capacidad en muchos de los niños para rastrear información, seleccionarla, organizarla y comunicarla de forma eficiente.

Algunas Mejoras en las Competencias

Un aspecto determinante en el desarrollo de la propuesta pedagógica fue la inclusión en el proyecto de un enfoque interdisciplinar, en el que se hace necesario el

trabajo de las ocho competencias básicas, propuestas por Sierra, Méndez y Mañana (2013), competencia matemática, competencia en comunicación lingüística, competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, competencia para aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital. Estas se destacan gracias a que en el rastreo realizado en el marco teórico sobre el tema, se evidencian los buenos resultados obtenidos en su implementación por parte de la Unión Europea y específicamente en el caso del modelo educativo español, dando relevancia al fortalecimiento de las habilidades básicas de los estudiantes desde un enfoque interdisciplinar.

Para éste caso, gracias al análisis realizado en la etapa exploratoria se hicieron evidentes las deficiencias halladas en las competencias de comunicación lingüística, matemática e informacional, ejemplos de ello se encuentran en el anexo 6. Ello condujo a los profesores a un trabajo interdisciplinar y mancomunado en aras de mejorar esas competencias.

En primera instancia la competencia de comunicación lingüística, permitió evidenciar transformaciones en las capacidades orales y discursivas de los estudiantes. Con el diagnóstico durante la etapa exploratoria, se observaron deficiencias en el desarrollo de la vocalización, el manejo inadecuado del tono de voz, miedo a hablar en público, bajos niveles de argumentación y limitada capacidad para retener algún tipo de información.

Sin embargo, gracias a las actividades que se propusieron en el proyecto, algunos estudiantes fortalecieron sus habilidades discursivas y argumentativas, debido a que en el transcurrir de las clases los estudiantes lograron apropiarse de las temáticas y fruto del trabajo colaborativo, fortalecer las deficiencias existentes.

La dinámica de trabajo permitió identificar diferencias en la expresión oral y manejo de elementos comunicativos entre estudiantes repitentes y no repitentes. Los primeros demostraron inseguridad al hablar y designaban esa tarea a otros compañeros con mejor desempeño oral. También se observó que al intercambiar opiniones con el docente, o en ocasiones, al expresar sus ideas en público usaban respuestas muy cortas, poco argumentadas, voz baja y un pobre manejo de la información. Por su parte, los estudiantes no repitentes, aunque en algunos casos mostraron timidez, argumentaban y expresaban sus ideas de formas más concretas y con un tono de voz adecuado. En una observación hecha en el Colegio Fernando Mazuera Villegas, el docente pregunta al estudiante por qué no participa en las actividades del grupo, para lo cual su respuesta es: “me da pena, no me gusta hablar”. Este tipo de actitud tiende a repetirse a lo largo de la intervención, lo cual aún representa un desafío para los maestros.

Con la etapa exploratoria se evidenció como falencia significativa y generalizada en los estudiantes de las dos instituciones la baja capacidad de comprensión lectora y retención de ideas generales. Frente a tareas sencillas como hacer una lectura sobre la historia de la localidad y contestar algunas preguntas sobre ésta, los docentes pudieron observar cómo al revisar el trabajo de los grupos, se realizó una lectura general, pero al

responder las preguntas, debieron volver al texto. Esta situación se puede evidenciar en el registro de observación 2. Colegio República Dominicana:

Una vez realizada la primera lectura y una segunda lectura, se procede a entrar en diálogo con los miembros del grupo, para indagar su comprensión de lectura.

- Profesor: Cuéntenme qué entendieron

- Estudiante: Entendimos lo de la historia de Suba

- Profesor: ¿Qué entendieron sobre la historia de Suba?

- (hacen silencio, se miran entre los integrantes del grupo y uno de ellos toma la hoja comienza a leer en voz muy baja. Acto seguido menciona los dos datos que acaba de leer). (Anexo 5)

Con el desarrollo de las sesiones los estudiantes lograron poner de relieve la importancia de leer con mayor concentración para lograr una mejor comprensión de los textos trabajados. Muestra de ello se presentó durante de fase de implementación en la que los estudiantes debían buscar textos y extraer la información pertinente para su proyecto. Durante el ejercicio de recolección de información, se evidenció por parte de los grupos, un buen análisis de los textos, una mayor retención de información y extracción de temas generales.

En cuanto a la producción textual, los estudiantes lograron crear textos que respondían a niveles de coherencia y cohesión esperados. Ejemplos de ello se encuentran en los ejercicios de elaboración de historias personales y la historia del colegio, que se encuentran en el anexo 6. En esas muestras se observa el empleo de diversos recursos y formas creativas de contar sus historias.

Se debe resaltar la voluntad y el compromiso asumido por la mayoría de estudiantes, quienes a pesar de las dificultades lograron elaborar buenos ejercicios de redacción. A continuación se puede observar en la figura 17, la historia de vida de una

estudiante del grado 703, del Colegio Fernando Mazuera Villegas, que se caracteriza por un buen tener coherencia, y manejar niveles de ortografía y caligrafía aceptables.

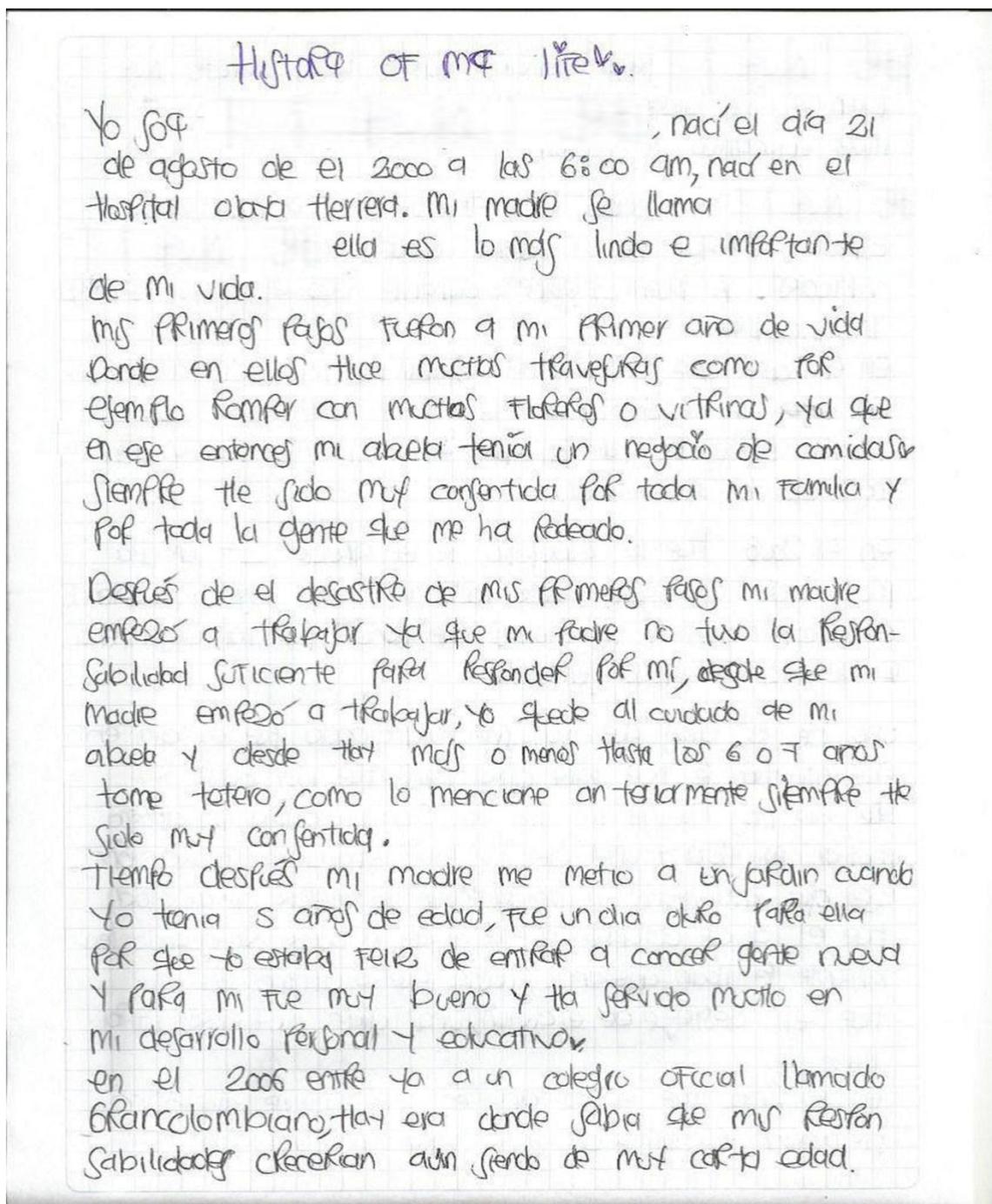


Figura 17: Historia de vida. Estudiante. Colegio Fernando Mazuera (anexo 6, CD).

De la misma manera se logra evidenciar a través de las entrevistas, que los estudiantes eran conscientes de que en su proceso era vital fortalecer las deficiencias en cuanto a escritura y redacción y con relación a ello compartieron las siguientes impresiones:

Profesor: Hay alguna parte del proyecto que tenía que ver con aprender a escribir y mejorar la forma de escribir, ¿cómo se ven en eso?

Estudiante 2: Pues regular, si profe yo puedo decirlo soy casi pésimo en escritura.

Profesor: ¿Sí?

Estudiante 1: Si por eso nos hicieron la entrevista para poder primero mirar con el profesor para ver cómo estaba de ortografía.

Profesor: ¿Pero cree que si sirvió para mejorar?

Estudiante 1: Sí, claro.

(Registro consolidado de entrevistas, Colegio Fernando Mazuera Villegas, anexo 5)

Si bien los cambios en la esta competencia no han sido inmediatos, se considera relevante los avances de los estudiantes en cuanto a la revisión, el uso del corrector ortográfico en herramientas digitales y la consulta a pares en caso de tener dudas. Por su parte, los estudiantes repitentes presentan escritos más cortos, con menor cantidad de detalles, en los que aún se presentan problemas de coherencia y fallas ortográficas y que no muestran cambios durante las diferentes etapas del proyecto, como se puede ver en la figura 18.

1.ª Pregunta: me gusta mucho facebook porque chateo mucho con mis amigos luego y la paso bien y hablamos muchas cosas.

2.ª Pregunta: como muy creativos hacemos historias le añadimos muchas cosas como muy inteligentes hacemos fondos creamos cosas por si mismos hacemos muchas historias creativas y creamos mucho.

3.ª Pregunta: el colegio es muy bueno nos enseñan a respetar hacer cosas a que seamos alguien en la vida porque es bueno conseguimos amigos la pasamos bien los profesores nos enseñan muchas cosas buenas nos enseñan a tener un mejor mundo.

Figura 18: Historia de vida estudiante repitente. Colegio Fernando Mazuera (anexo 6).

Una de las competencias que fue objeto de análisis en la implementación fue la competencia numérica, De acuerdo con Rico y Castro (1995), en éste contexto la capacidad para enfrentarse con éxito a situaciones en las que intervengan los números y sus relaciones. Es necesario aclarar que para lograr esta competencia no basta con dominar los algoritmos de cálculo escrito; se precisa también desarrollar estrategias de cálculo mental y aproximativo, y actuar con confianza ante los números y las cantidades; utilizarlos siempre que sea pertinente e identificar las relaciones básicas que se dan entre ellos.

En cuanto a la competencia matemática, se evidenciaron dos falencias durante la fase exploratoria. La primera se relaciona con la falta de comprensión sobre las relaciones de orden en el empleo de números enteros y, de manera más concreta, en el manejo de líneas de tiempo. Para citar un ejemplo puntual, los estudiantes usan indistintamente años antes y después de Cristo sin reconocer que existe un punto de referencia para ubicar una fecha y un acontecimiento relacionado a esa fecha. La segunda se asocia al hecho de que no existe relación entre el uso de un número y el contexto en el que se trabaja el mismo en una lectura. Por ejemplo, en una descripción de la historia de la localidad de Suba, aparecían los hechos principales y el año de ocurrencia de tales eventos y el texto mencionaba la frase “cincuenta años después” que fue interpretada por algunos estudiantes, particularmente los repitentes, como el año 50, y así lo plasmaron en sus líneas de tiempo.

Con el avance de la implementación se superaron algunas de estas deficiencias principalmente cuando se trabajó en la elaboración, aplicación y análisis de encuestas con

las que los estudiantes lograron una comprensión del número asociado al contexto e hicieron una interpretación más acertada del análisis de porcentajes. Cabe señalar que los estudiantes repitentes, en su gran mayoría, demostraron fortalezas en los procesos de cálculo utilizados y en la elaboración de diagramas estadísticos elementales. Sin embargo, su debilidad principal gira en torno a la interpretación de datos en un contexto como evidencia el siguiente fragmento tomado de una observación de clase:

Profesor: a partir de la gráfica, ¿qué puedes concluir?

Estudiante: no se profe

Profesor: analiza cuáles son las respuestas más y menos frecuentes, y me cuentas

Estudiante: no profe, eso si no lo entiendo

Profesor: ¿Qué te dicen los números de las cuentas que tú hiciste?

(Revisa la tabla, el diagrama, guarda silencio y explica cómo hizo las cuentas.

Pero no le asigna un significado a los números dentro del contexto de las preguntas de la encuesta)

(Registro de observación 6, Colegio República Dominicana, anexo 5).

En conclusión, Se superaron algunas deficiencias en procesos de elaboración, aplicación y análisis de encuestas, en las que los estudiantes lograron comprender la relación entre el número y el contexto en el que se es usado, evidente en ejercicios de análisis de porcentajes y gráficas de barras (Anexos 6 y 8), lo cual se ilustra en las figuras 19 y 20 elaboradas por los estudiantes:

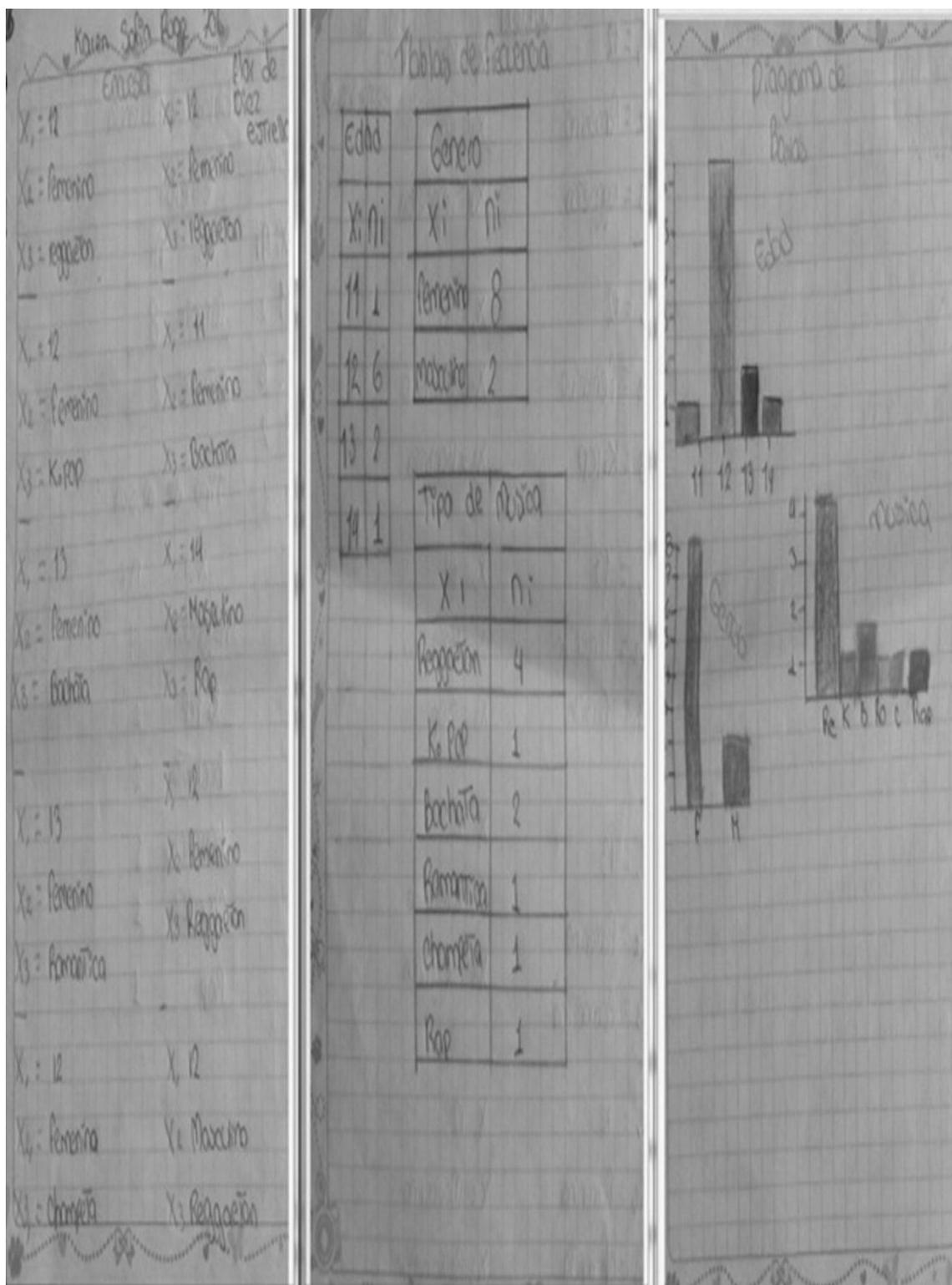


Figura 19: Ejercicio Estadística. Estudiantes. Colegio República Dominicana.

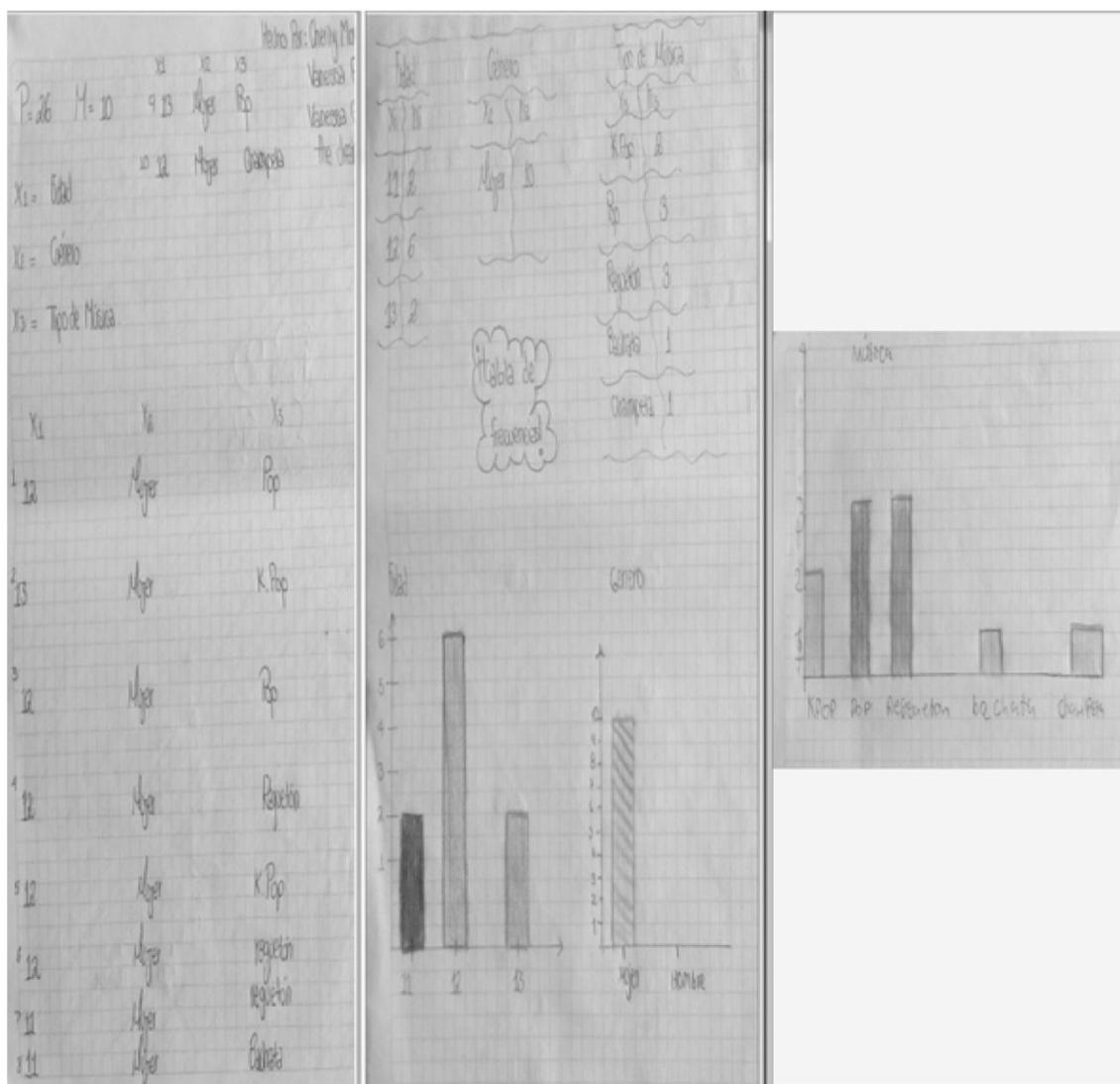


Figura 20: Ejercicio Estadística. Estudiantes. Colegio Fernando Mazuera.

Como se puede ver los estudiantes desarrollaron habilidades para interpretar y expresar con claridad información de tipo numérico e hicieron uso de datos estadísticos dentro del contexto de su cotidianidad. Para finalizar, la principal fortaleza del proyecto en cuanto a habilidades matemáticas radicó en la capacidad de los estudiantes al poner en práctica procesos de razonamiento que llevaron a la solución de problemas y al desarrollo de la interpretación matemática dejando de lado la mecanización de procesos.

Por último, en cuanto a las competencias de interacción con el mundo, cultural y artística, social y ciudadana, autonomía y aprender a aprender, se evidenciaron cambios gracias a que el proyecto fue concebido desde un enfoque interdisciplinar, el cual se relaciona con la combinación de saberes que giran alrededor de la integralidad en el conocimiento, dichas competencias fueron fortalecidas gracias a que en los ejercicios en las diferentes fases del proyecto se fortaleció la creatividad, comprensión del contexto social, identificación de relaciones causa-consecuencia, manifestaciones de trabajo en equipo y desarrollo individual, todo ello manifiesto de manera transversal en los alcances obtenidos en las tres competencias mencionadas anteriormente.

Conclusiones y Discusión

La presente investigación tuvo tres objetivos. El primero fue describir e interpretar las reacciones, comportamientos y actitudes de los estudiantes cuando se involucran en un proyecto construido con base en los principios de la enseñanza para la comprensión y que tuvo como pilares los principios del trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad y el empleo de algunas formas de representación multimodal por medio de la tecnología. El segundo, determinar manifestaciones de compromiso, apego/membresía/compromiso a la institución propiciadas por el proyecto, y el tercero determinar posibles transformaciones en las competencias de los estudiantes durante la implementación de la propuesta.

En relación con los dos primeros objetivos se concluye que los estudiantes cambian sus actitudes y comportamientos en el aula de clase cuando se plantean propuestas pedagógicas que fomentan su sentido de agencia y su autogestión. Los datos mostraron que los estudiantes de las dos instituciones tuvieron mayor independencia en la realización de sus tareas y proyectos y que la autonomía para asumir sus responsabilidades fue más notoria. Esto podría ser el resultado de que el proyecto planteara libertad para la exploración de ideas y para el uso de recursos en el diseño y presentación de los proyectos de los estudiantes. Abrir ese espacio de exploración hace que los estudiantes tomen decisiones por ellos mismos y, en consulta con los miembros de sus equipos de trabajo, organicen sus tareas y responsabilidades y trabajen de manera mancomunada en el perfeccionamiento de sus proyectos para obtener productos de mejor calidad. Como señalan Pajares, Johnson y Usher (2007), cuando un individuo está

“proactivamente comprometido con su propio desarrollo y puede hacer que pasen cosas resultado de su propia acción” (p. 105), se está propendiendo por la agencia humana.

El estudio también encontró que la tendencia a trabajar por una recompensa extrínseca, es decir por la nota, tendió a disminuir. Éste último aspecto llama la atención gracias a que en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo por los estudiantes, no se condicionó el trabajo por el reconocimiento de una calificación, y permite concluir que cuando se crean ambientes educativos con propuestas innovadoras que integren la creatividad y el manejo de nuevas tecnologías, los estudiantes dejan de lado la búsqueda de un beneficio o valoración y centran su interés en el conocimiento que adquieren en las actividades propuestas. El empleo de las narrativas digitales impacta también al docente que al incursionar en su aplicación diversifica sus prácticas pedagógicas y reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Soto, Buitrago & Pineda, 2012).

De aquí se desprende que en la implementación de proyectos de éste corte los cambios están dados, como lo señala Luzuriaga (2012), por el trabajo basado en la idea de que la educación sea una constante oportunidad para la reorganización o reconstrucción de experiencias que sean importantes y significativas en la vida de los estudiantes. En la medida en que se promuevan contenidos y actividades relevantes para los alumnos, su concentración y dedicación aumentará como se evidenció en este proyecto.

Otro aspecto relacionado con el apego, compromiso y membresía a la institución es la asistencia a clases. El estudio permite concluir que hubo una leve, pero importante, reducción en el ausentismo, principalmente de los estudiantes repitentes. Sin embargo, a

pesar de que se observó una notoria motivación en ellos por asistir a clase y participar en los proyectos de sus grupos, aún hay un largo camino que recorrer para lograr vincularlos y engancharlos con la escuela. Esto se debe, en parte, a razones de tipo social y familiar que no están en el rango de control del maestro.

La investigación muestra que el impacto en la asistencia puede estar condicionado por varios factores. Uno de ellos es la apertura de espacios para el trabajo multimodal que potenció la creatividad, la imaginación y el empleo de diversas formas de representación del conocimiento. Las unidades pedagógicas proponían el empleo de la multimodalidad y en particular de las narrativas digitales, lo cual impactó en el interés y los niveles de concentración y dedicación a las tareas. En línea con la propuesta de Gardner (1999), el aprendizaje se fortalece en la medida en que se diseñen actividades que centradas en el alumno, auto-dirigidas y que propendan por el estímulo de cualquiera de las inteligencias de los estudiantes. De la misma manera, propuestas como las de la enseñanza basada en la persona, que como lo señala Capo (1986), “pretenden ayudar a los estudiantes a que se conviertan en seres con iniciativa, responsabilidad, y autodeterminación; unos estudiantes que sepan solucionar creativamente los problemas y puedan adaptarse con flexibilidad a las nuevas situaciones, propias de una sociedad en continuo cambio” (p. 95).

Las implicaciones de este hallazgo, aunque obvias a primera vista, son de gran relevancia para el contexto escolar público. En primer lugar invita a reflexionar sobre el tipo metodologías que se emplean habitualmente en el aula de clase. Se podría pensar que prevalecen prácticas muy tradicionales y poco centradas en el estudiante y en sus intereses, y que por consiguiente, redundan en aburrimiento y distracción. Ese estudio

señala el esfuerzo de los maestros por incluir actividades que conjugan propósitos educativos concretos y variedad pedagógica. Los docentes del proyecto diseñaron un sinnúmero de actividades con pleno conocimiento de sus fundamentos pedagógicos, lo cual redundó en tareas más significativas para atraer a los estudiantes y para potenciar su compromiso.

El hallazgo descrito en el párrafo anterior guarda estrecha relación con el estudio sobre deserción y repitencia hecho con estudiantes de primaria en Colombia por García, Fernández y Sánchez (2010) que mostró con datos cualitativos la importancia de “la capacidad de los docentes para explicar y articular en detalle una variedad de estrategias que han encontrado exitosas en sus salones de clase” (p. 87) y que darían cuenta de su impacto positivo en la retención estudiantil. Ese estudio señala el esfuerzo de los maestros por incluir actividades que conjugan propósitos educativos concretos y variedad pedagógica. En este proyecto, los cuatro docentes que participaron diseñaron un sinnúmero de actividades con pleno conocimiento de sus fundamentos pedagógicos, lo cual redundó en tareas más significativas para atraer a los estudiantes y para potenciar su compromiso.

En segundo lugar, el hallazgo anterior pone de relieve la necesidad de incursionar en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para imprimir más dinamismo a las clases, y también cuestiona hasta qué punto los docentes del distrito escolar realmente apelan a su uso. Si bien, las políticas del gobierno han hecho énfasis en el empleo de la tecnología, se hace indispensable examinar cómo se están aplicando en el aula de clase y con cuáles propósitos. También exalta la necesidad de revisar la

disposición de recursos y espacios para el empleo de esas herramientas pues, desde el punto de vista de los docentes que participaron en este proyecto, existe el imaginario de que las escuelas están dotadas con recursos tecnológicos suficientes y los maestros plenamente capacitados. El grupo de docentes de este trabajo considera que esto no se concreta en la realidad como se esperaría. Este resultado se asocia con las conclusiones de Soto, Buitrago y Pineda-Báez (2012) acerca de la necesidad de formar y acompañar a los docentes en el empleo de tecnologías en el aula y con la investigación de Otero, Rees y Pineda-Báez (2012) que señala la necesidad de incursionar en el empleo de herramientas “como weblogs, blogs, podcast, Internet foros, wikispaces, redes sociales, entre muchas otras, que representan posibilidades infinitas para estimular cognitivamente y de forma creativa, a los estudiantes colombianos” (p.98).

Otro factor que incide en la mejora en la asistencia a clase se relaciona con posibilidad de trabajar en equipos para el logro de un objetivo común. Este proyecto mostró que el trabajo colaborativo juega un papel importante en el apego de un estudiante a sus compañeros, y por ende, a su institución. El hecho de permitir que los estudiantes formaran sus grupos de manera autónoma, y que cada equipo propusiera sus reglas para los procedimientos y tareas a seguir fomentó la escucha atenta, la interacción, la negociación y el compromiso. Todos estos aspectos, impactan no solamente los trabajos al interior del aula de clase, sino que además fomentan un espíritu de sana convivencia, que es indispensable para la permanencia y el éxito estudiantil.

.En este proyecto, el hecho de permitir que los estudiantes formaran sus grupos de manera autónoma, y que cada equipo propusiera sus reglas para los procedimientos y

tareas a seguir, fomentó la escucha atenta, la interacción, la negociación y el compromiso. Este hallazgo guarda estrecha relación con un sinnúmero de investigaciones que han mostrado los beneficios del aspecto dialógico en el trabajo colaborativo. Como señalan Pérez y Sánchez (2013), las habilidades de los estudiantes se refinan cuando trabajan juntos puesto que deben propender por la organización y coordinación de tareas, la escucha, la distribución equitativa de trabajos, la resolución de conflictos y la negociación. Todos estos aspectos, impactan no solamente los trabajos al interior del aula de clase, sino que además fomentan un espíritu de sana convivencia, que es indispensable para la permanencia y el éxito estudiantil.

Además de estrechar la vinculación entre pares, este proyecto también permite concluir que los lazos de confianza entre un docente y un estudiante son preponderantes para generar un espacio de acercamiento en el que el docente sea una guía para el alumno y para que éste pueda insertarse paulatinamente en la escuela. Las actividades propuestas en este proyecto permitieron disminuir la verticalidad en la relación entre ellos, y para los maestros se convirtieron en oportunidades para comprender y dimensionar las dinámicas de la vida diaria de sus estudiantes. Es evidente el cambio de actitud en un estudiante cuando su maestro se interesa en conocer su bagaje, sus problemas familiares y personales. Este acercamiento tiene dos implicaciones. Una, es el trabajo en pos de una educación encaminada hacia una visión más humana, lo cual guarda coherencia con el planteamiento de Carmona (2008) quien señala que una perspectiva humanista reconoce al estudiante “en su dimensión concreta con sus pensamientos, afectos, sentimientos, valores y, sobretodo, capaz de construir su propia existencia” (p. 130).

En las últimas décadas se han venido imponiendo enfoques pedagógicos como la educación centrada en la persona, la cual busca desde un enfoque humanista generar ambientes educativos en donde haya un impulso o tendencia de cada persona hacia su propia actualización, que en palabras de Capó (1986) busca “el desarrollo de sus enormes potencialidades innatas, las cuales florecen en un ambiente caracterizado por unas actitudes empáticas, congruentes e incondicionalmente amorosas”.

La Enseñanza Centrada en la Persona, parte de las propuestas del psicólogo Carl Rogers, quien según Capó (1986)

Distingue entre modelos de educación autoritarios y modelos de educación democráticos. Los primeros asumen que la persona que aprende es incapaz de controlarse a sí misma; es decir, el individuo necesita ser guiado por profesores expertos que le mostrarán la ruta a seguir. Esta enseñanza transmite conocimientos al objeto de conseguir técnicas e intelectuales que hagan las veces de continuadores pasivos de una cultura progresivamente sofisticada. La educación democrática centrada en la persona consiste, básicamente, en conferir la responsabilidad de la educación al mismo educando; su objetivo radica en crear las condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y que liberen las capacidades de auto-aprendizaje desde una perspectiva globalizante de intelectual-emocional. Se pretende ayudar a los estudiantes a que se conviertan en seres con iniciativa, responsabilidad, y autodeterminación; unos estudiantes que sepan solucionar creativamente los problemas y puedan adaptarse con flexibilidad a las nuevas situaciones, propias de una sociedad en continuo cambio (p. 94).

La enseñanza centrada en la persona busca que el estudiante se involucre en su aprendizaje, y por consiguiente se convierte en un acto participativo en el que prima la decisión propia la responsabilidad por el proceso. También precisa respeto, comprensión y apoyo para los estudiantes, siendo vital que el docente actúe de manera innovadora y sea auténtico (García, 2007). En este tipo de enfoque, la relación entre maestro y estudiante es más abierta y, de cierta forma, horizontal. Requiere además que “el profesor no utilice recetas estereotipadas, pues la práctica educativa es dinámica” (Castro, 2008, p. 70). Esto significa que el maestro además del dinamismo que imprima a sus clases por medio de la innovación y autenticidad en las tareas que proponga así como en sus comportamientos, acompañe al estudiante en su proceso. Este proyecto pone de relieve la necesidad de apelar al empleo de metodologías que promuevan la interacción entre el docente y sus estudiantes en un marco de humanismo ya que ello incide en motivación por parte del estudiante y a la vez propende por prácticas más incluyentes y centradas en fortalecer el trabajo en equipo y la colaboración entre quienes hacen parte del acto educativo.

La otra implicación es que las propuestas pedagógicas, como la empleada en este proyecto, crean un contexto que favorece el andamiaje más contextualizado y personalizado y que redunde en una mayor posibilidad de aprendizajes significativos. Esta idea se ha enfatizado de manera repetida como lo demuestra el estudio sobre el impacto de multimedia en el aprendizaje de conceptos científicos de Moreno y Valdez (2005) que indicó que “el aprendizaje profundo no se promueve a menos que haya una cuidadosa consideración a los efectos de diferentes estrategias de realimentación” (p. 43)

principalmente para estudiantes que no posean los esquemas mentales para asumir ciertas tareas. En la investigación que se resume en este documento, los contenidos y actividades propuestas favorecieron la realimentación puntual para orientar a los estudiantes en contenidos y para la realización de las tareas para los proyectos.

En relación con el tercer objetivo, es necesario recapitular que en el análisis de la etapa exploratoria se hicieron evidentes las falencias en las competencias de comunicación lingüística, matemática e informacional de los estudiantes. Esto motivó a los docentes al empleo de un enfoque interdisciplinar que pretendió fortalecer habilidades comunes en cada asignatura a través de actividades en las que se priorizaba el desarrollo de competencias más que el trabajo de contenidos específicos de cada asignatura.

En cuanto al componente lingüístico, se puede concluir que el proyecto permitió varios logros. Uno fue el haber generado más conciencia en los estudiantes sobre la importancia de la concentración durante la lectura de textos para que logren así una mejor comprensión. Se notó también algunas mejoras en el análisis de textos, en la retención de información, en la extracción de temas generales y en la coherencia para verbalización oral y escrita de sus ideas. Estas transformaciones, si bien fueron leves, son significativas por cuanto implican un cambio y una posibilidad de seguir fortaleciendo la lectura comprensiva e interpretativa. Los cambios podrían atribuirse al empleo de la multimodalidad y al intercambio dialógico entre estudiantes y profesores y podría ser un campo para seguir explorando en el aula de clase y para investigar a largo plazo y con diferentes métodos (cualitativos y cuantitativos). En lo relacionado con la habilidad de producción textual, se obtuvieron avances en la capacidad de algunos estudiantes para

crear textos que respondían a niveles de coherencia, cohesión, organización de párrafos, caligrafía y ortografía esperados para un grado 7°. Sin embargo, éste es un proceso que requiere más tiempo, dedicación y seguimiento para alcanzar resultados óptimos.

En cuanto a la competencia matemática se destacó el uso que los estudiantes hicieron de referentes de tipo numérico para la realización de ejercicios de línea de tiempo y para desarrollar estrategias de cálculo mental para establecer cantidades de años transcurridos. Se superaron algunas deficiencias en procesos de elaboración, aplicación y análisis de encuestas. Los estudiantes lograron comprender la relación entre el número y el contexto en el que se es usado, que fue notorio especialmente en los ejercicios de análisis de porcentajes y gráficas de barras. Algunos estudiantes desarrollaron habilidades para interpretar y expresar con claridad información de tipo numérico y datos estadísticos dentro del contexto de su cotidianidad. Sin embargo, la principal fortaleza radicó en la evolución al poner en práctica procesos de razonamiento que llevaron a la solución de problemas y al desarrollo de la interpretación matemática. Es posible que estos cambios hayan sido el fruto de trabajo colaborativo entre los docentes en el que primó la interdisciplinariedad, la conexión entre temáticas, la inclusión de competencias mucho más puntuales y que resultaron más significativas para los estudiantes.

Este trabajo colectivo pudo haber estado relacionado además con algunos cambios positivos que se suscitaron en otras competencias como la interacción con el mundo, la cultural y artística, la social y ciudadana y la autonomía. Esto exalta la importancia de la combinación de saberes que giren alrededor de la integralidad en el conocimiento, que planteen actividades más creativas en las que prime la comprensión del contexto social y

la identificación de relaciones causa-consecuencia y en las que se propenda tanto por el desarrollo individual como por el trabajo en equipo.

Es necesario acotar que si bien el proyecto no pretendió, de manera explícita, el desarrollo de la competencia informacional, si se abrió el espacio para un inicio positivo en su desarrollo. El uso de las nuevas tecnologías permitió a los estudiantes interactuar con herramientas digitales que reforzaron sus conocimientos, habilidades y destrezas. A partir de ello, se hicieron evidentes trazos de criticidad en el rastreo, búsqueda y selección de información y en la manera de representar el conocimiento por medio de las diversas posibilidades que les brinda el uso de las TIC. Este hallazgo, recalca la necesidad de apelar al empleo pedagógico de esas herramientas como una manera de incentivar la creatividad y la criticidad en los estudiantes.

Recomendaciones

A la luz de los resultados de este proyecto se plantean las siguientes recomendaciones tanto para la práctica a nivel de aula de clase como a nivel institucional:

1. Indiscutiblemente, un proyecto de corte colaborativo e interdisciplinar, como el que aquí se propone, requiere de la participación del cuerpo docente de una institución de tal forma que se puedan concretar temas centrales que se exploren desde las diferentes asignaturas. Esto requiere, por una parte, de la revisión de la planeación estratégica anual para propiciar espacios de encuentro entre los docentes. Por otra parte implica un cambio que abandone la sobrevaloración de los contenidos, la mecanización en el trabajo por conceptos y las falencias en el desarrollo de habilidades y que apunte más al refinamiento de competencias transversales.
2. Relacionado con el punto anterior, se recomienda incluir espacios de socialización del trabajo de los maestros para que se conozcan las propuestas que ellos diseñan e implementan y como pueden ser abordadas en diferentes contextos. Este es un aspecto de gran relevancia por cuanto, por una parte, exalta y valora los esfuerzos de los profesores y, por otra, propende por iniciativas de colaboración y de creación de verdaderas comunidades de aprendizaje y de enseñanza. De hecho, los docentes que participaron en este proyecto tuvieron la oportunidad de socializar algunos de los resultados, y ello ha repercutido en una valoración positiva del trabajo colaborativo y en un interés en formar parte de la propuesta.

3. Sin lugar a dudas, este proyecto pone de relieve la necesidad de trabajar en el empleo de las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) para crear ambientes mucho más interesantes e interactivos en los que se potencien el diálogo y la colaboración entre estudiantes y profesores y la representación variada de conocimiento por medio de diversas formas multimodales.

Propiciar el uso de TIC en el aula es tarea del docente para incentivar a los estudiantes a explorar nuevas formas de conocimiento, dinamizar el aprendizaje y repercutir en el compromiso a nivel afectivo, conductual y cognitivo. Para ello son indispensables dos condiciones. Una se relaciona con un trabajo más puntual con los maestros en el uso de esas tecnologías, que implica también cambios en sus actitudes y en especial hacia la apatía a su manejo. Por otra implica revisar la dotación de las escuelas. Como se mencionó en otro apartado de este texto, prevalece la idea de que los colegios distritales cuentan con los equipos, la conectividad y la capacitación necesaria para llevar a cabo innovaciones educativas con TIC y ello no sería del todo cierto. Es necesario, por consiguiente examinar cuidadosamente la dotación de recursos, el acceso y uso de los recursos espaciales y materiales con los que cuentan los colegios, tales como aulas especializadas, biblioteca escolar, equipos de cómputo, acceso a internet, entre otros.
4. Una recomendación, más puntual para el docente interesado en implementar una propuesta como esta, es abrir el espacio para la exploración, para reflexión permanente, para el diálogo con los colegas. Para los profesores que

trabajaron de forma mancomunada en esta iniciativa fue indispensable mantener una actitud positiva hacia el proyecto, de apertura hacia constantes ajustes, de búsqueda de conocimiento y hasta cierto punto de confrontación de la frustración. Se menciona este último aspecto ya que en algunas oportunidades el proyecto generó desilusión porque si bien se buscaba impactar a los repitentes, se observa que a pesar de los esfuerzos para engancharlos, la inestabilidad familiar y sus contextos sociales y económicos los impactan de manera implacable y los hace desvincularse de la institución escolar.

5. En coherencia con el punto anterior, este proyecto también propone examinar la pertinencia de incluir estrategias de educación diferenciada, que puedan llevar coadyuvar el proceso académico de algunos estudiantes que por sus complejas condiciones familiares o personales no alcanzan los objetivos en propuestas de innovación metodológica como la que aquí se propuso. Por ello se hace pertinente la creación de grupos de aceleración académica que hagan uso de personal calificado y cualificado en necesidades educativas especiales, apoyado por un grupo psico-orientador que ayude a mitigar las falencias que éstos estudiantes presentan en su proceso académico y que faciliten la inserción de este tipo de estudiante en el aula regular.

Limitaciones del Estudio

En primera instancia el tiempo para la aplicación de un proyecto que pretendía generar cambios de fondo tanto en la estructura académica institucional como en los logros de estudiantes fue limitado. Por consiguiente, la corta duración de la propuesta no permitió alcanzar grandes avances en torno al desarrollo, fortalecimiento y transformaciones en las competencias básicas de los estudiantes. Sumado a ello, las actividades que surgieron durante el período de implementación a nivel institucional y distrital tales como jornadas pedagógicas, jornadas sindicales y de bienestar docente, hicieron que los tiempos académicos se redujeran impidiendo llevar a cabo estrategias de intervención de acuerdo a la planeación.

En segunda instancia, la propuesta de implementación pedagógica requería el empleo de recursos tecnológicos y del acceso a la red, lo cual no se aplicó como se había programado inicialmente. La inoperancia administrativa no permitió el uso de los recursos existentes en las instituciones, y esto aunado a la inasistencia de los funcionarios encargados de los equipos o a la burocratización en el uso de los mismos limitó el uso de salones y herramientas. Los docentes y los estudiantes tuvieron que apelar a sus propios equipos como computadores y teléfonos celulares para realizar algunas de las actividades, por ejemplo.

Por otra parte, dentro del contexto educativo propuestas metodológicas como la enseñanza centrada en la persona, han recibido críticas como: Dejar de lado el contexto socioeconómico en el que se desarrollan, olvidar que la educación contemporánea y aún más en el contexto público, es bastante complicado personalizar el aprendizaje y,

pretender enseñar por fuera del currículo oficial. Sin embargo, dentro del contexto de una propuesta innovadora en educación los mínimos necesarios para lograr este tipo de objetivos, se hacen alcanzables en la medida en que la exista motivación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes participantes, de allí que se pretenda generar desde los mínimos, cambios significativos.

Por último, al inicio del proyecto se tenía plantada la participación de un mayor número de profesores de diferentes asignaturas y, por lo tanto, de un mayor número de estudiantes. Empero, el número de profesores se redujo y con ello el número de estudiantes. Esto se debió en parte a los múltiples compromisos de los maestros en la organización institucional, y por otro lado a la predisposición negativa hacia el trabajo en equipo y hacia el tiempo adicional que el proyecto demandará.

Preguntas para Futuras Investigaciones

La implementación de este proyecto suscita los siguientes interrogantes que pueden ser base para futuras investigaciones:

- ¿Qué papel cumple el diálogo entre estudiantes y entre docentes en las representaciones multimodales basadas en un proyecto interdisciplinar y colaborativo?
- ¿Cómo puede involucrarse a la familia del estudiante repitente en su proceso de formación?
- Si bien este proyecto planteaba una mirada cualitativa, se podría examinar desde el punto de vista cuantitativo: ¿Hasta qué punto se desarrollan las competencias de lecto-escritura y matemáticas en un proyecto basado en la enseñanza para la comprensión, la interdisciplinariedad y la colaboración?
- ¿Cómo impacta un proyecto de esta naturaleza la sana convivencia escolar?
- Por último: ¿Cómo construyen los profesores su conocimiento pedagógico cuando trabajan en una propuesta de este tipo?

Bibliografía

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T. & Ga, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102–120. DOI: 10.1002/berj.3031.
- Agazzi, E. (2010). El desafío de la interdisciplinariedad: Dificultades y logros.
- Ainley, M. (2012). Students' interest and engagement in classroom activities. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283–302). New York, NY: Springer
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.
- Benadiba, L. & Plotinsky, D. (2001). *Historia oral: Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bowlby, J. (1979). On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not supposed to feel. *The Canadian Journal of Psychiatry/La Revue Canadienne de Psychiatrie*. 24(5), 403-408.
- Camaño, R., & Santucci, P. V. (2014). *La repitencia bajo la lupa*. Prospectiva-Revista de Educación del Colegio Nacional-UNLP.

- Camargo, M. (2005). *Navegaciones: El magisterio y la investigación, maestro-investigador, ¿y por qué no?* Bogotá: Unesco y Colciencias.
- Capo, J. (1986). Psicología humanista y educación. *The UB Journal of Psychology*, 34, 85-102.
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 159.
- Castro, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 70.
- Chacón-Rodríguez, D., Estrada-Sifontes, F., & Moreno-Toirán, G. (2013). La relación interdisciplinariedad–integración en el proceso de enseñanza–aprendizaje. *Ciencias Holguín*, 19(3), 50-61.
- Charmaz K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Darensbourg, A. & Blake, J. (2013). Predictors of achievement in African American students at risk for academic failure: The roles of achievement values and behavioral engagement. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1044-1059. DOI: 10.1002/pits.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. New York: Horace Liveright.

- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Dimate, C., Arcila, M., (2003). *Repitencia escolar: la ruta del fracaso o del éxito académico*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Dotterer, A., Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649–1660. DOI 10.1007/s10964-011-9647-5
- Finn, J., (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–132). New York, NY: Springer
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A, (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109. doi: 10.3102/00346543074001059.
- García, J. (2007). Paradigma humanista en la educación y Carl Rogers. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=355>.

- García, S., Fernández, C., & Sánchez, F. (2010). *Deserción y Repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública. Proyecto Educación Compromiso de Todos*. Bogotá.
- Gardner, H. (1999). Multiple approaches to understanding. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models, vol. II: A new paradigm of instructional theory* (pp. 69-89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goetz, J., & LeCompte, M., (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic Press.
- Grau, V. (2013). Colaboración en el aula: relación con el aprendizaje y socialización. *Notas para Educación, 14*, 1-4. Disponible en:
http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_para_la_educaci%C3%B3n_NOV2.pdf
- Guber R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gvirtz, S., & Oría, Á. I. (2010). *Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y la micropolítica. Lecciones a partir de un estudio de caso*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(2)*, 127-144.
- Haquin, D., (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos Educativos, 22*, 3-14.
- Hernández, R., Fernández, L. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*, (5ta edición). México DF: Mc. Graw Hill.

- Hu, S., & Kuh, G.,(2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education*, 43(5), 555–575.
- Johnson, R., & Johnson, D., (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24, 31-32
- Kaltenbacher, M. (2007). Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7(1), 31-56.
- Kress, G. & Van Leeuwen T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold; Introducción, 1-23.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E. & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lawson, M. & Lawson, H., (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy and practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479.
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 11-16.
- Luzuriaga, C., (2012). Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. *El Fracaso escolar en el Estado de las Autonomías*. Disponible en: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FracasoEscolarColLorLuzuriagaJun2012.pdf>
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Editorial Trillas.

- McMillan J. & Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa (5ta edición)*. Bogotá:
- Mertens, L. (1996). *Competencias laborales: Sistemas, surgimiento y modelos*.
Montevideo: CINTERFOR/OIT
- Moreno, A. (2012). *El sistema educativo en Finlandia y España; un análisis comparativo*. Disponible en: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/207>.
- Moreno, R., & Valdez, A. (2005). Cognitive load and learning effects of having students organize pictures and words in multimedia environments: The role of student interactivity and feedback. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 35-45.
- Otero, P., Rees, P & Pineda, C. (2012). *Dimensiones pedagógica y tecnológica en los programas de educación virtual de la IES colombianas: contenidos y herramientas*. Tesis de grado sin publicar. Chía: Universidad de La Sabana.
- Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E., (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Parsons, S., Richey, L. & Ward, A. (2014). The ABCs of student engagement. *Phi Delta Kappan*, 95(8), 22-27.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *University Psychology*, 5(1), 21-36.

- Pérez, M., & Sánchez, T. (2013). Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente. *EDUCARE*, 16(2), 93-118.
- Perkins, D. y Blythe, T. (1994) "Putting Understanding up-front". *Educational Leadership*, 51(5), 4-7.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª. Edición. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J., (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In Handbook of research on student engagement. Springer US, 365-386.
- Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Universidad de La Sabana-IESALC-UNESCO.
- Pineda, C., Hennig, C. Segovia, Y., Sánchez, M., Otero, P., Díaz, D. & Rees, P. (2011). Socialización de Resultados de la Investigación Informe Ejecutivo. *La configuración de las dimensiones pedagógica y tecnológica en los programas de educación virtual de las instituciones de educación superior colombianas*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Rico, L., & Castro, E. (1995). *Pensamiento numérico en educación secundaria obligatoria*. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/469/>
- Robledo, P. & García J., (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.

- Rodríguez, J. & Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. Disponible en <http://eft.educom.pt>.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Rubio, D. (2010). Criterios para evaluar proyectos pedagógicos: una reflexión desde el origen. *Enunciación*, 15(2), 84-94.
- Santamaría, J. (2012). Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. Bordón. *Revista de pedagogía*, 64(1), 127-140.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2012). *Caracterización sector educativo 2012*. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-sp.pdf>
http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Soto, L., Buitrago, Z., & Pineda, C. (2012). ICT in the professional development of EFL teachers: Perceptions and challenges. *Folios*, 33, 21-38.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121.

- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competency at work, models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 5.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Tobón, S., Prieto, J., & Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, X., París, G., & Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 329-344.
- UNESCO, (1995). UNESCO, París, Francia.
- UNESCO (2012). *Compendio Mundial de Educación*. Disponible en:
<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-sp.pdf>
- Vásquez de la Bandera, F. (2014). *Influencia del apego inseguro ambivalente en las conductas agresivas de los adolescentes, del cuarto curso paralelo "A" del colegio Augusto Nicolás Martínez de la parroquia Martínez en la ciudad de Ambato período julio 2011 - febrero 2012*. Disertación (Psicología, Psicólogo Clínico) - Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Escuela de Psicología
- Victorino, B. A. (2011). *¿Narrativa digital o digitalización de la narrativa?* Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, IECO.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos Consentimientos Informados.

**Proyecto:*****Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar***

Apreciados padres de familia

Un grupo de profesores de la institución República Dominicana I.M. está interesado en llevar a cabo una propuesta pedagógica para afrontar la problemática de repitencia escolar que se presenta principalmente en el grado séptimo. En el año 2014 se hicieron entrevistas con algunos estudiantes de este nivel para indagar sobre las razones que propician la repetición de grados y el abandono escolar en nuestro colegio. Con base en los resultados de ese diagnóstico, planteamos una propuesta denominada: "*Estrategia Pedagógica para afrontar el desencanto y la repitencia escolar*" que ha sido revisada y avalada por la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana.

El proyecto propone una innovación que pretende "enganchar" a los estudiantes con sus estudios y mejorar sus competencias. Queremos documentar el proceso que se va a llevar a cabo, describir e interpretar sus vivencias cuando se "involucran" en el proyecto y determinar manifestaciones de membresía y/o apego a la institución propiciados por las actividades que se realicen. Para tal efecto, se empleará un portafolio que registra el trabajo de cada estudiante y se harán observaciones que se consignarán en diarios de campo y grabaciones.

El proyecto representa una oportunidad para fomentar el interés de nuestros alumnos en sus estudios y para involucrarse más con su colegio y no presenta riesgo alguno. Queremos contar con autorización para analizar la información que se recoja sobre su hijo(a) sobre las actividades que realice en clase. La propuesta se realizará durante los meses de febrero, marzo y abril del presente año, en las instalaciones de la institución, durante la jornada escolar y es totalmente voluntaria. En caso que usted, como padre, madre o acudiente, tenga preguntas sobre este proceso con el mayor gusto las responderemos. Para confirmar la participación del estudiante, por favor diligencie y envíe el desprendible que aparece en la parte de abajo.

Cordial saludo

Lic. Carlos Andrés Garzón Silva.
Celular: 3118639407
karlosandresgarzon@gmail.com

Lic. Cristian Mauricio Duarte Martínez.
Celular: 3132381741
christianduarte982@hotmail.com

Asesora del proyecto:
Dra. Clelia Pineda Bóez (PhD)
Docente-investigadora
Universidad de La Sabana

Proyecto:***Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar***

Yo _____, padre o acudiente del alumno(a); del curso: _____ y de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que se le incluya dentro del estudio en el proyecto de investigación.

Firma _____

Fecha _____



Proyecto:
Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar

Bogotá, Febrero de 2015

Lic. Mónica Isabel Zambrano Bayona
Rectora
Colegio República Dominicana
La ciudad

Estimada Rectora:

Un grupo de profesores de la institución República Dominicana J.M. está interesado en llevar a cabo una propuesta pedagógica para afrontar la problemática de repitencia escolar que se presenta principalmente en el grado séptimo. En el año 2014 se hicieron entrevistas con algunos estudiantes de este nivel para indagar sobre las razones que propician la repetición de grados y el abandono escolar en nuestro colegio. Con base en los resultados de ese diagnóstico, planteamos una propuesta denominada: "*Estrategia Pedagógica para afrontar el desencanto y la repitencia escolar*" que ha sido revisada y avalada por la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana.

El proyecto propone una innovación que pretende "enganchar" a los estudiantes con sus estudios y mejorar sus competencias. Queremos documentar el proceso que se va a llevar a cabo, describir e interpretar sus vivencias cuando se "involucran" en el proyecto y determinar manifestaciones de membresía y/o apego a la institución propiciados por las actividades que se realicen. Para tal efecto, se empleará un portafolio que registra el trabajo de cada estudiante y se harán observaciones que se consignarán en diarios de campo y grabaciones.

Dicha propuesta se realizará durante los meses de febrero, marzo y abril del presente año, en las instalaciones de la institución, durante la jornada escolar y es totalmente voluntaria. Para ello enviaremos consentimientos informados a los padres de familia de los estudiantes del grado 703, con los cuales trabajaremos nuestra propuesta que se desarrollará en las horas de clase de cada una de las asignaturas involucradas (Lengua castellana, sociales y matemáticas).

El proyecto representa una oportunidad para fomentar el interés de nuestros alumnos en sus estudios y para involucrarse más con su colegio y no presenta riesgo alguno para ellos. Además, se articula con la propuesta curricular y con el PEI de la institución. En caso que usted tenga preguntas sobre este proceso con el mayor gusto las responderemos en el lugar y el tiempo que usted disponga. De igual manera, muy cordialmente le solicitamos informar a los coordinadores y docentes del nivel séptimo acerca del proyecto para que lo conozcan.

Agradecemos su apoyo a esta iniciativa.

Cordial saludo

Lic. Carlos Andrés Garzón Silva.
Celular: 3118639407
karlosandresgarzon@gmail.com

Lic. Cristian Mauricio Duarte Martínez.
Celular: 3132381741
christianduarte982@hotmail.com

Asesora del proyecto:
Dra. Clelia Pineda Báez (PhD)
Docente-investigadora
Universidad de La Sabana

Anexo 2. Protocolos de Entrevistas.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA AFRONTAR EL DESENCANTO Y LA REPITENCIA ESCOLAR

VARIABLE	PREGUNTAS
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué ha perdido los años anteriores? • ¿Asiste a clase constantemente? • ¿Evade clase? ¿Por qué? • ¿Cómo es su compromiso y responsabilidad académica? • ¿Hizo preescolar? • ¿Ha dejado de estudiar algún año? ¿Por qué motivo? • ¿Qué actividades le gusta hacer en las clases? • ¿Qué actividades no le gusta hacer en clase? • ¿Cómo es su grupo de compañeros? • ¿Qué hace en su tiempo libre?
FAMILIARES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes en su casa apoyan los procesos académicos? • ¿De qué forma esas personas le colaboran en sus compromisos y procesos académicos? • ¿Cómo son las relaciones familiares en la casa?
INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la distancia de la casa al colegio? • ¿Ha sido promovido por comisión? • ¿Ha tenido seguimiento de orientación? • ¿Ha tenido apoyo por parte de los directores de curso? • ¿Qué materiales y recursos tiene en su casa para apoyar su proceso académico? • ¿El colegio ha tenido ausencia de docentes? • ¿Qué diferencias encuentran entre lo que le enseñan en primaria y lo que le enseñan en bachillerato? • ¿Cómo lo evalúan sus profesores? • ¿Los planes de mejoramiento les han servido en su proceso académico?

VARIABLE	PREGUNTAS
PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Edad • Curso • ¿cuántas veces ha repetido curso? • ¿Asiste a clase constantemente a clase durante el primer semestre? • ¿Evadió algunas clases? ¿cuáles? ¿Por qué? • ¿Cómo fue su compromiso y responsabilidad académica durante la realización del proyecto?
ACADÉMICAS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades recuerda usted se desarrollaron en las clases de español, matemáticas y sociales durante el semestre? ¿cuáles le gustaron y cuáles no? • ¿les llamó la atención el trabajo colaborativo con su grupo de compañeros? • ¿Todos los integrantes del grupo trabajaron con la misma responsabilidad? • ¿Durante la implementación del proyecto trabajó con el mismo grupo de compañeros? • ¿qué aprendizajes nuevos e importantes desarrollo durante esta experiencia? • Al comparar su proceso de escritura al iniciar el proyecto y al terminarlo cree que ha mejorado? • ¿Cómo le pareció el uso de tecnología y narrativas digitales empleados en el proyecto? • El uso de tecnologías y diferentes actividades de clase ¿mejora el ambiente y la disciplina del curso? • ¿Qué actividades recomendaría para hacer más gratas y atractivas las clases?
INSTITUCIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que la institución nos brindó los recursos necesarios para desarrollar las actividades propuestas en el proyecto? • ¿Qué recursos con los que cuenta el colegio creen que podríamos utilizar para obtener mejores resultados académicos? • ¿Qué recursos podría adquirir el colegio para mejorar este tipo de proyectos?

Anexo 3. Formato Registros de Observación.

Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar

Datos	Pregunta de Investigación	Objetivos de la investigación	
Colegio: Fernando Mazuera Villegas Sede A J.T Fecha: de 2015 Profesor: # de estudiantes: Tema: Observación	Qué transformaciones suscita en los estudiantes de grado 7o de dos instituciones públicas una propuesta pedagógica encaminada a fortalecer el sentido de apego/membresía/compromiso con su institución y a potenciar el desarrollo de sus competencias	<ul style="list-style-type: none"> •Determinar manifestaciones de apego/membresía/compromiso hacia la institución propiciadas por el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> •Describir las acciones, comportamientos y actitudes de los estudiantes cuando se "involucran" en el proyecto que se propone. •Determinar posibles transformaciones en las competencias de los estudiantes.
Registro de observación		Memos	Categorías

Formatos de Observación Individual Estudiantes Repitentes.

Semana N°	ESTUDIANTES	OBSERVACIONES

Anexo 4. Ejemplos Análisis de Datos Cualitativo (Charmaz, 2006)

Codificación Abierta.

<i>Estrategia Pedagógica para Afrontar el Desencanto y la Repitencia Escolar</i>			
Datos	Pregunta de Investigación	Objetivos de la investigación	
Colegio: <u>República Dominicana Sede B</u> Fecha: <u>12 de febrero de 2015</u> Profesor: <u>Cristian Duarte-Carlos Gerzón</u> # de estudiantes: <u>29 (8 repitentes)</u> Tema: <u>TRABAJO COLABORATIVO</u> "Observación"	Qué transformaciones suscita en los estudiantes de grado 7o de dos instituciones públicas una propuesta pedagógica encaminada a fortalecer el sentido de apego/membresía/compromiso con su institución y a potenciar el desarrollo de sus competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar manifestaciones de apego/membresía/compromiso hacia la institución propiciadas por el proyecto. • Describir posibles acciones, comportamientos y actitudes de los estudiantes cuando se "involucran" en el proyecto que se propone. • Determinar posibles transformaciones en las competencias de los estudiantes. 	
Registro de observación		memos	Codificación
<p>En la primera sesión de trabajo con los muchachos, es evidente observar a primera vista la notoria sorpresa que causa a los estudiantes del curso, el que haya dos docentes en el manejo de una misma clase; sin embargo, hemos sido bastante cuidadosos en no contradecirnos ni desautorizarnos dentro del desarrollo normal de la clase, aunque es evidente ver que la condición de docente titular siempre es manejada por Carlos, debido a la presencia continua con los estudiantes en su día a día.</p> <p>Se realiza la presentación del proyecto mientras los estudiantes demuestran atención, buena disposición y algo de sorpresa por lo novedoso de la situación. Los estudiantes hacen gestos de gusto y aprobación cuando se les menciona que parte esencial del trabajo es el uso de recursos tecnológicos como celular, tablet, computador, etc., y distintas redes sociales.</p> <p>El estudiante X al comienzo de la actividad no quiso trabajar en grupo y argumentó que no le gusta compartir con otros compañeros porque él es nuevo en el curso y no se siente bien. Después de dialogar con él acepta ubicarse en un grupo de trabajo. Asume el liderazgo para direccionar a su grupo por cuanto se presentan manifestaciones de indisciplina. Se pone de pie los regaña y les dice "que se pongan serios que trabajen para cumplir con la actividad". (Registro de Observación 1. Colegio Fernando Mazuera).</p> <p>Como repitente su actitud es de desafío. Le gusta increpar cuando se le interroga sobre su actitud, siempre se muestra a defensiva y tiene una respuesta repentina ante el trabajo que se le propone. Cuando se le propone trabajar de manera creativa se</p>		<p>La concentración del grupo es mucho más alta y comprometida con dos docentes en aula, pero no les es claro en quien descansa el rol de control.</p> <p>Situación novedosa: Dos maestros en el aula, uno de ellos desconocido; una propuesta diferente y el profesor de matemáticas habitual no habla de números.</p> <p>Frente a la propuesta los estudiantes se han mostrado interesados y asertivos; sin embargo, algunos de ellos muestran pereza a la hora de iniciar una labor en la que se debe leer.</p>	<p>Gusto por el uso de herramientas tecnológicas</p> <p>Alta disposición estudiantil, motivación</p> <p>Nivel de lectura bajo</p> <p>Creatividad y</p>

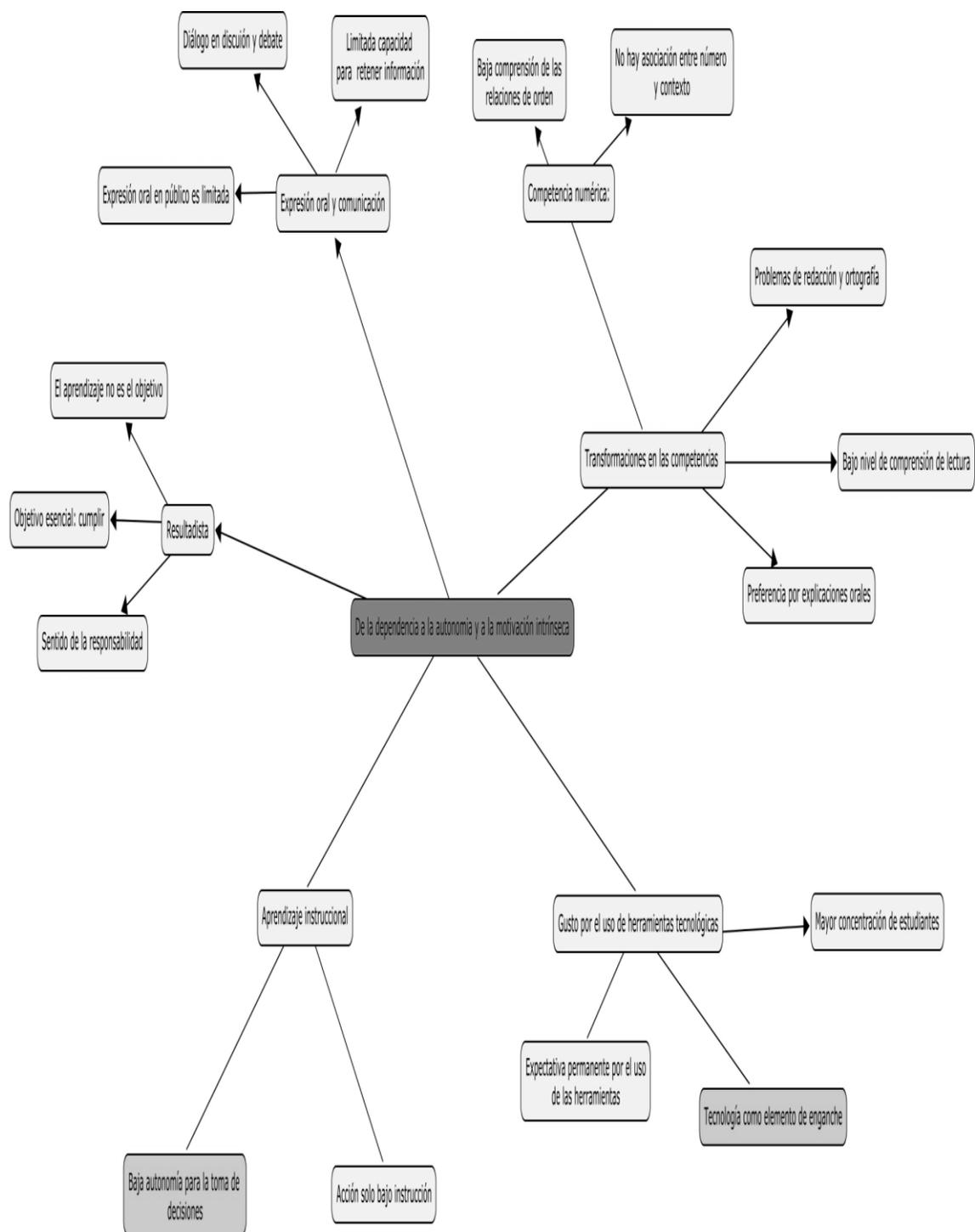
Codificación Axial.LISTA DE CÓDIGOS SUSTANTIVOS, FAMILIA DE CÓDIGOS, CÓDIGOS
CONCEPTUAL.

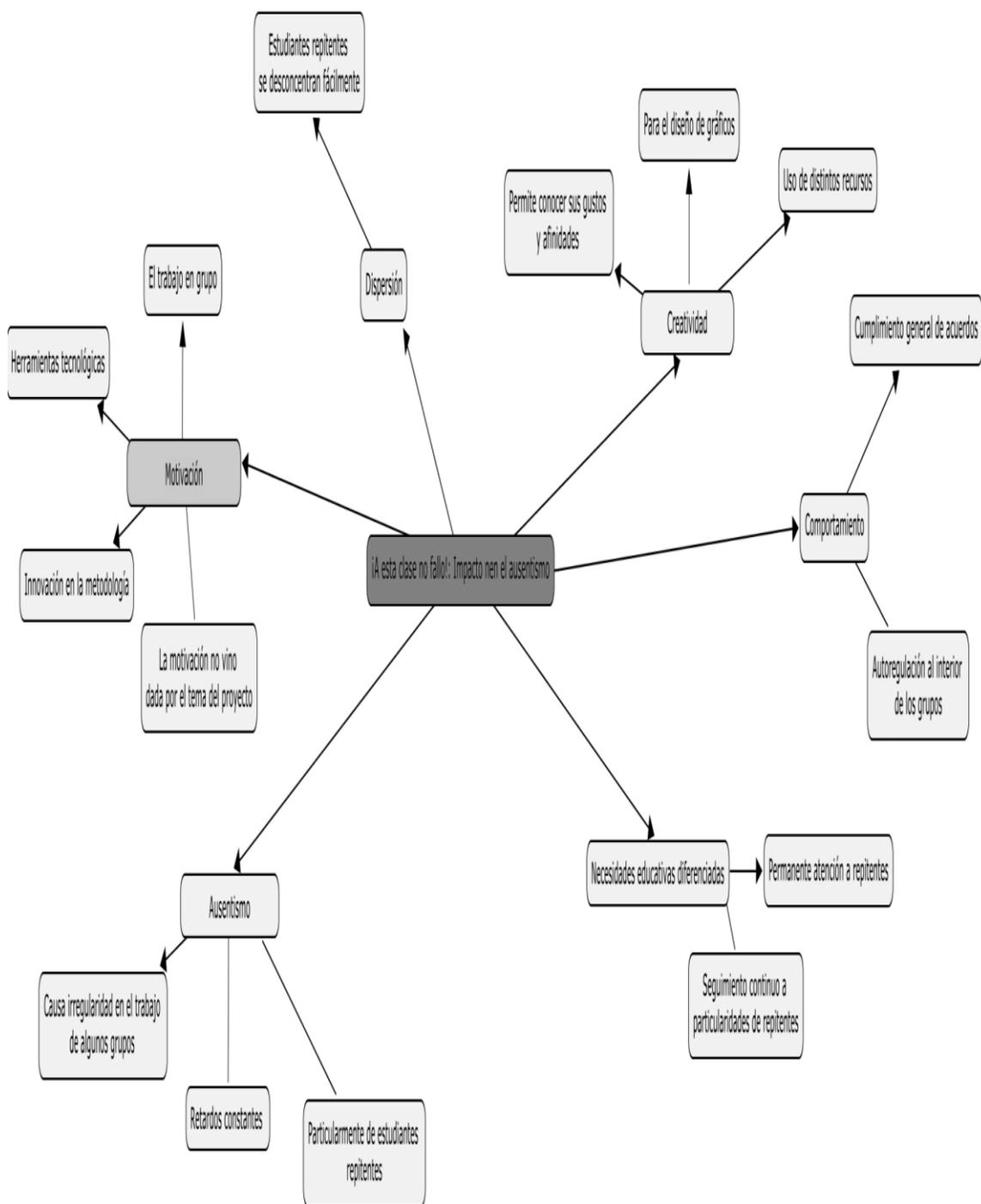
CÓDIGOS SUSTANTIVOS	FAMILIAS	CÓDIGO
<p>1.1.Comprensión textual. 1.2.Procesos de Aprendizaje. 1.3.Retención. 1.4.Conceptualización. 1.5.Entendimiento. 1.6.Dificultad en comprender texto. 1.7.Escaso vocabulario. 1.8.No siguen instrucciones.</p> <p>2.1. Redacción de informes. 2.2. Técnica de comunicación. 2.3. Lengua escrita. 2.4. Dificultades notorias en ortografía y puntuación. 2.5. Desconocimiento de las estructuras gramaticales. 2.6. Manejo inadecuado de coherencia y cohesión.</p> <p>3.1. Análisis textual. 3.2. Argumentos. 3.3. Síntesis. 3.4. Expresividad. 3.5. Discurso. 3.6. Facilidad de expresión. 3.8. Temor al hablar en público</p> <p>4.1. Orden sucesivo. 4.2. Estructura progresiva. 4.3. Desconocimiento de orden cronológico.</p> <p>5.1. Dificultades notorias en atención y concentración. 5.2. Bajo nivel de comprensión</p>	<p>1. Interpretación literal textual. Carencia en seguir instrucciones. Manejo inadecuado de vocabulario.</p> <p>2. Construcción textual. Aceptable manejo del código escrito.</p> <p>3. Argumentación. Ausencia para explicar y argumentar. Fluidez verbal. Baja calidad en las intervenciones.</p> <p>4. Organización cronológica.</p> <p>5. Escucha atencional.</p>	<p>1. Optimizando procesos lectores.</p> <p>2. Escritura creativa coherente a partir de situaciones concretas.</p> <p>3. Uso del lenguaje oral como fuente de expresión y explicación.</p> <p>4. Orden temporal de acontecimientos.</p> <p>5. Ética de la comunicación.</p>

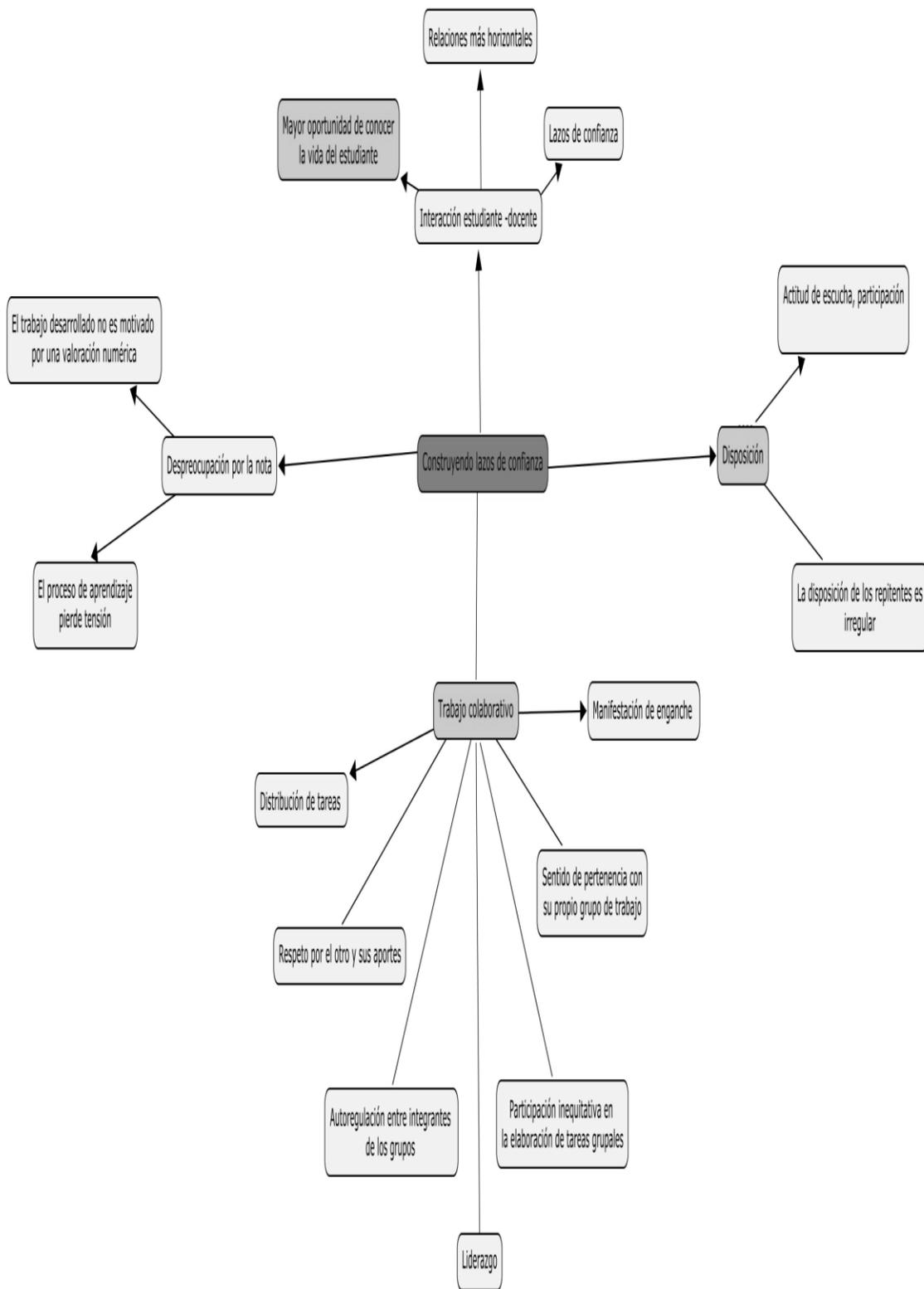
<p>de lo escuchado.</p> <hr/> <p>6.1. Discusión. 6.2. Debates. 6.3. Conversaciones. 6.5. Controversias y disgustos. 6.6. bajo nivel argumentativo</p> <p>7.1. Iniciativa para el trabajo. 7.2. Organización en actividades. 7.3. Cumplimiento de metas y propósitos.</p> <p>8.1. Asignación y organización de actividades. 8.2. Quehacer. 8.3. Responsabilidad. 8.4. Cumplimiento con las actividades.</p> <p>9.1. Cooperación. 9.2. Contribución. 9.3. Participación. 9.4. Aportar. 9.5. Ayudar. 9.5. Progreso. 9.6. Colaborar y coordinar. 9.7. Descarga de responsabilidades. 9.8. Obligación. 9.9. Convenios. 9.10. Pactos en grupos. 9.11. Acuerdos comunes.</p> <p>10.1. Capacidad para trabajar. 10.2. Buena actitud para el trabajo.</p>	<p>6. Diálogo.</p> <p>7. Liderazgo.</p> <p>8. Distribución de tareas.</p> <p>9. Trabajo colaborativo.</p> <p>10. Disposición para el trabajo.</p>	<p>6. Generar el debate.</p> <p>7. Liderando procesos en busca de objetivos comunes.</p> <p>8. El quehacer recíproco.</p> <p>9. Aprender del otro.</p> <p>10. Buena actitud para lograr una meta.</p>
---	--	--

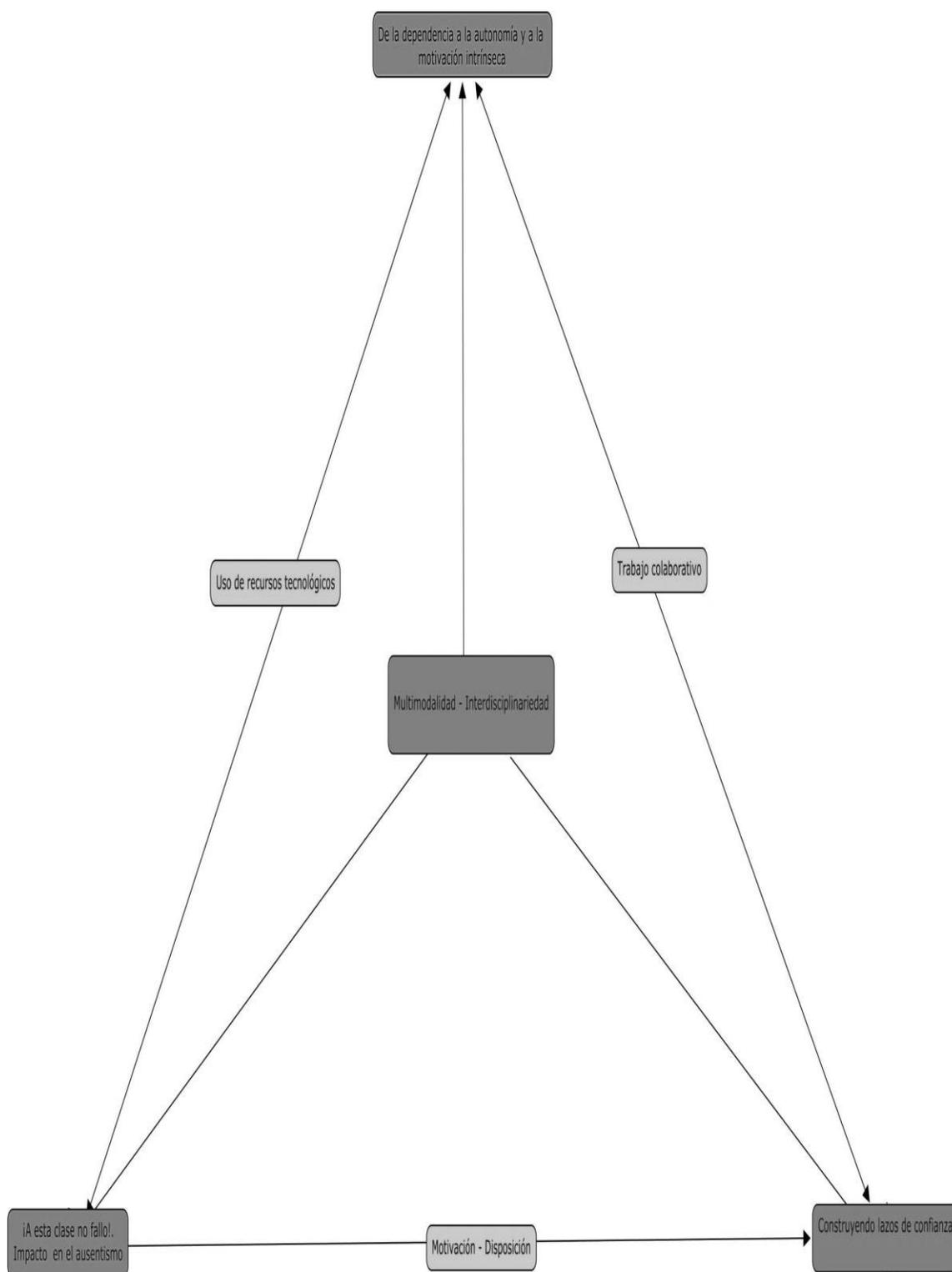
<p>11.1. Uso de recursos. 11.2. Estética. 11.3. Imaginación. 11.4. Representación de conocimiento. 11.5. Inventiva de situaciones.</p> <p>12.1. Interés de los estudiantes por el desarrollo de las clases propuestas. 12.2. Innovación en las clases. 12.3. Nuevas expectativas de adquirir conocimiento.</p> <p>13.1. Empleo de recursos. 13.2. Saberes. 13.3. Habilidades y destrezas. 13.4. Indagación por parte de los estudiantes para el uso de herramientas digitales. 13.5. Atracción al trabajo con computadores en las clases. 13.6. Diseño de nuevas propuestas para explicar y aplicar conocimientos. 13.7. Desconocimiento de recursos tecnológicos.</p>	<p>11. Uso de tecnología.</p> <p>12. Motivación e interés por las clases.</p> <p>13. Explorar alternativas para adquirir conocimiento con ayuda de medios tecnológicos.</p>	<p>11. Pensamiento creativo.</p> <p>12. Reduciendo el ausentismo y la evasión.</p> <p>13. Adquiriendo nuevo conocimiento a través del uso de TIC.</p>
---	--	--

Codificación Selectiva.









ORGANIZACIÓN DE LAS CATEGORIAS

