

**ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE
PASTORAL (O EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR) DESDE UNA PROPUESTA DE
APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)**

DANIEL TORO CANDAMIL, Sch. P.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

AGOSTO DE 2021

**ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE
PASTORAL (O EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR) DESDE UNA PROPUESTA DE
APLICACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)**

DANIEL TORO CANDAMIL, Sch. P.

Asesora

Mg. MARÍA VICTORIA ARIZA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

AGOSTO DE 2021

CONTENIDO

Marco contextual	9
Contexto geográfico.....	9
Contexto institucional	13
Descripción del problema	23
Planteamiento del problema.....	27
Objetivos	27
Objetivo general.....	27
Objetivos específicos	27
Marco teórico	28
1. Clase de Pastoral:.....	28
1.1. ¿Qué es la clase de Pastoral?.....	32
1.2. Dimensiones de la clase de pastoral.....	35
2. La motivación	38
2.1. Teorías para acompañar la motivación	41
3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	52
3.1. ¿Qué es el DUA?.....	52
3.2. Principios DUA.....	53
Estrategia metodológica.....	76
Plan de acción	86
1. Estrategia 1: La afectividad se proyecta: un ejercicio para enganchar y motivar.	86
1.1. Objetivo:	86
1.2. Descripción:	86
1.3. Reflexión:.....	90
2. Estrategia 2: Implicando y amando: una propuesta para aplicar el principio de implicación del Diseño Universal para el aprendizaje.....	93
2.1. Objetivo:	93
2.2. Descripción:	93
2.3. Reflexión.....	97
3. Estrategia 3: Evaluando-amé: la evaluación como motivación.	105
3.1. Objetivo:	105
3.2. Descripción:	105
3.3. Reflexión:.....	115
Triangulación	118

Evaluación del proceso	124
Conclusiones	130
Referencias.....	133
ANEXOS	137
Anexo 1: Imágenes	137
Anexo 2: Diarios de campo.....	144
Anexo 3: Formato para la evaluación correspondiente a la estrategia 1: Estrategia 1: La afectividad se proyecta.....	155
Anexo 4: Resultados de la evaluación correspondiente a la estrategia 1: La afectividad se proyecta: un ejercicio para enganchar y motivar.	157
Anexo 5: Formato para la evaluación correspondiente a la estrategia 3: Evaluando-amé: la evaluación como motivación.....	169
Anexo 6: Resultados de la evaluación correspondiente a la estrategia 3: Evaluando-amé: la evaluación como motivación.....	179

Resumen

Dentro de los inquietantes que emergen en el proceso educativo al acompañar la clase de Pastoral (o Educación Religiosa Escolar) se identificó la necesidad de motivar a los/as estudiantes con el fin de generar en ellos/as aquel interés que conlleva cierta implicación y participación en el ejercicio educativo. En el marco de esta necesidad de motivación e implicación, surge este ejercicio de investigación-acción educativa con el que se quiere recoger los aportes propios del principio “Proporcionar múltiples formas de implicación” propuestos por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para favorecer así que los/as estudiantes, entre otros aspectos, se sientan motivados y vinculados.

Palabras clave: *Motivación, Educación Religiosa Escolar, Pastoral educativa, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).*

Abstract

Within the worrying aspects that arise in the learning process of the religion class -also known as Scholar Religious Education (ERE)-, I identified the necessity of motivating the students to create them the interest that comes with the implication and participation in the educative process. In the context of this need for motivation and implication, this exercise of action and investigation emerges with the purpose of gathering the very own contributions of the principle of “provide multiple means of engagement” proposed by the Universal Design for Learning (UDL) to benefit the students, making them feel implicated and motivated.

Clue words: *Motivation, Scholar Religious Education (ERE), Pastoral classes, Universal Design for Learning (UDL).*

Introducción

No hay duda de que quienes acompañamos los procesos educativos con niños/as y adolescentes solemos tener una inquietud acuciante que, muchas veces, es generadora de desvelos y de grandes interrogantes: ¿cómo motivar a los/as niños/as y adolescentes para que disfruten, participen y se involucren activamente en el proceso de aprendizaje?

Para algunos la respuesta esta pregunta surge desde procesos creativos, en donde el/la profesor/a, con cierta chispa e inspiración, logra hacer una u otra actividad en donde vincula la temática de la clase con un juego, una dinámica, un elemento artístico o cualquier otro recurso sacado de su brillantez y su iluminación, convirtiéndose este ejercicio en un elemento llamativo para sus estudiantes. Otros/as docentes, por su parte, recurren a su carisma, o a su versatilidad, o a sus múltiples años de experiencia teniendo cierto éxito en su respuesta; pero otros, quizás un grueso de colegas, quedan con la inquietud clavada en su corazón docente.

Este ejercicio de investigación hace parte de esa realidad que sigue estando y que estará permanentemente, pues lo que hoy es atractivo y motivante para unos, mañana generará monotonía, rechazo, pereza o desconexión en otros. Por tanto es una pregunta siempre nueva, con respuestas siempre diferentes, pues ni el problema ni la solución residirán en los estudiantes, sino que radica en nuestra manera de ser docentes, en nuestra propia motivación, en nuestro deseo de compartir y ser parte de un proceso tan antiguo, pero a la vez siempre tan nuevo y vigente como es la educación.

Con esta realidad entre brazos, nuestra investigación recurre a la realidad personal como educador de la clase de pastoral (o más comúnmente conocida como Educación Religiosa Escolar) del colegio Calasanz de Pereira, pretendiendo observar la praxis educativa en un grupo de estudiantes de grado 8°. Este proceso no siempre fue fácil, incluso hemos de decir que fue un ejercicio fragmentado y fracturado, especialmente por la realidad que vivimos como humanidad ocasionada por el SARS-CoV-2, o COVID-19, en donde toda nuestra realidad se volcó a las dinámicas virtuales (y posteriormente en alternancia), situación que provocó que las estrategias tuvieran que ser reformuladas y repensadas desde la virtualidad, mediadas por plataformas de videoconferencias.

Así pues, nuestro recorrido, que sigue la metodología de la investigación-acción educativa, trasegará la búsqueda de algunos elementos que posibiliten potenciar la motivación en los estudiantes de grado 8°A del colegio Calasanz Pereira. Para ello se quiso recurrir inicialmente a la neuroeducación, como una propuesta que deslumbró y atrapó en su novedad y actualidad pues, como bien lo expresan neuroeducadores y neurocientíficos, si como docentes vamos a usar el cerebro, pues no hay duda de que tenemos que aprender: cómo funciona cuando aprende, cuando memoriza; qué necesita para aprender mejor, etc. Mientras se estaba en este proceso de investigación respecto a la neuroeducación (lo cual implicó una lectura amplia de bibliografía y de búsqueda de recursos y consultas), llegó la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje, y no pudo haber más convicción de que por ahí era el camino indicado: se identificó ese recorrido en donde se parte de las concepciones neurológicas, de la manera cómo funciona y aprende el cerebro, aplicado al aprendizaje. El grito no pudo ser distinto al de Arquímedes en medio de su bañera: ¡eureka!, se ha encontrado el camino.

Lo que no se sabía era que ese camino no sería tan sencillo, sin quitar lo apasionante. No hay duda de que hoy muchos hablan de educación inclusiva, muchos se refieren al DUA y manejan sus principios de arriba a abajo, pero muy poco se puede encontrar en su aplicación. Es así como resulta prudente iniciar este informe de investigación, expresando claramente que este trabajo no presentará un desarrollo de aplicación de los principios del DUA plenamente exitoso, todo lo contrario; lo que nos podrá expresar es la necesidad de atreverse a entrar a la bañera, empaparse poco a poco, experimentar una propuesta distinta y novedosa, para que el eureka de Arquímedes pueda ser exclamado con mayor ímpetu y así, poco a poco, sin forzar las cosas, nuestros procesos educativos tengan ese carácter motivador y, fundamentalmente, unos destinatarios *universales*.

Marco contextual

Contexto geográfico

Nuestra mirada en el mapa se centra en Pereira, capital del departamento de Risaralda. Se encuentra ubicada en la vertiente occidental de la cordillera central, lo cual genera una gran diversidad climática, así como de las zonas de vida, relieves y paisajes y un importante acuífero (Gallo Maya, 2016, pág. 57). Su ubicación, así como toda su área de influencia, la llevan a reconocer como una de las más desarrolladas del país, debido a una dinámica productiva de sectores importantes como el de los servicios, la industria y la agricultura (Pérez V., Valencia, González, & Cardona, 2014, pág. 5).

La proyección de población para el 2016, según el DANE, fue de 472.000 personas, de las cuales 398.719 se encuentran en la zona urbana y 73.281 en la zona rural; para el 2020 se estimó que en el casco urbano la población crecería en un 0,63%, para alcanzar un total de 408.864, mientras que en el sector rural una disminución de 0,37%, teniendo una población de 72.216 (Gallo Maya, 2016, pág. 60).

En cuestiones educativas, se puede identificar que la ciudad tuvo la posibilidad de superar el rezago que se presentaba en el sector, así como una disminución en la pobreza y la desigualdad, gracias a la inversión social que se ha realizado durante décadas debido a las actividades cafeteras (Pérez V., Valencia, González, & Cardona, 2014, pág. 5). Es así como podemos encontrar que en la ciudad se encuentran instituciones de educación oficial y privada: en el 2015 las instituciones oficiales atendieron el 80% de la población escolarizada con un total

de 69.630 estudiantes en los diferentes niveles educativos (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media); mientras que el 20% restante, atendido por instituciones privadas, logra acoger tan solo a 16.871 estudiantes (Gallo Maya, 2016, pág. 92). Esto demuestra que “las demandas de la población en términos educativos recaen fundamentalmente sobre los colegios oficiales, generando compromisos propios de mantener tanto la cobertura como la calidad en el municipio” (Gallo Maya, 2016, pág. 92). Este rezago seguramente tendrá mayor incremento durante la realidad ocasionada por la pandemia del COVID-19, donde el confinamiento obligó a generar estrategias disímiles. Los datos reales y concretos aún no los tenemos, pues la pandemia y sus efectos aún permanecen.

En medio de esta diferencia de población que es atendida por las instituciones oficiales y privadas, se identifica la notable brecha en la calidad educativa, reconocido en un desempeño moderado en las Pruebas Saber y en el índice sintético de calidad educativa (ISCE), demostrando la desigualdad entre estos dos modelos educativos, la cual es un problema de ciudad, ya que es una asimetría social, evidente también en la oferta urbana y en la rural (Gallo Maya, 2016, pág. 90).

El análisis que logra hacer el documento de la Alcaldía de Pereira, como parte del plan de desarrollo municipal, atina al decir que el gran problema educativo no es únicamente esta brecha social, sino también “la poca capacidad de los docentes para actuar como caza talentos, al no contar con las capacidades requeridas para visualizar en los estudiantes habilidades y destrezas

que puedan ser fortalecidas en el proceso de formación y educación” (Gallo Maya, 2016, pág. 91).

Como se evidencia, es una ciudad que ha avanzado en superar el rezago educativo, pero tiene un largo trecho por caminar y por elaborar, para superar las dificultades que presenta al respecto, inicialmente en la brecha social que se evidencia en la educación oficial y privada, identificada en el aspecto de la calidad educativa.

En el ámbito cultural podemos identificar que es una ciudad que, como lo afirman Pérez V., Valencia, González, & Cardona (2014) en el documento de trabajo sobre economía regional, “tiene desventajas relativas en su dotación de museos, bibliotecas y restaurantes, ya que ocupa las posiciones 16, 17 y 18 dentro del grupo de las 19 aglomeraciones” (p. 39), esto nos permite evidenciar que es una ciudad con necesidades culturales altas, que cuenta con actividades muy reducidas al respecto. La ciudad cuenta con el teatro Municipal Santiago Londoño, el teatro de Cámara, la sala Carlos Drews Castro, el Centro Cultural Lucy Tejada junto con el auditorio del mismo nombre, la Emisora Cultural Remigio Antonio Cañarte, la biblioteca pública Ramón Correa Mejía, algunos talleres de formación, entre otros.

Pereira, y en general el departamento de Risaralda, según el censo realizado por el DANE en el 2005, es la ciudad y el departamento que mayor migración internacional presenta. Según la Secretaría de Desarrollo Social y Político de Pereira, el 30% de los hogares pereiranos tiene un familiar viviendo en el exterior. Es así como, para el 2015, Migración Colombia reconoce que

2.960 personas salieron desde Pereira hacia el exterior, entre enero y agosto, para ubicarse laboralmente en estos países. La población migrante son en su mayoría mujeres (62%), así como personas laboralmente activas, entre los 20 y 40 años de edad; pertenecen principalmente a estratos 1, 2 y 3, y en su mayoría están en condición de desempleo o subempleo, con un nivel de educación de básica secundaria. (Gallo Maya, 2016, págs. 69-70)

Ante esta realidad migratoria, se reconoce un progresivo retorno de algunas personas y familias, pero de manera desordenada y no productiva, presentándose la falsificación de documentos, trata de personas, matrimonios serviles, adopciones ilícitas y tráfico de trabajadores. (Gallo Maya, 2016, pág. 157)

Contexto institucional

El Colegio Calasanz Pereira fue fundado en 1960 por el P. Eliseo Díaz y otro grupo de sacerdotes religiosos escolapios. Es una obra de la Orden Religiosa de las Escuelas Pías, fundada por san José de Calasanz en Roma en el siglo XVII para la educación de los niños y jóvenes, preferencialmente pobres, en Piedad y Letras (hoy lo podríamos expresar como Fe y Cultura). Desde esta perspectiva, en el colegio se busca una educación en las áreas académicas básicas y significativas, pero también en una formación humana y cristiana en donde se propende a la construcción integral de la persona.

En este momento el colegio cuenta con 650 estudiantes, los cuales se ubican en un estrato socioeconómico 4 (38,6%), 5 (29,4%) y 6 (13,6%). El nivel académico de los padres de familia corresponde, en un gran porcentaje, a pregrado (papás 32,75% - mamás 36%) y posgrado (papás 21,5% - mamás 29,2%).

Al ser un colegio perteneciente a una comunidad religiosa de la Iglesia católica, es evidente la importancia que se le da a la formación religiosa. En este sentido, podremos notar que para el 2017 un 84,95% de los estudiantes eran cristianos católicos (Iglesia romana), un 5,91% cristianos no católicos, un 3,76% profesaban otra confesión religiosa, y un 5,38% se consideraban no creyentes. En este mismo sentido, podremos encontrar que la confesión religiosa de los profesores y acompañantes para el 2017 corresponde en un 81,67% son cristianos-católicos, el 6,67% cristianos no católicos, el 8,33% pertenecen a otra confesión religiosa, y el 3,33% se considera no creyente.

El horario de clases de la institución, en tiempo habitual, fue de 7:00 a.m. hasta las 3:00 p.m., de lunes a viernes.¹ Durante las horas de la tarde, y a lo largo de la semana (excluyendo el domingo), se ofrecen actividades extracurriculares deportivas, culturales, académicas, religiosas y de formación humana.

El Colegio Calasanz Pereira conforma la Provincia Nazaret de la Orden Religiosa de las Escuelas Pías, haciendo parte, por tanto, del conjunto de colegios presentes en Colombia (Bogotá, Cúcuta, Medellín), Ecuador (Loja, Cañar, Saraguro) y Perú (Lima), en los cuales se ha estructurado la parte pedagógica, formativa y pastoral. En este sentido, podemos identificar la misión de los Colegios Calasanz de la siguiente manera:

Nosotros, escolapios, religiosos y laicos, como San José de Calasanz nos sentimos enviados por Cristo y la Iglesia a evangelizar educando desde la primera infancia a los niños y jóvenes, especialmente pobres, mediante la integración de Fe y Cultura (Piedad y Letras) para renovar la Iglesia y transformar la sociedad según los valores del Evangelio, creando fraternidad.

Hemos recibido para ello un carisma que viene de Dios, una historia, una espiritualidad y una pedagogía propias, personas en comunión, escuelas e instituciones específicas, que nos permiten hacer presentes a Jesús Maestro y la Maternidad de su Iglesia a los pequeños. (Escobar Valencia, 2019, pág. 25)

Por su parte, podemos encontrar que la visión es:

¹ Durante el tiempo de pandemia, los horarios han variado, procurando atender a las necesidades y realidades de los estudiantes, de la ciudad y del conocido pico epidemiológico.

En el 2022 los colegios Calasanz de Colombia, serán comunidades educativas posicionadas en clave de pastoral, lideradas por un equipo de educadores en formación constante; con una apuesta permanente por la innovación educativa y el acompañamiento integral, contribuyendo a la transformación de la sociedad.

Para comprender el fondo de la formación de los Colegios Calasanz, resulta útil y necesario recurrir al Modelo Pedagógico Calasancio, en el que nos apropiaremos de algunas realidades y claves fundamentales del proceso de la institución. Cuando nos preguntamos por aquello que de alguna manera fundamenta, solidifica, enmarca su quehacer pedagógico, el modelo en cuestión nos ayuda a identificar lo siguiente:

la formación calasancia quiere responder a los complejos retos de la realidad actual a través de un proceso educativo que desarrolla las intuiciones profundamente humanísticas de San José de Calasanz, para quien la realidad, tanto interior como exterior, esconde signos que deben ser descubiertos, nombrados y sobre los cuales, la persona libre, debe tomar decisiones (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018, pág. 7)

Reconocemos, entonces, que es una formación donde se busca que el estudiante logre conocerse a sí mismo, conozca sus dones, sus talentos, y se impregne de la realidad en la que se encuentra, en donde se desenvolverá como transformador de la sociedad.

Concebimos, pues, al alumno como una persona libre, corresponsable, solidaria y justa, abierta a los demás, que ama y busca la verdad, comprometida en la construcción de un

mundo más humano, con un estilo de vida coherente con su fe, y que tiene a Jesús como modelo que crece en edad, sabiduría y gracia. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018, pág. 9)

Desde la perspectiva del maestro, se comprende que es una persona que une la espiritualidad y la pedagogía, siendo un rasgo característico del educador calasancio, y cuya tarea consiste en ser facilitador de la acción del Espíritu Santo como maestro interior; así mismo, es alguien que acompaña a los estudiantes en la búsqueda de la verdad, la cual la halla en la luz de los hombres (es decir, en la ciencia y la razón) y en la luz de Dios (es decir, en la persona de Jesús como expresión de la verdad de Dios y del hombre). Además, es un cultivador de virtudes como la pobreza, la humildad, la paciencia amorosa y el amor paciente; se esmera en su preparación personal; se reconoce como un auténtico evangelizador; es un guía para los niños y jóvenes, llevándolos por aquel camino que descubre e intuye que Dios mismo los está conduciendo. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

Entrando más a fondo en la educación calasancia, podremos reconocer que

El proceso educativo calasancio pretende fundamentalmente amar con amor ordenado a los niños y a los jóvenes, de tal forma que desde sus más tiernos años aprendan a vivir rectamente, a construir su propia felicidad y a participar en la transformación de la sociedad. Una educación entendida de tal manera, supone una verdadera preocupación por salvar integralmente la persona de cada niño y de cada joven, para que desarrollen todas las potencialidades y capacidades que Dios les dio, y para que sus vidas se

asemejen a la preciosa vida de Nuestro Señor Jesucristo. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018, pág. 19)

Lo anterior, lo reconocemos en los objetivos de la educación calasancia, los cuales presentan una correlación directa e íntima con los cuatro pilares de la educación propuestos por la Unesco (Delors, 1996), retomados así: El aprender a ser propuesto por la Unesco, es reconocido por la formación calasancia como la construcción de la identidad de los estudiantes, de tal manera que se busca una educación que contribuya al desarrollo integral de la persona, donde se incluye su inteligencia, corporalidad, sensibilidad, sentido estético, su ser profundo y la espiritualidad; así mismo, se busca desplegar por completo toda la riqueza del ser humano, siendo este un viaje al interior de la persona. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

Tal proceso sólo se completa adecuadamente cuando los niños y los jóvenes son capaces de descubrirse creados, llamados por el Absoluto a la plenitud total de sus vidas, al desarrollo de todas sus posibilidades en el encuentro con el Dios que los hace hijos suyos, y por tanto libres y maduros afectivamente o capaces de amar. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018, pág. 20)

Este ejercicio de construcción de identidad (aprender a ser), se vive a partir de un acompañamiento a cada niño y joven a descubrir su propia identidad, vocación, relaciones profundas y relación con Dios, un descubrimiento de su grandeza espiritual, como lugar del que emergen sus valores, capacidades y opciones; igualmente, mediante el anuncio de la presencia

amorosa de Dios ayudando a vivirla y elegirla; el anuncio gozoso y vivencial de Jesucristo como modelo de humanidad; el acompañamiento integral y personal de los niños y de los jóvenes para ayudarles a descubrir su Interna Inclinación; una exigencia profunda en la vida espiritual, pues se reconoce como una necesidad antropológica a descubrir, desarrollar y vivir; la vivencia de unos procesos pastorales que se enmarcan en la formación religiosa, la vivencia de la oración, la formación sacramental, el acompañamiento espiritual, el contacto con realidades de pobreza y marginación y, finalmente, la participación en la comunidad cristiana (Movimiento Calasanz). (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

Cuando la Unesco habla del aprender a convivir, la formación calasancia lo reconoce como el compromiso ético, en donde se quieren valorar las realidades personales y culturales; se propicia un encuentro con el *otro* a partir de la toma de conciencia de la diversidad y de las semejanzas; se participa en proyectos comunitarios con los que se tiende hacia la búsqueda del cumplimiento de objetivos sociales comunes; se descubre la ética como el comienzo de construcción de la vida. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

Esta dimensión es favorecida en la formación calasancia al propender por la denuncia y la crítica seria de aquellos falsos valores de la sociedad actual; por un anuncio de los valores verdaderos; por un acompañamiento a cada niño/a y a cada joven para que descubra los valores más bellos, grandes y nobles; mediante un anuncio del respeto a toda persona y a sí mismo; propiciando experiencias que ayudan a los/as estudiantes a tomar conciencia, interiorizar y desarrollar sus valores auténticos; atendiendo a cada niño/a y joven según su necesidad; la

construcción de un entorno escolar impregnado de valores humanos, cristianos y calasancios.
(Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

El aprender a conocer es concebido como la excelencia académica, con la cual se quiere alcanzar un dominio de aquellos instrumentos que posibilitan el saber y el saber hacer en contexto; es una relación de construcción colaborativa del conocimiento; se busca el desarrollo de múltiples dimensiones y habilidades; una articulación adecuada entre concreto-abstracto, inductivo-deductivo; una búsqueda por aprender a aprender; propiciar actitudes de preguntar, indagar, descubrir; se quiere despertar la capacidad crítica; el encuentro con los otros como una manera de construir el conocimiento; la investigación con rigurosidad científica; una profundidad filosófica. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

La excelencia académica, se reconoce al buscar impulsar procesos pastorales que desarrollen la capacidad de dar razón de la propia fe; al propiciar la reflexión pedagógica; al incentivar el gusto por las matemáticas; al implementar la experimentación e investigación en ciencias naturales, como una posibilidad para entrar en contacto con el Cosmos y comprometer con el cuidado de la casa común; al promover las ciencias sociales y la filosofía, claves para el pensamiento crítico, siendo así transformadores de la sociedad; al profundizar en las artes, humanidades y literatura, como condicionantes para una ciencia reflexiva y ética; al impulsar actividades artísticas, lúdicas y deportivas, como principios del desarrollo integral de la persona y un estilo de vida saludable; al fortalecer el idioma inglés dentro de las habilidades

comunicativas; al incentivar el uso ético de los instrumentos tecnológicos e informáticos; entre otros aspectos. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

Finalmente, el aprender a hacer está conectado con el descubrimiento vocacional, de una misión en la vida, lo cual supone que los estudiantes se descubran como personas valiosas, con talentos y con una capacidad para aportar a la sociedad; que descubran y vean el sentido de su vida; se reconozcan como personas importantes e imprescindibles para la construcción de un mundo más humano; sean encaminados para que se desarrollen profesionalmente ayudándoles a poner en práctica sus conocimientos, de tal manera que mejoren su propia vida y transformen el mundo. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018)

Este discernimiento vocacional se vive al encaminar a los niños y jóvenes según su inclinación más profunda; al fortalecerlos y acompañarlos en sus decisiones; al desarrollar un proceso de discernimiento vocacional en donde descubren el valor único de sus vidas y el sentido de sus existencias, aquello para lo que son buenos y que realizarían con ilusión, aquello que puede ser su aporte para la construcción de un mundo mejor y más justo, aquello que tienen para ofrecer a los demás en lógica de servicio desinteresado y de entrega personal; al generar estrategias que impulsen a aplicar los saberes en diversos contextos; al esforzarse por conocer a cada niño y a cada joven; al promover un acompañamiento personalizado; al construir unos procesos formativos en donde los niños y jóvenes puedan explorar sus potencialidades; al vivir la formación integral con exigencia y seriedad en las actividades complementarias. (Orden Religiosa de las Escuelas Pías, 2018, pág. 26).

Contexto del aula

Nos encontramos en el aula de 8°A, conformado por 31 estudiantes. Sus edades oscilan entre los 13 años (6 estudiantes), 14 años (22 estudiantes) y 15 años (3 estudiantes).

El 39% de los estudiantes ingresaron al colegio en grado Jardín o Transición (preescolar), el 40% ingresó durante la primaria (1°-5°), el 12% ingresó durante los últimos 2 años, y casi un 9% (3 estudiantes) son nuevos en la institución.

Los estudiantes usan escritorios de tipo universitario, el aula de clase cuenta con dos ventiladores ubicados en los costados laterales, un ventanal que permite el ingreso de luz natural, así como cuatro lámparas de luz fluorescente lo cual permite que el salón esté bien iluminado. Cuenta con un video beam y una pantalla de proyección retráctil, así como un tablero amplio. La zona frontal cuenta con una tarima que cubre toda la zona del tablero.

El salón tiene unas dimensiones de seis metros de ancho por ocho de largo, obligando a que esté organizado por 5 filas, con un total de 6 o 7 estudiantes por cada una. Se puede decir que el espacio es reducido para la cantidad de estudiantes en el salón, queriéndose otras dimensiones un poco más ideales en donde se pueda organizar el salón de otros modos; en la parte de la cotidianidad, se identifica que sus dimensiones no impiden el desenvolvimiento y el orden del salón, permitiendo también que los estudiantes puedan levantarse, salir, entrar, estirarse un poco, etc. En el anexo 1: fotografías del salón de clase de 8°A, se puede identificar la manera como está organizada el aula de clase, y otros aspectos que pueden ser detallados.

Al iniciar el confinamiento, los/as estudiantes iniciaron su tiempo de clase en sus hogares. El proceso de adaptación fue paulatino. Al inicio muchos/as de ellos/as no tenían definido un espacio claro y fijo, en algunas ocasiones el lugar de trabajo podría ser en las áreas comunes de la casa, o incluso en lugares como la cama. Durante el proceso se vio cómo algunos los/as estudiantes fueron ajustando su lugar de estudio, sin embargo no se puede afirmar que sea una realidad generalizada.

La plataforma que institucionalmente se decidió usar para las clases fue *Microsoft Teams*, la cual fue permitiendo, poco a poco, tener una mayor interacción entre los estudiantes y favorecer algunas dinámicas de evaluación y acompañamiento. Sin embargo, es claro afirmar que el proceso de adaptación requirió de mucho tiempo y no fue fácil ni al inicio ni durante el proceso.

Descripción del problema

La formación del Colegio Calasanz sueña con aportar a la construcción del ser humano, teniendo en cuenta todas sus dimensiones (relacional-afectiva-intelectual-corporal-trascendente, etc.). Desde aquí la identificación con el lema fundacional “Piedad y Letras”, le permite reconocer una tensa y armónica dualidad, propiciando un conocimiento y un desarrollo de la personalidad, la identidad, la realidad intrapersonal e interpersonal, así como una correspondencia con la dimensión trascendente, la cual se convierte en un eje articulador que propicia un dinamismo vital de acercamiento a sí mismo y a la sociedad, favoreciendo una posible transformación y la vinculación con aquellas dinámicas sociales que necesitan ser modificadas en su estructura. Así pues, esta realidad de cambio social se pretende lograr con aquellos elementos teóricos, conceptuales, con el aprendizaje en unas áreas académicas con un grado de exigencia propio de una institución educativa, pero leídos y acogidos desde la interioridad, desde la experiencia trascendente, su relación con Dios en comunidad, descubriéndose cada uno/a impulsado/a a aportar con su conocimiento al mundo, a la sociedad, al entorno en el que se encuentra.

Esta realidad anterior, nos permite entrar a la clase de pastoral, la cual busca propender y favorecer esa formación que tenga en cuenta las dimensiones de la persona, respondiendo así a su necesidad de trascendencia, buscando que los/as niños/as y jóvenes se entren en el propio conocimiento, conozcan a Jesucristo (fuente de humanidad) y se sientan movidos/as a aportar a la construcción de la sociedad desde sus dones, talentos, capacidades: desde su vocación.

No obstante, si bien esta es la intención más profunda de la clase de pastoral, su acogida no siempre es la más adecuada y no siempre su impacto es el esperado. Se suele percibir como una asignatura de “relleno”, aparentemente sin una rigurosidad académica, un espacio de baja intensidad horaria que poco aporta; se puede acotar también que, parte del esfuerzo institucional por ofrecer una formación religiosa, no solo se ofrece esta asignatura sino un conjunto de proyectos nombrados como procesos pastorales tales como vida sacramental, Convivencias y Retiros, Oración Continua, acompañamiento espiritual, Movimiento Calasanz y la Cultura Vocacional, los cuales más adelante serán descritos más adelante, pero que se podríamos expresar, de manera intuitiva, que aunque hacia dentro se ve la mutua conexión e implicación, hacia fuera se puede percibir una desconexión de estos otros procesos con la clase de Pastoral. Finalmente es claro añadir que, si bien es un espacio académico que en este momento tiene un lugar reconocido y valorado institucionalmente, entre los estudiantes se puede percibir, muchas veces, un descontento e incluso una actitud que podríamos nombrar como dejadez, asumiéndose las responsabilidades con desgano y falta de interés².

Ciertamente parte de la actitud anterior podríamos considerarla como generalizada en la preadolescencia y la adolescencia, etapas en las que suponemos que no hay mayor interés por ciertas actividades o ciertos compromisos; adicionalmente, es una etapa hermosa en la que se llega a controvertir con lo religioso, con lo que ha representado autoridad, ya sea disciplinaria o moral o en general de cualquier tipo, un somero rechazo con todo aquello que se ha impuesto

² Al respecto, se puede identificar cómo el índice de reprobación de la asignatura radica en la no presentación de las actividades, o la realización de estas de manera incompleta.

como norma, como regla, como lo “correcto”, todo esto como el inicio de ese auténtico y extenso ejercicio de crecer en la autonomía.

En este plano, cuando nos encontramos en el aula de clase, pudimos identificar una actitud de cercanía por parte de los estudiantes; su comportamiento inicialmente es de desorden, de caos mientras se organizan y se ubican en sus lugares; pero esa actitud pronto pasa al otro extremo, notándose una profunda pasividad, un silencio traducido en mutismo, en ausencia de participación; actitudes que se van convirtiendo en una baja motivación y sentido por lo que se hace y por el espacio que se ofrece, en donde se pueda entrar en un ambiente marcado por el encuentro, la vinculación, el disfrute de las clases de pastoral y, por ende, de ir cumpliendo ese objetivo (quizás tan amplio y utópico³ -como todo lo que tiene que ver con lo educativo-) que nos hemos trazado con la formación ofrecida en estos espacios pastorales y, en general, en la formación calasancia.

En tal medida, posterior a la grabación y análisis de una de las clases de pastoral, en la que se observó y confirmó lo descrito anteriormente respecto a los estudiantes; se pudo identificar la realidad del docente, en quien se percibe la necesidad de propiciar un ejercicio académico más ordenado, dinamizador, que propenda por un aula que logre desarrollar la flexibilidad curricular (que atienda las necesidades formativas-humanas-trascendentes/espirituales de los estudiantes), y la aplicación de pautas que ofrezcan mayor orden

³ Acá nos ayudaría a comprender la utopía con esa hermosa y conocida ilustración literaria utilizada por el gran Eduardo Galeano, quien nos comparte qué es la utopía: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”

y dirección a las clases; se reconoce la importancia de preguntarse por la motivación como punto de partida a la hora de transformar las dinámicas de la clase de pastoral en aula, pues sin lugar a dudas es un factor que se considera esencial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, durante el desarrollo de este ejercicio de observación e investigación, el Gobierno Nacional decretó el confinamiento general, esto como fruto de la pandemia ocasionada por el coronavirus (COVID-19 o también SARS-CoV-2), llevando a que los estudiantes debieran quedarse en sus casas e iniciar un ritmo de educación virtual. Esta situación generó un cambio en la manera de planear, preparar y desarrollar las clases; con ello se evidencian aspectos relevantes y significativos, pero con ciertas novedades que inicialmente dejan “en veremos” otros aspectos fundamentales en la educación (como la socialización, el encuentro y la construcción con otros). Hallándose, pues, un elemento nuevo a incluir: la virtualidad.

Al buscar identificar la realidad de los estudiantes en este tiempo de confinamiento y virtualidad, se pueden observar los cambios normales y ajustados en su emocionalidad: momentos de sentirse muy a gusto estando en casa y estudiando desde allí, pero a su vez extrañando estar con sus amigos y compañeros, relacionarse con otras personas. Igualmente se percibe un desgaste académico de su parte, pues consideran que el trabajo académico se incrementó y hay una acumulación de ejercicios.

Planteamiento del problema

¿Cómo desarrollar la **motivación** en la **Clase de Pastoral (Educación Religiosa Escolar – ERE-)** a partir del principio “propiciar múltiples formas de implicación” propuesto por el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, en los alumnos del Colegio Calasanz Pereira del grado 8°A?

Objetivos

Objetivo general

Potenciar la **motivación** en la **clase de pastoral** desde el principio de “proporcionar múltiples formas de implicación” propuesto por el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, con los estudiantes del Colegio Calasanz Pereira del grado 8°A.

Objetivos específicos

- Potenciar la **motivación** escolar en los estudiantes durante la clase de Pastoral.
- Aplicar estrategias a partir de uno de los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**: “Proporcionar múltiples formas de implicación”.
- Involucrar de manera activa a todos los estudiantes en la **clase de pastoral**.

Marco teórico

1. Clase de Pastoral:

La clase de pastoral hace parte de uno de los proyectos Pastorales de los Colegios Calasanz de la Provincia Nazaret de la Orden Religiosa de las Escuelas Pías. Cuando nos acercamos a estos procesos pastorales podemos identificar ocho rasgos esenciales, con los cuales se da lugar a favorecer dinámicas de crecimiento personal, humano, espiritual, intelectual. El primer rasgo nos remite al anuncio de Jesús, con el cual reconocemos que la Pastoral debe fomentar un encuentro personal con él, así como con el Padre y el Espíritu Santo. Esta relación profunda mueve a los procesos pastorales a tener como fuente la Sagrada Escritura, granjeándose entonces un acercamiento profundo, exegético y hermenéutico, llevando así a una vivencia comunitaria y a un compromiso social, es este, entonces el segundo rasgo. El tercer rasgo busca trasegar en el camino del propio conocimiento, en donde cada niño, joven, persona inmersa en los procesos pastorales, pueda reconocer su interna inclinación (bondad, realidades positivas en donde habita Dios), y sus tendencias torcidas (inconsistencias fundamentales), coadyuvando a un crecimiento personal, una elección de las realidades positivas y bellas. Sin duda, estos rasgos anteriores, así como los siguientes, requieren y solicitan de una vivencia comunitaria, en donde se pueda anunciar, vivir y celebrar la fe, es este el cuarto rasgo, con el que se quiere propiciar la formación de comunidades cristianas, para crecer y aportar a la construcción y transformación de la sociedad.

Los procesos pastorales calasancios están impregnados por una espiritualidad profundamente clara: la calasancia, en donde es ella una concretización de la vivencia del evangelio, radicalmente asumida desde el compromiso con los pobres, la centralidad en los niños y jóvenes, la pertenencia a la Iglesia, la experiencia mariana, la transformación de la sociedad,

todo esto para que redunde en la gloria de Dios y la utilidad del prójimo. Es por esto que el quinto rasgo está centrado en el estilo de vivir y de seguir a Jesús de san José de Calasanz, santo pedagogo y fundador de la Orden de las Escuelas Pías.

En consecuencia, enmarcando el crecimiento, el avance y la vida de cada persona, reconocemos el acompañamiento personal, asumido desde el ámbito vocacional y espiritual, como un eje central y fundamental, desde el cual se busca beneficiar la construcción de un proyecto de vida (comprendido más allá de un itinerario de vida) en el que se puedan discernir y elegir los valores que jalonan la propia vida, es por esto por lo que el sexto rasgo es el acompañamiento personal.

Fruto de la formación calasancia, en donde se insertan los procesos pastorales, se persigue la transformación del mundo, de la sociedad, del contexto, es por esta razón que un séptimo rasgo comprende el servicio social, la opción por los pobres, el atender aquellas realidades de exclusión, dolor social, marginación; así entonces, el compromiso social, la opción por los pobres, la transformación de la sociedad, es el séptimo rasgo con el que se propician las dinámicas pastorales calasancias.

Este proceso requiere de una visión amplia, clara y profunda con otras ciencias, otras áreas del conocimiento, es así como la relación con la cultura, la economía, la política, la ecología, la ciencia y las religiones resulta fundamental, siendo por tanto sustancialmente importante para generar las condiciones de posibilidad de esa pretendida transformación y construcción de la sociedad; en esta medida, el octavo y último rasgo supone una clara interdisciplinaridad e inter/intra religiosidad.

Vistos los ocho rasgos de la pastoral calasancia, podremos reconocer los proyectos puntualmente pastorales; es decir, aquellas estrategias y realidades con las cuales llevamos a cabo todo lo expresado anteriormente:

El primer proyecto es la formación y la vida sacramental, en donde se busca celebrar la vida y la fe, siendo principal la preparación para los sacramentos de la reconciliación, eucaristía y confirmación. El segundo proyecto es el que denominamos como “Convivencias y Retiros”, el cual “es una apuesta por la posibilidad de encuentro personal y significativo con Jesús en medio de la reflexión y toma de conciencia de su compañía en las realidades cotidianas” (Procesos Pastorales, 2015, pág. 5), de tal manera que las Convivencias favorecen un encuentro grupal en donde se favorecen las dinámicas de crecimiento comunitario y de relación con Jesús, y los Retiros como una experiencia de silencio y soledad donde cada uno/a, en medio de su intimidad, puede reconocer la manera como Dios lo habita y crecer en sus dimensiones humanas, siendo capaz de asumir la vida en sus propias manos. El tercer proyecto nos remite a las clases de pastoral, de las cuales hablaremos más adelante de manera extensa y detenida. El cuarto proyecto nos lleva a la Oración Continua un espacio vivido especialmente con los más pequeños, en donde se propicia, en la vida corriente y cotidiana, un espacio de oración y encuentro con Jesús. El quinto proyecto es el acompañamiento, siendo este un espacio de discernimiento, de escucha, de expresar el sentir interior y dejar descansar el corazón para poder reconocer la vida que emerge desde el interior y tomar decisiones que correspondan con aquella realidad positiva que habita a todo ser humano.

Como una manera de favorecer estas dinámicas, encontramos la experiencia del Movimiento Calasanz, un espacio donde los niños y los jóvenes construyen pequeñas

comunidades, para aprender de Jesús y Calasanz. La experiencia de este proyecto se fundamenta en la posibilidad de vivir la experiencia de un Dios que quiere y llama, partiendo de la situación personal, para vivir una fe personalizada y no sociológica, que se apoye en las propias convicciones y en la propia experiencia del Dios mostrado en Jesús, que ama y llama a responderle con la propia fe y el seguimiento; así mismo es la oportunidad de asumir un estilo de vida desde las claves del Evangelio, de tal manera que se busca que los/as niños/as y jóvenes desarrollen su persona de un modo integral, para que hagan de su vida un continuo progreso de crecimiento y maduración humana y cristiana; es un espacio de compromiso social, de trabajar por la construcción de aquello que Jesús nombró como Reino de Dios y, por tanto, se trabaja por un mundo más justo, más habitable, preocupados por la justicia y por relaciones interpersonales más humanas; una experiencia de vida en grupo, de compartir la vida y la fe en comunidad; es una invitación a compartir en grupo con otras personas el camino de la vida como primera realidad educativa y humanizadora y como la mejor forma de descubrir el llamado de Dios a construir fraternidad, propiciar una sana convivencia y vivir unido a los demás; finalmente es una experiencia que se fundamenta desde el testimonio de vida evangélica de san José de Calasanz, quien nos enseña a ver y leer la realidad desde los ojos del niño, especialmente pobre. (Equipo General del Movimiento Calasanz, 2019).

Como corolario, y no podemos dejar pasar por alto, los procesos pastorales se cimientan en la experiencia profundamente significativa de la Cultura Vocacional, en donde se generan espacios y dinámicas para que cada niño, niña, adolescente, joven y adulto pueda descubrir su vocación, pueda mirarse a sí mismo/a, en su interioridad, descubrir sus dones, talentos, valores y reconocer, desde la experiencia de Trascendencia, ese llamado que Dios le hace para entregar y

vivir eso que ha creado en cada uno/a, que lo/a lanza, lo/a empuja, lo/a mueve, lo/a inclina hacia el amor ordenado y servicio desinteresado del otro, del más necesitado, de la sociedad.

1.1.¿Qué es la clase de Pastoral?

Una vez hemos visto lo anterior, podemos reconocer que la clase de Pastoral no es una experiencia sola y única, sino que está inmersa en un contexto de procesos y de dinámicas escolares, donde cada una tiene su importancia, impacto y significancia. Desde ese punto de vista, podremos adentrarnos en la pormenorización de este proyecto pastoral, en donde la lógica educativa, pedagógica y curricular tiene un énfasis mucho más fuerte.

Lo primero que debemos tener en cuenta es una aclaración de terminología, puesto que necesitamos tener claro el ámbito en el que nos movemos, para poder mirar a fondo y no confundirnos en las esquinas pedagógicas y epistemológicas.

La clase de Pastoral es una denominación que ha prevalecido en el ámbito escolapio, es decir, en los colegios Calasanz de la Provincia Nazaret. Cuando miramos el conjunto de la teología de la acción educativa, especialmente del contexto colombiano, nos encontramos con otra denominación: la clase de Educación Religiosa Escolar. En textos, documentos, artículos, e incluso legislación colombiana, la terminología que prevalece es la educación religiosa o ERE; la apuesta escolapia ha consistido en dar relevancia a la expresión tradicional e incluso particular de los/as niños/as y jóvenes de los colegios Calasanz, quienes se han apropiado más de la expresión

“Clase de Pastoral” que de “Educación Religiosa Escolar”; así mismo, se ha llegado a considerar como una oportunidad de “pastorear”, de acompañar, de ser expresión de ese Buen Pastor que acompaña, que guía, que es coherente, que da testimonio y que incluso da su propia vida. Para no entrar en conflictos terminológicos, seguiremos acudiendo a la expresión “clase de Pastoral” por ser la usanza en la realidad en la que nos situamos, pero la abordaremos desde la teorización que se ha realizado en torno a la “Educación Religiosa Escolar” o ERE.

Hecha la aclaración anterior, podremos entrar a reconocer aquellos elementos que componen y que nos ayudan a identificar y valorar la clase de Pastoral (o ERE).

Desde la experiencia escolapia, la clase de pastoral es la oportunidad de regalar aquellos elementos teóricos que ayuden a conocer a Dios, a darle la posibilidad a la inteligencia de pensar sobre Dios, de conocerlo y, sumergiéndose en esta experiencia, saber entrar en ese diálogo constructivo de vida y de fe, en donde el mundo exige y requiere de un aporte desde la experiencia trascendente. Esta realidad se concibe enmarcada desde los rasgos esenciales de la Pastoral que se han mencionado anteriormente y con los que nos damos cuenta de que se debe partir de un propio conocimiento, de una vivencia en el mundo, de saber traducir los aprendizajes en actos concretos, en actos de transformación social y personal.

Meza Rueda (2012) afirma que la clase de Pastoral (o en su expresión literal, la ERE) es una disciplina escolar que “atiende al conocimiento de la realidad religiosa y a la construcción de un saber sobre la experiencia religiosa”, así mismo, nos permite reconocer que es un área de

formación en donde se “contribuye a la formación integral del ser humano y le proporciona los elementos necesarios para una asimilación crítica de la cultura”, igualmente “fortalece [la] capacidad para analizar lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte”, llevándonos a afirmar que “no basta con una mera ilustración religiosa sobre el hecho religioso: es necesario llegar a la formación de un sujeto capaz de optar responsablemente en asuntos de creencia, cualquiera sea su inclinación religiosa”. Así mismo, se considera un área fundamental, basándonos en la Ley General de Educación, ley 115 en el artículo 23, donde se expresa que la educación religiosa es un área fundamental y obligatoria, en la determinación de la ONU donde se identifica el derecho a la libertad religiosa, comprendido en una doble vía: “el derecho a la libertad de cultos y/o religiosa y el derecho a la educación en la religión, en la dimensión de fe básica” (Meza Rueda, 2012).

Desde lo anterior, vemos con convencimiento la experiencia de la clase de pastoral como una oportunidad de formación creciente y consciente de la dimensión trascendente del ser humano, donde nos situamos en un sujeto que tiene experiencia de Dios, que corresponde con esa “capacidad del ser humano de dar sentido a su vida, de reconocer su dimensión trascendente, de construir su proyecto de vida desde una espiritualidad concreta, de poder manifestar aquello que va más allá del simple ejercicio de la psique como proyección” (Meza Rueda, 2012).

Es entonces de relevante consideración el hecho que se nos pone entre manos de concebir la clase de pastoral como un acontecimiento que hace parte de la formación integral de la persona, del sujeto humano; llama la atención esta realidad, pues se pone de manifiesto la

irrenunciable opción de asumir la dimensión trascendente del ser humano en el proceso educativo. Esta claridad nos lleva a vivir un compromiso que muy bien recoge Jiménez Villa (2012) cuando expresa:

En la perspectiva de la formación integral, la educación religiosa ha de contribuir al cultivo de las potencialidades del ser humano y de su entorno a partir de la inteligencia, la afectividad y la voluntad, como componentes básicos del dinamismo humano. (Jiménez Villa, 2012, pág. 263)

1.2. Dimensiones de la clase de pastoral

Dentro de lo que podemos concebir de la clase de pastoral nos enfrentamos con una asignatura que busca abordar la finitud y complejidad del ser humano y de la sociedad y cultura en la que está inmerso. Es por esto por lo que nos resulta completamente importante y significativo considerar las dimensiones que toca y que aborda la educación religiosa escolar, que nosotros traducimos como clase de pastoral.

Jiménez Ibáñez (2012) nos permite realizar un recorrido por siete dimensiones, las cuales recogemos a continuación:

- a. Dimensión ética: Se concibe una dimensión en donde se analiza y sopesan las realidades sociopolíticas y culturales que forman la conciencia de todo hombre y mujer en el momento de tomar decisiones y de actuar en el contexto; es así como la clase de pastoral

participa de este proceso de interpretación y discernimiento a la luz de la fe y de los valores intrínsecos en el ser humano.

- b. Dimensión espiritual: Partimos de un ser humano que se pregunta por el sentido de su vida, punto de partida desde el cual empieza a construir una imagen de alguien que lo trasciende y a quien otorga categorías trascendentes; esta experiencia del ser humano como ser religioso por naturaleza, lo lleva a manifestar y celebrar en comunidad la relación que tiene con la trascendencia, con Dios. La clase de pastoral interviene en este proceso de dar nombre, de favorecer la pregunta, de expresar y celebrar la fe.
- c. Dimensión cognitiva: Se trata de la posibilidad de aprehender el conocimiento logrando comprender así lo que sucede en el interior, brindando elementos para que la persona se haga responsable de las decisiones y las acciones que toma. “Implica llevar a los estudiantes a hacerse conscientes de la manera como pueden acercarse a la experiencia de Dios, a la autotranscendencia, con razones claras y argumentadas, comprendiendo el proceso que sucede en su interioridad, desde su ser religioso” (Jiménez Ibáñez, 2012)
- d. Dimensión sociopolítica: La clase de pastoral procura que los estudiantes experimenten, entiendan, juzguen y deliberen todas las realidades en las que se ven inmersos, de tal manera que asuman, con responsabilidad, una actitud política, es decir, una actitud en la que se busque el bien común. “Cuando se desarrolla la capacidad de autotranscendencia de los estudiantes, no solo se realizan en su autenticidad de seres humanos, sino que se abren a un horizonte de encuentro y compromiso con los otros” (Jiménez Ibáñez, 2012)

- e. Dimensión afectiva: Dentro de la vivencia humana sobreentendemos la diversidad de relaciones que establece y que el ser humano genera, a partir de las cuales tiene contacto con valores, actitudes y comportamientos desde los cuales construye su identidad y favorece cada vez más relaciones y vínculos. Todo este proceso va favoreciendo que la persona se reconozca como ser irrepetible, autónomo, libre y responsable, realidades que le permiten adquirir compromisos consigo mismo (sintiendo orgullo y amor por su propio cuerpo), con la naturaleza (sirviéndole, cuidándola, respetándola y admirándola) y con los demás (siendo bondadoso, amoroso, solidario).

Estos patrones son constitutivos con base en experiencias y vivencias religiosas que adquiere el individuo en su núcleo primario y que luego le permitirán valorar las relaciones que establece en la vida cotidiana, con acciones que lo llevan a enriquecer a los demás, contribuyendo de esta forma al desarrollo de la identidad y del crecimiento de la fe. (Jiménez Ibáñez, 2012, pág. 317)

- f. Dimensión estética: La belleza, lo bello, lo que agrada, lo perfecto, genera atracción; la sensibilidad logra percibe y goza de la belleza, de donde se va develando la maravilla del ser. Desde aquí reconocemos cómo la clase de pastoral debe buscar “expresar la trascendencia del ser humano por medio del testimonio de vida, y comprender su naturaleza, su razón de ser, su vocación de ser cristiano y su desenvolvimiento en el progreso” (Jiménez Ibáñez, 2012)
- g. Dimensión comunicativa: Desde la clase de pastoral resulta importantísima la expresión de la fe, donde se favorece una relación con el entorno, consigo mismo, con el otro, y con

el Otro; desde la experiencia trascendente y cristiana, reconocemos un esquema de significados enmarcados en la liturgia, la oración, los sacramentos, la misma clase de pastoral (o ERE) y el resto de actividades que se evidencian en acciones concretas que se enmarcan por el testimonio. “[Todo esto] permite que la búsqueda humana del sentido de la vida se dé desde la experiencia de fe, por la cual los estudiantes han de estar en capacidad de resignificar su propia existencia” (Jiménez Ibáñez, 2012).

Como se va reconociendo, la clase de pastoral, asumida en radicalidad, genera un dinamismo de crecimiento integral en la persona, realidad que le permitirá identificar, elegir y construir su proyecto personal de vida, pues sus dimensiones están en la misma sintonía: dimensión afectiva (relación con el otro), dimensión sociopolítica (relación con los otros), dimensión profesional (relación con lo otro), dimensión trascendente (relación con el Otro), dimensión comunicativa (realidad integradora). (Meza Rueda & Arango Alzate, 2008)

2. La motivación

En el reconocimiento de la motivación, es necesario partir de los sentimientos y de las emociones, ya que son las que nos permiten identificar el proceso motivador en los sujetos. Como afirman Pherez, Vargas, & Jerez (2018):

Los sentimientos y las emociones tienen un rol vital en el aprendizaje, la motivación permite que haya una relación entre la capacidad de prestar atención y por ende para aprender. Cuando los sentimientos son ignorados pueden sabotear el aprendizaje, la memoria de trabajo y de atención. (pág. 154)

En este sentido, se reconoce en la motivación una conjunción de los procesos afectivos y de la atención, siendo así tres factores que dirigen, favorecen y condicionan el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Caicedo López (2017) ayuda a comprender que la motivación es “la fuerza resultante de la acción de componentes emocionales que determina la medida en que un organismo está preparado para actuar física y mentalmente en un propósito determinado”, reconociendo que la motivación es el mecanismo que acciona los procesos, que da origen a que un estudiante decida estudiar, decida aprender. Como afirma Ortiz Ocaña (2015) “sin motivación no hay actuación, y sin actuación no hay aprendizaje”, remitiéndonos así a los procesos de configuración afectiva, instrumental y cognitiva.

Al comprender la motivación, podremos reconocer que hay un doble origen: por un lado tenemos factores externos (como premios o castigos) configurando la *motivación extrínseca*; y por otro lado, factores internos (referidos a búsquedas personales, a sueños, deseos personales, necesidades, etc.) de donde se configura la *motivación intrínseca*.

Respecto a la *motivación externa*, que parte de estrategias de premios y recompensas, se percibe que se logran resultados temporales efectivos, que podrían ayudar en algunos eventos. No obstante, se ha de identificado que es una estrategia que tiene efectos cortos, así como la necesidad de volverlas estrategias particulares, puesto que lo que para algunos es un premio para otros no, convirtiéndose en una estrategia someramente efectiva, que se puede aplicar en

contadas situaciones pero que no se debe ni se puede mantener en el tiempo; en tal caso, al optar por esta motivación externa basada en recompensas, se debe preferir aquellas que sean abstractas donde se percibe un valor simbólico, tales como reconocimientos, felicitaciones o certificaciones, entre otras. Es pertinente tener en cuenta, además, que si se usan con frecuente regularidad, no se deben suspender repentinamente. (Caicedo López, 2017)

Por otro lado, tenemos las *motivaciones intrínsecas*, en las que se encuentra el aprendizaje efectivo el cual ocurre “cuando se alcanzan estados en los que existe realmente un empeño genuino por aprender, por el solo placer de lograrlo y sin que medie premio o retribución alguna” (Caicedo López, 2017). Dentro de los factores que promueven el aprendizaje desde la motivación intrínseca están la búsqueda de aprobación y el reconocimiento personal, así como la emoción que se despierta en el momento que se logran establecer nuevas relaciones entre conceptos, hechos, eventos, a partir del conocido “eureka”, donde el cerebro encuentra mayor placer (Caicedo López, 2017).

Cuando Ortiz (2015) se acerca a la comprensión de la motivación logra identificar que para que un estudiante se sienta motivado, incluso “automotivado”, se requiere favorecer dinámicas ausentes de obligaciones y presiones externas, que se le ayude a reconocer lo que le gusta (motivación intrínseca) y que a su vez se reconozcan y recompensen sus logros (motivación extrínseca). Es así, como expresa la motivación intrínseca como la reguladora de las respuestas emocionales y del comportamiento, así como el motor, la energía, para alcanzar los objetivos, radicando en esta motivación el éxito en cualquier actividad, pues es lo que impulsa a

alcanzar lo aparentemente imposible de cumplir; una estrategia de motivación intrínseca surge desde el diálogo interno en términos positivos, donde la persona pueda reconocer y decirse a sí misma que puede lograr tal tarea o tal objetivo.

Ante las motivaciones externas, Ortiz Ocaña (2015) aporta la supeditación de estas a las condiciones sociales en las cuales se enmarcan las actividades de los estudiantes, desde donde aparece la exigencia, las expectativas y las oportunidades.

2.1. Teorías para acompañar la motivación

Carrasco & Javaloyes (2017) presentan algunas investigaciones o teorías que ayudan a comprender, despertar y/o acompañar la motivación. A continuación, desarrollaremos sucintamente lo que estos autores logran recoger:⁴

- a. La teoría de las expectativas (V. Vroom): Considera que la persona logrará motivarse a realizar una tarea y por tanto alcanzar una meta, en la medida que se crea que esa meta tiene un valor y por tanto que lo que hace en su día a día contribuye a ese logro. En este sentido, en el ejercicio de clase, resulta importante ayudar a que los estudiantes se propongan metas realistas y alcanzables, basadas en un autoconcepto y una autoestima sanas; así mismo, desde un ejercicio metacognitivo, ayudar a identificar cómo lo que hacen en el día a día, contribuye al logro de las metas propuestas, o quizás a la necesidad

⁴ Lo que se presenta a continuación es una síntesis realizada a partir de lo abordado por Carrasco & Javaloyes (2017), *Motivar para educar: ideas para educadores, docentes y familias*. Citamos entre paréntesis los autores que fundamentan cada una de las teorías, tal y como lo hacen Carrasco & Javaloyes (2017).

de transformar comportamientos y dinámicas para que ayude a alcanzarlas; dentro del conjunto de las asignaturas de estudio, poner de relieve el valor de cada una de ellas resulta importante y significativo; así como realizar una lista en donde se demuestre la aplicación en la vida cotidiana de los conocimientos que se están aprendiendo en la clase.

- b. Necesidad de logro (McClelland, Atkinson): Se parte de la concepción de sujetos que buscan conseguir el éxito, de alcanzar una meta, de tal manera que son personas que buscan siempre actividades que les permitan sentir el alcance de este; pero también se identifica un grupo de personas que lo que buscan es evitar el fracaso, de tal manera que procuran actividades o se proponen metas de bajo nivel que sean de fácil alcance, o por el contrario metas imposibles para achacar la culpa de la no consecución a la imposibilidad de la misma. Desde esta realidad McClelland consideró la posibilidad de desarrollar la motivación de éxito, desarrollando una teoría que está relacionada con las motivaciones de seguridad y de dignidad. Para este tipo de motivación se llega a sugerir, por ejemplo, ayudar a que los estudiantes se propongan metas específicas y realicen un registro de los progresos que experimentan al desarrollar esta tarea; mantener un ambiente que estimule el desarrollo de la motivación de éxito y refuerce el deseo de alcanzar las metas propuestas; se parte de la claridad que “éxito genera más éxito”, de tal manera que sería necesario cambiar la concepción de reprobar la asignatura como estrategia coactiva, sino propiciar la formulación de tareas que, con el necesario esfuerzo, se pueden alcanzar el éxito, pues se parte de que el éxito incentiva más que el fracaso; en la manera de proponer actividades la motivación radica en estimular el esfuerzo y en establecer una

dificultad razonable para que una tarea sea posible, incrementando poco a poco la dificultad para que se vaya perdiendo el miedo al fracaso; entre otras estrategias.

- c. **Curiosidad y manipulación (Harlow y Butler):** Parte de la necesidad congénita de todo ser humano de la curiosidad, del placer de la exploración visual y táctil, de la manipulación, del saber por qué suceden las cosas o qué son, cómo funcionan, para qué sirven. Se considera, entonces, que la primera fuente de motivación para el aprendizaje es el afán por saber, es decir, de la curiosidad. Para favorecer esta motivación se sugiere usar material didáctico, con el cual se hace intuitivo el aprendizaje al intervenir los sentidos (por ejemplo, el uso de rompecabezas); llevar al campo de lo concreto los conocimientos que, al ser compuestos por palabras, se queda en lo abstracto, de tal manera que resulta importante construir material que ayude a *materializar* las ideas; dar la posibilidad de explorar visualmente estructuras y objetos relacionados con las unidades de enseñanza a aprender; lo que se enseña debe alentar a los estudiantes a manipular objetos, manejar materiales y realizar experimentos; incentivar la exposición de los trabajos realizados por los estudiantes, las cuales desarrollan el sentimiento estético y la formación del espíritu crítico, etc.
- d. **Utilización de reforzamientos -conductismo- (Watson, Skinner, Baer, entre otros):** Se basa en la utilización de recompensas externas y/o internas, con las cuales se busca cambiar o reforzar una conducta. Algunos elementos a tener en cuenta parten de reconocer la permanencia de la conducta mientras está el castigo o la recompensa, pues una vez desaparecen estos también lo hace la conducta; no se deben emplear

recompensas para aquellas tareas que previamente se han realizado por un interés intrínseco; es útil el uso de recompensas cuando hay una tarea que genera desagrado o que se hace con un proceso lento y arduo; los refuerzos pueden ser materiales (premios, dinero, regalos...), pero también psicológicos (sonrisas, muestras de aprobación, elogios...), los primeros solo deben usarse cuando los segundos ya no tienen efecto; la eficacia del castigo podría radicar cuando va acompañada de un razonamiento donde se encuentra el porqué del mismo y se puede identificar el error.

- e. Atribución causa-efecto (Heider, Weiner): Se parte de las explicaciones que se suelen ofrecer ante una situación o una realidad que se ofrece en el contexto, de tal manera que hay una causa que produce un efecto. Desde esta realidad, se considera que, cuando una persona se siente incapaz de controlar o modificar las causas que generan, producen o provocan una situación que de por sí son controlables, se asume o adquiere una actitud que se denomina “indefensión aprendida”, desde la cual se asume un rol pasivo en donde no se hace nada por cambiar la situación, aunque se tenga la oportunidad de hacerlo. A partir de esta perspectiva, se logra quizás comprender la apatía, la indiferencia o la falta de interés por parte de algunos estudiantes en su desempeño académico, y se genera la creencia de que no pueden hacer nada para cambiar las cosas. Para enfrentar esta situación y despertar una motivación en donde el estudiante pueda reconocer que hay realidades que puede propiciar y asumir, es necesario ayudar a que los estudiantes atribuyan el fracaso escolar a la falta de esfuerzo y no a la falta de capacidad, pues es el esfuerzo y no la capacidad lo que ayuda a alcanzar grandes metas, de tal manera que es importante seleccionar cuidadosamente actividades o tareas que puedan proporcionar éxito y supongan la necesaria dosis de esfuerzo; otra estrategia radica en la posibilidad de que los estudiantes

manifiesten sus percepciones respecto a una asignatura, un profesor, un compañero de clase, etc., para conocer así las atribuciones de los alumnos y producir transformaciones poco a poco; asimismo pedirle a los estudiantes que establezcan metas relacionadas con un logro académico o deportivo, que adicional a ello enuncien los obstáculos que podrían impedir alcanzar esa meta y, posteriormente, identificar diferentes formas o estrategias de vencer los obstáculos y lograr la meta propuesta; también es oportuno encomendar, de vez en cuando, algunas tareas a los estudiantes, lo cual le permita reconocer, que el profesor tiene confianza en él, en su capacidad, en su sentido de la responsabilidad, de tal manera que el profesor no se fijará en los éxitos sino en los esfuerzos asumidos por el estudiante, los cuales deben ser exaltados y premiados. Para enfrentar las atribuciones negativas se podría: partir de dar al alumno tareas asequibles -diferente a tareas excesivamente fáciles, las cuales desmotivan- con las cuales se asegure el éxito; dar tareas estructuradas y controlarlas periódicamente, de tal manera que se pueda aclarar la naturaleza de los errores, evitando resaltar atributos no controlables; entrenar al alumno para que establezca metas posibles y con un autocontrol progresivo.

- f. Disonancia cognitiva (Festinger): Muchas de nuestras acciones se asumen desde nuestras cogniciones y el deseo de mantener un equilibrio y armonía entre ellas; sin embargo, muchas veces dos cogniciones entran en conflicto, desde lo que se piensa (“voy a obtener una buena nota”) y lo que sucede (obtener una nota baja), realidad que genera descontento o desequilibrio; las disonancias más frecuentes radican en la toma de una decisión entre varias alternativas y la discrepancia entre las creencias y las acciones o conductas. Para favorecer la motivación resulta necesario: dar a los estudiantes la

oportunidad de dialogar y expresar personalmente lo que les desconcierta y es contradictorio, aprovechando esas situaciones como una fuente de conocimiento personal que se puede y necesita ser explorada a fondo; crear percepciones deseables (como el respeto, la cortesía, la responsabilidad y la constancia) en aquellos/as estudiantes que tienen autopercepciones menos deseables (falta de respeto, mala educación, irresponsabilidad, conductas de abandono), pues las percepciones en conflicto podrían ayudar a mejorar la conducta.

- g. El profesor como agente motivador (García Hoz, Ontoria y Molina): La motivación radica en cualidades humanas y profesionales del profesor, quien vive el quehacer educativo siendo integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, singularizador y convivencial, exigente y alegre; desde aquí propone y vive experiencias significativas y positivas dentro del aula. Para lograr este nivel de motivación, se debe propender por una atmósfera interpersonal de comunicación en el aula, en la que el/la estudiante se sienta apoyado/a, respetado/a como persona y capaz de dirigir sus acciones, y el/la profesor muestra interés por cada alumno, por sus éxitos, dificultades, planes, etc.; asimismo irradia entusiasmo, simpatía, alegría y comprensión; el diálogo personal o la entrevista del profesor con los estudiantes, es una de las mejores estrategias de motivación, pues en ella se pueden explorar los sentimientos, ideas, realidades que abordan e impactan al estudiante, generando un espacio de cercanía y confianza adecuados; evitar las reprobaciones públicas, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas, es decir, todo aquello que genere condiciones desfavorables para el trabajo escolar; partir del principio en el que “explicamos lo que sabemos, pero

enseñamos lo que somos”; es clave para este tipo de motivación, y devela a un profesor que reconoce que hay varios caminos para llegar a un mismo fin.

- h. La metodología docente utilizada (Montessori, Kil Patrick, Elliot, García Hoz): Se parte de la situación en la que se va más allá de la recepción y la memorización de conceptos y teorías y, por tanto, se propende por una manera de aprender en la que el estudiante trabaja con iniciativa, se descubre motivado a investigar cuestiones y problemas que le son planteados pues conectan con su deseo de conocer, así mismo, reflexiona sobre la manera como desarrolla su propio trabajo al identificar obstáculos y autorregulando su actividad. Así pues, es un estudiante que asume un rol protagónico, que va más allá de ser un simple espectador o receptor, de tal manera que el profesor asume el auténtico rol de guía, estímulo y orientador del trabajo del estudiante, reconociendo que su labor radica en “enseñar a aprender”. Algunas realidades prácticas que ayudarían a este espacio residen en propiciar espacios académicos que partan de estrategias activas y participativas, en donde el estudiante se sienta comprometido con una tarea o trabajo, se viva en autonomía; proponer tareas creativas, más que aquellas que son repetitivas; se logra identificar que la organización flexible de un grupo (basado en la vivencia proporcional de cuatro situaciones de aprendizaje: grupo receptivo, grupo coloquial, trabajo en equipo y trabajo independiente) aumenta la motivación intrínseca; desterrar el verbalismo de las clases y asumir la realización de experimentos que lleven a la provocar fenómenos y desde ahí a formular teorías o a comprobar lo que se conoce, en la práctica; propiciar el contacto con experiencias reales, que lleven a tener contacto con la realidad, de tal manera que la experiencias extraescolares ayudarían a generar el puente entre las

actividades curriculares y las actividades reales que se generan en la comunidad;
favorecer el trabajo autónomo partiendo de hechos relevantes para el alumno.

- i. La potencialidad motivadora de la evaluación (García Hoz, Pérez Juste): Concibe que el máximo despliegue de las posibilidades de cada alumno se concreta en el empeño de descubrir, orientar y estimular la excelencia personal o, lo que podría ser lo mismo, la satisfacción personal en todos los ámbitos, la cual, en el ámbito educativo, se manifiesta en la exigencia rigurosa del alcance de los objetivos comunes, así como en el despliegue de un mayor número de posibilidades que favorece la identificación y alcance de objetivos individuales. La evaluación, en este sentido, no pretende “clasificar” a los estudiantes, sino descubrir o valorar las posibilidades personales con el fin de favorecer su máximo desarrollo, así como identificar las limitaciones para salvarlas o compensarlas. Es así como resulta importante construir herramientas y utilizar modelos que permitan esclarecer cómo aprende el alumno y por qué se obtienen ciertos resultados; por ende, la evaluación debe constituirse como un proceso continuo y sistemático, interviniendo desde el momento en el que se perciben ciertas deficiencias o fallas. Una estrategia que enriquece este dinamismo evaluativo es ofrecer a los estudiantes momentos de recuperación para que puedan ponerse al día con aquellos objetivos que no han conseguido superar, realidad que puede estar acompañada por un alumno-monitor. Algunos aspectos que ayudan a vivir la potencialidad motivadora de la evaluación, se establecen en no traducir los errores en notas o en amenazas de reprobar la materia, así mismo, en tener en cuenta que el objetivo de la evaluación se enmarca en la detección pronta de las deficiencias buscando un remedio oportuno; es fundamental la

implementación de una evaluación continua que manifieste la necesaria tensión de esfuerzo continuado a lo largo del proceso educativo; así como favorecer una evaluación que tenga en cuenta el rendimiento de cada estudiante desde sus posibilidades, animando al estudiante a lograr cada vez más, reforzando la alegría por los objetivos alcanzados.

- j. Las “expectativas del profesor” (Rosenthal y Jacobson): Se fundamenta en la identificación de la actitud del estudiante en la que suele dar resultados según lo que el profesor espera de él, de tal manera que se afirma que la autoapreciación o autoconcepto de los estudiantes coincide con la que los profesores tienen de ellos. Es así como se puede identificar que los juicios estereotipados de los profesores hacia los estudiantes llegan a afectar su progreso, ya que las actitudes de los profesores hacia los alumnos ejercen una influencia sobre los comportamientos de estos. En este sentido, resulta importante caminar en una perspectiva en la que los docentes puedan expresar expectativas positivas y ajustadas hacia el trabajo de los alumnos; así como ayudar a los estudiantes a valorar los éxitos y esfuerzos personales, sin importar lo pequeños que sean, invitándolos a la constancia en la práctica y el desarrollo de las actividades.

- k. Las convicciones sobre las propias aptitudes para aprender (Hunt): Esta perspectiva retoma esta sentencia: “cuando deseamos algo al máximo, termina convirtiéndose en realidad”. Se trata de poder mirar la vida no desde las limitaciones, sino desde el conjunto de posibilidad que se nos presentan en el día a día, identificando que se es capaz de realizar una multiplicidad de tareas y de actividades. Sin embargo, para lograr esta realidad se deben enfrentar aquellas convicciones negativas o limitadoras del aprendizaje,

“las barreras del miedo”, entre las que se encuentra el miedo al fracaso (sentimiento de incapacidad que lleva a sentirse inseguro/a y a pensar en las fallas, lo cual genera desmotivación y conlleva a abandonar la acción), miedo al éxito (pues requiere una responsabilidad que repercutirá en el futuro, por lo cual se evita esa acción exitosa), miedo a ser diferente (la necesidad de adaptación cobra tal relevancia, que se evita generar actividades nuevas, para no ser distinguidos entre los demás), miedo al cambio (surge por la tendencia a permanecer en la zona de confort, de seguridad, de protección, de comodidad, de tal manera que surge una resistencia a modificar hábitos o costumbres). No obstante, enfrentar estas barreras del miedo es posible por medio de dos técnicas: la primera es la técnica de las afirmaciones, en donde se busca construir frases que reflejen pensamientos o ideas positivas relacionadas con la nueva actitud que se desea conseguir, de tal manera que son afirmaciones breves y que atienden a un solo aspecto, que están formuladas en positivo, se construyen en el presente ya que asumen lo que se quiere en el ahora. La otra técnica es la visualización, la cual es una forma de estimular la imaginación creando aquello que se desea, de tal manera que se reactiva la experiencia positiva de una vivencia sensorial o emocional que ha ocurrido en el pasado, amplificándose las sensaciones positivas para que estén cobren fuerza en el plano de conciencia y dominen el actuar.

Con todo lo anterior, podemos dilucidar diferentes actitudes, maneras, estrategias, dinámicas, etc., que favorecen la tan anhelada y necesitada motivación. Para tener más conciencia de lo que se ha descrito, se presenta una pequeña síntesis que recoge la teoría sobre la motivación, una pequeña descripción y algunas estrategias para lograrlo:

Teorías para acompañar la motivación

Carrasco & Javaloyes (2017)

DESCRIPCIÓN	ESTRATEGIAS
 <p>La teoría de las expectativas •La persona se motiva a alcanzar metas y realizar tareas, en la medida en que tiene una valor, que corresponde a su quehacer diario.</p>	 <p>Favorecer que los estudiantes: •Se propongan metas realistas. •Ayudar a identificar lo que se hace día a día para alcanzar las metas propuestas. •Poner de relieve el valor y sentido de cada asignatura.</p>
 <p>Necesidad de logro •Se fundamenta en la búsqueda de éxito de toda persona y, por tanto, en la necesidad de seguridad y dignidad. •La motivación radica en estimular el esfuerzo.</p>	 <p>Ayudar a que los estudiantes: •Propongan metas y registren sus progresos. •Mantener un ambiente que estimule la búsqueda del éxito.</p>
 <p>Curiosidad y manipulación •La curiosidad y del placer de exploración visual y táctil, así como del deseo de manipulación, como realidad innata al ser humano y fuente de la motivación.</p>	 <p>Para lograr este tipo de motivación: • Utilizar material didáctico que se pueda manipular para aprender. • Materializar las ideas, los conocimientos abstractos. • Explorar visualmente lo que se enseña y aprende.</p>
 <p>Utilización de reforzamiento (conductismo) •Utilización de recompensas externas y/o internas, para cambiar o reforzar la conducta. •Está basada en premios (recompensas) y castigos.</p>	 <p>La manera de utilizar recompensas: •No utilizar recompensas cuando las tareas se realizan por propio interés. •Las recompensas son útiles cuando hay tareas que generan desagrado. •Pueden ser materiales (regalos físicos) o psicológicos (aprobación, elogios, etc.)</p>
 <p>Atribución causa-efecto •Se pasa de la “indefensión aprendida”, a reconocer que las dificultades y aparentes fracasos, se pueden transformar.</p>	 <p>Para que la motivación surja: •Ayudar a identificar el fracaso escolar como fruto de la “falta de esfuerzo” y no a la falta de capacidad. •Seleccionar actividades cuidadosamente que proporciones éxito y esfuerzo.</p>
 <p>Disonancia cognitiva •Parte de los conflictos que generan dos cogniciones diferentes (lo que se piensa y lo que sucede), las cuales pueden desmotivar.</p>	 <p>Para despertar la motivación: •Dar posibilidad de expresar lo que desconcierta. •Crear percepciones deseables (respeto, cortesía, responsabilidad) en aquellos estudiantes con autopercepciones menos deseables (irrespeto, irresponsabilidad, etc.)</p>
 <p>El profesor como agente motivador •La motivación radica en cualidades humanas y profesionales del profesor. •Cualidades: integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, singularizador y convivencial, exigente y alegre.</p>	 <p>Para lograr la motivación: •Atmósfera interpersonal de comunicación en el aula que genere apoyo, respeto por la persona. •Un profesor interesado por cada alumno: éxitos, dificultades, planes... •Irradiar entusiasmo, simpatía, alegría, comprensión. •El diálogo personal (el acompañamiento) generado por el maestro.</p>
 <p>La metodología docente utilizada •El estudiante aprende por el trabajo generado por propia iniciativa. •El estudiante tiene un rol protagónico, el profesor asume un rol de guía, estímulo, orientador: enseña a aprender.</p>	 <p>Realidades prácticas que ayudan: •Propiciar espacios académicos con estrategias activas y participativas. •Proponer tareas creativas (más allá de repetitivas). •Organización flexible de un grupo. •Propiciar experimentos y experiencias, contacto con la realidad.</p>
 <p>La potencialidad motivadora de la evaluación •El máximo despliegue de las posibilidades de cada alumno radica en el empeño a descubrir, orientar y estimular la excelencia personal. •La evaluación como una estrategia para descubrir y valorar las posibilidades personales de los estudiantes.</p>	 <p>Para vivir la potencialidad motivadora de la evaluación: •No traducir los errores en notas o en amenazas de reprobación. •El objetivo de la evaluación es la detección de deficiencias. •Evaluación continua. •Reforzar la alegría por los objetivos alcanzados.</p>
 <p>Las expectativas del profesor •El estudiante suele dar resultados según lo que el profesor espera de él: la autoapreciación o autoconcepto de los estudiantes coincide con la que los profesores tienen de ellos.</p>	 <p>Con el fin de motivar: •Expresar expectativas positivas y ajustadas hacia los estudiantes. •Ayudar a los estudiantes a valorar los éxitos y esfuerzos personales.</p>
 <p>Las convicciones sobre las propias aptitudes para aprender: •Mirar la vida desde el conjunto de posibilidades, enfrentando las “barreras del miedo” (miedo al fracaso, al éxito, al cambio).</p>	 <p>Técnicas para motivar: •Generar afirmaciones: frases que reflejan pensamientos o ideas positivas ante la actitud que se desea conseguir. •Visualización: estimular la imaginación creando aquello que se desea conseguir.</p>

Figura 1

Teorías para acompañar la motivación. Elaboración propia desde Carrasco & Javaloyes (2017)

3. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

3.1. ¿Qué es el DUA?

Para abordar el diseño universal para el aprendizaje, es válido iniciar remitiéndonos al uso primero, el cual aparece en la terminología arquitectónica. En un principio se identificó la necesidad de realizar construcciones que fueran accesibles por todas las personas, sin discriminar su condición física, motriz, etc., fue así como para acceder a un edificio, por ejemplo, ya no se encontraban solo un gran número de escaleras, sino que se pensó en incluir rampas en alguno de los extremos del edificio, o incluso intercambiar el uso de uno y otro, permitiendo que cualquier persona, sin importar si es usuario de sillas de ruedas, o si es una madre o un padre con un bebé en coche, o un caminante, pudiera elegir la opción que mejor se adecúe a su realidad logrando el mismo objetivo: acceder al edificio. (Alba Pastor, 2018)

El DU (Diseño Universal) proporciona una perspectiva que supone concebir y diseñar cualquier servicio o producto basado en la diversidad como norma, a partir de lo cual, cualquier diseño se realiza teniendo en cuenta los diferentes usuarios potenciales, con diferentes opciones o alternativas de uso que permitan que sea utilizado de manera satisfactoria por todos. Es una mirada a la realidad en la que se ve la diversidad. (Alba Pastor, 2018, pág. 17)

Este concepto fue asumido por la educación, convirtiéndose en un modelo que permitiría tener en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje, las diversas maneras de acceder al

conocimiento, la multiplicidad de motivaciones e intereses, la diversidad de maneras para representar la realidad y con ello el conocimiento.

Así como en la arquitectura o en los servicios el DU (Diseño Universal) permite eliminar barreras para que todas las personas puedan tener acceso y beneficiarse de los mismo, así también en educación la aplicación de la perspectiva del Diseño Universal permite la eliminación de barreras en los contextos y procesos educativos, para que todos los estudiantes tengan acceso y puedan participar y beneficiarse de ellos. (Alba Pastor, 2018, pág. 17)

3.2.Principios DUA

Este modelo de enseñanza-aprendizaje, cuya intención es incidir fuertemente en la inclusión de todas las personas en el proceso educativo teniendo en cuenta sus capacidades y sus limitaciones, propone una serie de principios con los que se quiere maximizar las oportunidades de aprendizaje; estos principios, acompañados por unas pautas y unos puntos de verificación, tienen una base científica, especialmente de la próspera investigación que relaciona el cerebro con el aprendizaje y la enseñanza.

Es así como podremos encontrar una relación entre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y algunas estructuras cerebrales, la cual nos ayudará a profundizar y a ahondar. Veámoslo a continuación a partir de los tres principios que desarrolla este enfoque del DUA y las pautas que sugiere para su desarrollo:

3.2.1. Principio: Proporcionar múltiples formas de implicación

En este principio intervienen las redes afectivas, en las cuales está relacionado el lóbulo límbico del cerebro que se ubica en la parte profunda de los lóbulos temporales, allí encontramos dos estructuras sumamente importantes y significativas: el hipocampo y la amígdala. El primero, el *hipocampo*, es la estructura en la que se forman y se almacenan las memorias, de tal manera que, por ser un sistema de almacenamiento de información, es una estructura que permite aprender y recordar información (Izaguirre Sotomayor, 2017). En este sentido, el hipocampo resulta esencial puesto que, como ya hemos visto, se constituye en catalizador de los procesos de memorización; por su parte, es un “catalizador de novedades” (Izaguirre Sotomayor, 2017) siendo esencial en el proceso de motivación desde lo desconocido y de conexión con los conocimientos previos. La segunda estructura, la *amígdala*, es la alarma emocional de nuestro cerebro (Toro Gómez & Yepes Sanz, 2018), desde donde surgen las respuestas emocionales, así como la evaluación del significado biológico o emocional de toda la información que, por medio de los sentidos, llega a nuestro cerebro (Izaguirre Sotomayor, 2017); sin lugar a dudas, estas dos estructuras cumplen un lugar fundamental dentro del proceso al que nos acercamos, puesto que nos ayudan a comprender que el componente emocional cada vez tiene un carácter más importante y relevante, desde donde la amígdala nos ayuda a percibir que los elementos más significativos y relevantes de la realidad, de la manera como el ambiente exterior afecta, puesto que es la amígdala la que nos pone en alerta cuando percibe una amenaza del exterior, creando reacciones de impacto, ya sea de rechazo, de defensa o de protección; esta realidad se puede percibir en los estudiantes al sentirse amenazados en medio del proceso de enseñanza-aprendizaje por actitudes del profesor o del proceso académico.

Así pues, nos encontramos ante la necesidad de tener en cuenta los sentimientos, los valores y las emociones a la hora de enseñar y de aprender, pues son estos los que influyen en la motivación y el interés hacia el aprendizaje, todo relacionado con esa pregunta acuciante y significativa: ¿por qué aprender? (Arathoon-Girón, 2018)

Al desarrollar este principio, identificamos la búsqueda para que cada uno de los/as estudiantes encuentre ese estímulo que surge desde “dentro” de sí, quizás favorecido por las condiciones y las circunstancias externas de aprendizaje, de tal manera que se descubra motivado durante el proceso.

Ya nos hemos referido a la motivación, no obstante retomemos someramente un aspecto que resalta Núñez (2009) al respecto, quien reconoce la importancia de los tres componentes o dimensiones básicas de la motivación académica: en primer lugar abordamos los motivos, propósitos o razones existentes para involucrarse en el proceso académico, de tal manera que hablamos del componente motivacional de valor, es decir, aquel valor que se le asigna a una tarea, a una actividad, a un ejercicio, puesto que es este el que determina que sea llevada a cabo o no. El segundo componente es la expectativa, desde donde identificamos aquellas percepciones y creencias que tiene cada uno para realizar una tarea, comprendido desde la autopercepción y desde la capacidad propia que se identifica para poner en marcha la tarea propuesta. Finalmente hablamos de una dimensión que abarca los sentimientos, emociones, las reacciones afectivas, con las cuales comprendemos el componente afectivo-emocional, con el que reconocemos unos

pilares esenciales de la motivación ya que le dan sentido y significado a las acciones, movilizándolo a la persona conseguir aquellas metas emocionalmente deseables y adaptativas.

3.2.1.1. Pautas y puntos de verificación del principio⁵:

Enunciaremos ahora las pautas junto con los puntos de verificación que constituyen este principio, los cuales quieren ser aspectos a tener en cuenta para vivirlo y aplicarlo en el quehacer educativo.

- Proporcionar opciones para captar el interés (7): Se identifica la necesidad de atrapar la atención de los estudiantes, la cual, como lo afirma Caicedo López (2017) es “el proceso por el cual se elige entre muchos estímulos en competición presentes en el entorno, se selecciona procesar la información proveniente de unos al tiempo que se elige inhibir el procesamiento de la información de otros”. Se tratará, por tanto, de vivir el proceso de selección en medio de todos los estímulos y de las realidades que hay en el entorno exterior e incluso interior, siendo por tanto importante identificar aquellas realidades ambientales que favorecen o que impiden esta atención. En este sentido, el DUA invita estipular diversos elementos que capten esa atención, que generen interés. El documento guía de CAST (2013) afirma: “es importante disponer de vías alternativas para captar el interés y de estrategias que respondan a las diferencias intra e inter individuales que

⁵ CAST ha realizado una numeración de las pautas y principios, actualizándolas en diferentes versiones. Sin entrar a realizar la diferenciación entre una y otra, acá seguiremos la presentada en la versión 2011, y la seguida por Alba Pastor y su equipo (2018), con el fin de darle unidad y secuencia a las diferentes investigaciones y favorecer una localización rápida en ellas.

existen entre los estudiantes”. Veamos los puntos de verificación, los cuales nos podrían ayudar a reconocer este proceso:

- Optimizar la elección individual y la autonomía (7.1): Se busca involucrar a los estudiantes en el planteamiento de los objetivos de aprendizaje, en donde puedan establecer en conjunto, por ejemplo, el nivel de desafío, los premios o recompensas, las herramientas para recoger y producir información (CAST, 2013). En este sentido, es importante saber medirse, de tal manera que “el docente debe regular la cantidad y tipo de decisiones a tomar por el alumno. [...] Debe saber qué niveles de elección e independencia son posibles para sus alumnos, y cómo regular esa toma individual de decisiones” (Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018).
- Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (7.2): En este punto se trata de identificar los intereses y los objetivos de los estudiantes, para que, desde este lugar, se pueda realizar la conexión con lo que se enseña y con lo que se busca que aprendan. “En un contexto educativo, una de las vías más importantes que tienen los profesores para captar el interés de los estudiantes es resaltar la utilidad e importancia del aprendizaje y demostrar su relevancia mediante actividades reales y significativas” (CAST, 2013).
- Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (7.3): Para que la atención esté enfocada en el estímulo del aprendizaje, es fundamental reducir el impacto de factores que puedan tener un impacto mayor. Uno de los estímulos

que debe buscar reducirse es la inseguridad en el aprendizaje, siendo necesario favorecer un clima de apoyo y aceptación en el aula, evitando por completo el generar amenazas (como burlas, comparaciones, sobre expectativas, etc.); así mismo, debe identificarse y controlarse la cantidad y calidad de los estímulos visuales, los cuales deben propiciar el acompañamiento académico, pero en su exceso pueden producir distracciones por saturación (Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018). En definitiva, comprendemos que “una de las cosas más importantes que un docente puede hacer es crear espacios en los que los alumnos se sientan confiados para aprender. Para ello es necesario reducir las causas potenciales de inseguridad y las distracciones” (CAST, 2013).

- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia (8): En el proceso de adquirir una habilidad, de desarrollar una capacidad, de interiorizar un conocimiento, se necesita de apoyos que favorezcan este proceso, en donde se evidencie un acompañamiento de aquellos aspectos positivos; se mantenga el interés, la motivación y el sentido del ejercicio; se enfrenten las dificultades de manera efectiva; se persevere en la meta propuesta. En este sentido, nos ayudan los aspectos evidenciados en los puntos de verificación:
 - Resaltar la relevancia de las metas y de los objetivos (8.1): Durante el proceso es posible que sean olvidadas las metas y los objetivos, lo cual conlleva a perder el sentido de lo que se realiza, generando en muchos casos desmotivación, haciendo que el estudiante renuncie en el proceso; es por tanto necesario recordar permanentemente las metas propuestas y los objetivos, planteados muchas veces

por los estudiantes junto con sus profesores; asimismo resulta fundamental que aquellas metas y objetivos que sean expresados o presentados con la categoría “a largo plazo”, puedan ser dosificados, de tal manera que se conviertan en un proceso que vaya poco a poco y no favorezca enfocarse en el logro propuesto.

- Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos (8.2): En este sentido, vale la pena retomar lo afirmado por Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río (2018): “la optimización de retos supone el establecimiento de recursos apropiados y flexibles para su consecución, y proporcionar diferentes herramientas para su resolución, que permitan ponderar el equilibrio entre reto y apoyo, generando el desequilibrio cognitivo adecuado a cada alumno”. En tal virtud, nos encontramos con la necesidad de promover la motivación, la persistencia, la perseverancia en la tarea emprendida, no solo en poner diferentes categorías de esfuerzo, sino en ofrecer una diversidad de medios para alcanzar el desafío propuesto.
- Fomentar la colaboración y la comunidad (8.3): Se propone realizar un ejercicio colaborativo, en donde los estudiantes puedan desarrollar un ejercicio en común, que puedan construir juntos y acompañarse, esto dado como una relación de simetría, una relación entre iguales. El efecto de este proceso comunitario y colaborativo favorecerá las falencias de otros y, sin lugar a dudas, desarrollará habilidades de socialización, comunicación, encuentro y solidaridad.

- Utilizar el *feedback* orientado hacia la maestría en una tarea (8.4): Realizar reflejos ayuda a minimizar el temor o la ansiedad ante un ejercicio, pues permite reconocer en qué aspectos se acierta y en cuáles se necesita poner mejor atención y esfuerzo para alcanzar un desarrollo más claro y pleno. En este sentido identificamos que “el «*feedback*⁶ orientado a la mejora» podría entenderse como aquella retroalimentación que informa sobre las fortalezas y las debilidades del aprendizaje realizado, indicando distintos modos de mantener los puntos fuertes y de mejorar los puntos débiles” (Sánchez-Serrano, 2018).

- Proporcionar opciones para la autorregulación (9): Para lograr el objetivo de que los estudiantes adquieran habilidades para ser aprendices expertos, es decir, que adquieran esas herramientas que le permitirán aprender a lo largo de su vida, resulta fundamental dotarlos de capacidades interiores en donde puedan enfrentar sus emociones, de tal manera que le pongan orden a su vida, a sus realidades, para que así, junto con el aprendizaje emocional, consigan autorregular su propio aprendizaje. “Si bien es importante cuidar los elementos extrínsecos del aprendizaje para contribuir a una mayor motivación e implicación (ver pautas 7 y 8), también lo es que los estudiantes desarrollen las «habilidades intrínsecas» para regular sus propias emociones y motivaciones” (CAST, 2013).

- Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación (9.1): Se parte de la claridad de que cada estudiante pueda identificar aquello que lo motiva, ya sea

⁶ Lo que en nuestro caso llamaremos “reflejo” o “retroalimentación”

de manera extrínseca o intrínseca, de tal manera que pueda, desde aquellos elementos motivantes (ya sea en singular o en plural), establecer objetivos personales. En la misma perspectiva, es fundamental el recurso ofrecido desde los pensamientos positivos que animan o fortalecen el deseo de alcanzar dichos objetivos. En los momentos de dificultad, resulta esencial ofrecer estrategias para enfrentar la frustración ante lo que no se alcanzó de la manera esperada, así como acompañar para minimizar aquella ansiedad que se origina durante el proceso.

- Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana (9.2): Durante la vida de cada estudiante se presentan realidades que afectan el proceso académico, situaciones que quizás resultan más importantes y significativas que el mismo aprendizaje; en este sentido, resulta valioso el apoyo dado a los estudiantes ante acontecimiento y situaciones externas que afectan, capacitándolos para saberlos enfrentar de manera ajustada.
- Desarrollar la autoevaluación y la reflexión (9.3): Convocar a los estudiantes a revisar su propio proceso de aprendizaje resulta esencial para acompañarlos a identificar aquello que resulta favorable o no, e invitándolos a realizar y proponer aquellos ajustes pertinentes para alcanzar la meta propuesta, así como mantener la motivación.

3.2.2. Principio: Proporcionar múltiples formas de representación

Nos detendremos ahora en las formas de representación, las cuales están consideradas desde las redes de reconocimiento del cerebro, ubicadas en la parte posterior de este; nos referimos entonces a los lóbulos parietales y el lóbulo occipital.

Los *lóbulos parietales*, se encuentran en la parte alta de la cabeza; su función radica en “la percepción consciente de estímulos sensoriales y en el reconocimiento y orientación en el espacio” (Toro Gómez & Yepes Sanz, 2018), es así, como son los que configuran la sensación táctil y la imagen corporal, combina la información sensorial ayudando a dirigir la atención, produce la representación espacial de los objetos y de las magnitudes, de tal manera que tiene una participación fundamental en la atención, la emoción, la memoria, el lenguaje, el movimiento, la orientación, el cálculo y ciertos tipos de reconocimiento. (Izaguirre Sotomayor, 2017) Así pues, a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje hemos de comprender esta zona, dentro del conjunto de sus funciones, por la manera de integrar la información proveniente de los sentidos, desde donde se genera la atención, puesto que un foco sensorial mayor podría distraer o llevar a enfocar la atención en otra sensación, o en un punto de aparente mayor importancia y significado.

Por su parte, en la zona posterior de la cabeza, en la parte de atrás, encontramos los *lóbulos occipitales* desde donde se procesa, principalmente, la información visual (Toro Gómez & Yepes Sanz, 2018).

Así pues, como lo ayuda a reconocer Arathoon-Girón (2018), las redes de reconocimiento “permiten al cerebro identificar la información y al mismo tiempo nos permiten buscar crear patrones de reconocimiento conectados a los sonidos, voces, letras, palabras hasta conceptos más elaborados y abstractos”, por su parte aclara de manera fehaciente que es por medio de estas redes que se identifica la información ofrecida de tal manera que, en un proceso posterior, se pueda manipular, se procese y sea aprendida. “Para lograr activarlas hay que buscar la forma de que la información llegue al cerebro para ser procesada” (Arathoon-Girón, 2018).

Como hemos identificado, este principio nos lleva a reconocer *qué* aprender. Con claridad se puede precisar que “el objetivo de este principio y de las pautas que lo conforman es hacer más accesible la información para todo el alumnado; [...] [utilizando] diferentes formas de presentar los contenidos y estrategias para el procesamiento de la información” (Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018).

Como colofón vale la pena la claridad que realiza CAST (2013):

El aprendizaje y la transferencia del aprendizaje ocurren cuando múltiples representaciones son usadas, ya que eso permite a los estudiantes hacer conexiones interiores, así como entre conceptos. En resumen, no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples opciones de representación es esencial. (pág. 13)

3.2.2.1.Pautas y puntos de verificación del principio:

Acerquémonos ahora a las pautas y puntos de verificación, con los que se podrá ir ajustando el proceso de enseñanza-aprendizaje según los objetivos expresados.

- Proporcionar opciones para la representación (1): Las redes de reconocimiento pueden percibir la información por diferentes canales o vías, de tal manera que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta fundamental aprovechar estos diversos canales o vías para presentar los elementos claves de la información presentada, con el fin de que pueda ser procesada y manipulada por los estudiantes según el canal o vía de preferencia o de menor dificultad.
 - Ofrecer opciones que permitan la personalización en la presentación de la información (1.1): Se busca favorecer la presentación de diferentes modalidades, o incluso ser adecuada por el mismo estudiante según su necesidad, en donde se pueda alterar el tamaño de letra, o la velocidad de reproducción, los contrastes.
 - Ofrecer alternativas para la información auditiva (1.2): El proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado, en una gran porción, por información auditiva, pues enseñamos con la voz, con lo que decimos, con lo que explicamos. Este proceso tan significativo con el que transmitimos significados y emociones, puede tener algunas restricciones para algunos estudiantes con discapacidades auditivas o que tienen alguna dificultad para

procesar o memorizar este tipo de información (Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018). En tal medida, “para asegurar que todos los estudiantes tienen acceso al aprendizaje, se deberían ofrecer diferentes opciones para presentar cualquier tipo de información auditiva, incluyendo el énfasis” (CAST, 2013).

- Ofrecer alternativas para la información visual (1.3): En el punto anterior reconocíamos la necesidad de acompañar la información auditiva, en este reconocemos lo mismo con la que proviene del campo visual. Por un lado, cuando encontramos imágenes o gráficos, por ejemplo, resulta importante acompañarlas con descripciones que permitan comprender el sentido y la caracterización de estas; también la posibilidad de ofrecerles una alternativa auditiva. Por su parte, el texto, si bien tiene la ventaja de una permanencia mayor, pueden reducir el acceso a algunas personas, siendo posible realizar la lectura entre los mismos estudiantes o transformarlos en contenido auditivo digitalmente.
- Proporcionar opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos (2): Quizás uno de los elementos que pueden acompañar este principio es “no dar nada por obvio”, pues hay momentos en los que se considera que los estudiantes deben saber el significado o el sentido que representa tal o cual símbolo, en este contexto partimos de la necesidad de presentar la información de manera clara. “Utilizar diferentes formas de representar la información puede ayudar a evitar [...] diferentes interpretaciones y a favorecer la accesibilidad y comprensión” (Blanco-

García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018). Al abordar esta realidad no nos referiremos solo a la accesibilidad sino a la claridad y comprensión entre todos los estudiantes.

- Clarificar el vocabulario y los símbolos (2.1): Percibimos la necesidad de aclarar aquellos conceptos, palabras, vocabulario que es esencial para el proceso de aprendizaje y que, para alcanzar el objetivo de aprendizaje, ayudaría ser traducido, contextualizado, definido. Así mismo, retomar el sentido y función que representan algunos símbolos, signos, abreviaturas o siglas, de tal manera que puedan ser comprendidas y usadas por todos.
- Clarificar la sintaxis y estructura (2.2): Se busca así, dar a conocer el trasfondo literario, en donde se pueda identificar de manera clara aquellos elementos significativos, importantes y fundamentales en la información que se presenta; se trata de “explicar de qué modo los elementos simples se combinan para crear nuevos significados” (Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, sf)
- Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos (2.3): En el proceso de aprendizaje y mientras se integra el uso de ciertos conceptos (teóricos, matemáticos, simbólicos), resulta importante acompañar constantemente con herramientas que permitan reconocer estas decodificaciones, especialmente las que no resultan inicialmente familiares.

- Promover la comprensión entre diferentes idiomas (2.4): Se quiere, así, generar alternativas lingüísticas en el momento en el que se está enseñando una segunda lengua, o incluso cuando se identifica dentro del aula, algunos estudiantes cuya lengua materna es diferente a la del resto del alumnado. Resulta en este punto valioso, en lugares de presencia migratoria, realizar aclaraciones, incluso, de aquellas expresiones culturales.
- Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios (2.5): La manera tradicional de presentar la información se reduce al texto, a documentos escritos; esta realidad puede generar distancia entre el objetivo de aprendizaje y el estudiante. En tal medida, se pueden buscar alternativas que puedan presentar el contenido completo o los conceptos clave de manera alternativa, con lo que se puede dar a conocer la información siguiendo otras presentaciones más favorables.
- Proporcionar opciones para la comprensión (3): El proceso de enseñanza-aprendizaje busca, distanciado de un mero proceso de memorización, una aplicación contextual, que se convierta en conocimiento útil. Así pues, esta tercera pauta busca “apuntar estrategias que permitan activar las habilidades de procesamiento activo de la misma” (Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018).
 - Activar los conocimientos previos (3.1): Claramente se busca que los estudiantes puedan tomar conciencia de eso que ya saben y complementa la

información del conocimiento que se quiere presentar o que, incluso, podrá relacionar con otros conocimientos (quizás de otras áreas).

- Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos (3.2): Con lo que se quiere ayudar a distinguir la información relevante de la no relevante, de tal manera que se pueda favorecer en la accesibilidad a la información nueva.
- Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación (3.3): En este punto se procurarán aquellas estrategias que permiten resumir, categorizar, priorizar, contextualizar y recordar la información, procesos propios de la selección y la manipulación. “Los materiales bien diseñados pueden proporcionar modelos personalizados e integrados, apoyos y *feedback* para ayudar a los estudiantes con diferentes capacidades a hacer un uso efectivo de estas estrategias” (CAST, 2013).
- Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización (3.4): Con el fin de generalizar, transferir y aplicar los conocimientos adquiridos a nuevos contextos o situaciones, se ofrecen ayudas o estrategias que permitan este proceso. Es un proceso que permite memorizar por otras vías, así como establecer vías para acceder a los conocimientos previos.

3.2.3. Principio: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Este principio compromete las redes estratégicas, localizadas en los lóbulos frontales del cerebro; estos se encuentran en la parte anterior de la cabeza, es la que ha hecho posible funciones profundamente humanas como el lenguaje, la abstracción, la atención, la motivación, el juicio, el razonamiento, la planeación de actos motores complejos, la resolución de problemas y el control consciente de las emociones (Toro Gómez & Yepes Sanz, 2018); de esta manera, dentro del proceso del aprendizaje, podremos reconocer que es la zona responsable de las funciones cerebrales complejas como pensar, incorporar conceptos y planificar, así como en el registro consciente de las emociones y el control de la memoria a corto plazo y el razonamiento complejo. (Izaguirre Sotomayor, 2017) Cada lóbulo frontal, en su superficie, se divide en tres zonas o partes: por un lado tenemos la corteza motora desde donde se generan los movimiento corporales; igualmente está la corteza premotora, que es la que regula los movimientos; y por último una zona más amplia llamada corteza prefrontal la cual “desempeña un papel fundamental en la regulación de las emociones, del aprendizaje y, en general, del comportamiento humano” (Toro Gómez & Yepes Sanz, 2018, pág. 8), en sí, es un área responsable del razonamiento moral, de planificar el futuro, de la toma de decisiones, del razonamiento, la resolución de problemas, la memoria operativa, el razonamiento abstracto, entre otras responsabilidades (Izaguirre Sotomayor, 2017), de tal manera que es una zona conocida como el “cerebro ejecutivo” puesto que es la que recoge información desde diferentes zonas y áreas del cerebro para tomar decisiones respecto a los actos a realizar o no (Toro Gómez & Yepes Sanz, 2018), constituyéndose en un procesamiento y en una realidad fundamental a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde donde se va configurando la necesidad de dar tiempos y espacios para ir consolidando la información que se recibe e ir favoreciendo un espacio de control

emocional, pues, como se ha mencionado, es un lugar en donde confluye el razonamiento junto con la emoción, así como del vivirse motivado para ejecutar o desarrollar una tarea.

Para acercarnos a este principio, nos ayuda el aporte realizado por Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río (sf):

Los individuos tienen diferentes maneras de aprender y de expresar lo que saben. Hay quien puede aprender o expresarse utilizando texto escrito, pero no oral, y viceversa. [...] Por ello, no existe un modo único de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje que sea óptimo para todos los alumnos y alumnas. Por eso, en la práctica docente es preciso proporcionar diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar que se han alcanzado. (p. 29)

3.2.3.1. Pautas y puntos de verificación del principio:

Para lograr el cometido de este principio DUA podremos acercarnos a las siguientes pautas y principios:

- Proporcionar opciones para la interacción física (4): Nos adentramos en la experiencia de la actividad física, de incluir en el proceso de aprendizaje el cuerpo, como dimensión humana relacional; se trata de identificar aquellas posibilidades de interacción y de involucramiento que poseen los estudiantes; quizás una premisa que

nos podría ayudar es la que ofrece el ingeniero Luis Campos: “dame un movimiento voluntario y te comunicare con el mundo” (Septiembre de 2019).

- Variar los métodos para la respuesta y la navegación (4.1): Se busca que los estudiantes identifiquen aquella vía de respuesta que se ajuste a las condiciones personales, de tal manera que se puede ofrecer diversas alternativas de respuesta, así como los tiempos (plazos) para desarrollar la acción, posibilitar el ir paso-a-paso.
- Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo (4.2): Es decir, aportar “diferentes métodos para moverse a través de la información y para interactuar con el contenido (buscar, responder, seleccionar, redactar, etc.)” (Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, sf).
- Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación (5): Así como en la historia de las civilizaciones han ido apareciendo diversos modos de expresarse y comunicarse, así mismo se puede identificar que hay medios de expresión que favorecen algunos aprendizajes, de tal manera que no todo es oral o escrito.
 - Usar múltiples medios de comunicación (5.1): Considera el DUA que es importante “ofrecer la posibilidad de expresar el conocimiento de diferentes formas -oral, escrita o con dibujos-” (Blanco-García, Sánchez Antolín, & Zubillaga del Río, 2018), especialmente cuando no se trata de una habilidad

en concreto; este ejercicio permite que los estudiantes puedan exponer su aprendizaje desde los medios que mejor les favorecen, “pero también incrementa las oportunidades de aprender del resto del alumnado al desarrollar un mayor repertorio de expresiones acorde con la riqueza de medios existente en el que se desenvuelven” (CAST, 2013).

- Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición (5.2):
Persigue la identificación de alternativas que apoyen el proceso de aprendizaje y que no se restrinja a lo tradicional, esto con el fin de preparar a los estudiantes para el uso futuro de otras herramientas, variar el contenido y los métodos de enseñanza, potenciar la capacidad de los estudiantes de expresar los conocimientos respecto a un contenido por diversos medios, ampliar las posibilidades de éxito entre los estudiantes. (CAST, 2013)
- Definir las competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución (5.3): Se aspira que, durante el proceso de adquisición de una habilidad o competencia, sea factible propiciar un ambiente en donde se ofrezcan opciones y recursos diversos que vayan en beneficio de su autonomía.
- Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas (6): Las funciones ejecutivas, propias del lóbulo prefrontal en el que, como hemos visto, surge el razonamiento moral, se planifica el futuro, se toman decisiones, lugar del razonamiento, la resolución de problemas, la memoria operativa, el razonamiento abstracto, entre otras

(Izaguirre Sotomayor, 2017), de tal manera que se buscará potenciar el desarrollo sabiendo que las funciones ejecutivas se ven afectadas cuando

Se dedica a gestionar habilidades de «bajo nivel» y respuestas no automáticas o fluidas. Esto implica que se reduce la capacidad disponible para las funciones de «alto nivel».; existen determinados tipos de discapacidad o hay falta de fluidez con las estrategias ejecutivas. (Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo, sf)

De tal manera que se buscará aprovechar las funciones ejecutivas “dando apoyos a las habilidades de bajo nivel de manera que requieran menor procesamiento ejecutivo; y) apoyando las habilidades y estrategias ejecutivas de alto nivel para que sean más eficaces y elaboradas” (CAST, 2013).

- Guiar el establecimiento adecuado de metas (6.1): se puede identificar que los estudiantes están en capacidad de planificar su futuro, es decir, de poder plantearse metas; en este sentido, se busca acompañar en este proceso en el que puedan establecer, ellos mismo, los objetivos y las metas personales, que cumplen dos cualidades concomitantes: suponen un reto, pero son realistas.
- Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias (6.2): es un espacio en el que se acompaña y se planean aquellas estrategias que favorecen la resolución de un problema propio del objetivo de aprendizaje; el acompañamiento girará

en torno a ofrecer esos apoyos que permitan la ejecución de las estrategias personalmente propuestas.

- Facilitar la gestión de información y de recursos (6.3): en este punto se quiere acompañar el uso y desarrollo de la memoria de trabajo -capacidad de mantener y manipular información y disponer de ella durante un periodo de tiempo corto (Caicedo López, Neuroaprendizaje, una propuesta educativa, 2017)-; de tal manera que, por ser una memoria de corto plazo, ayuda favorecer estrategias que permitan mantener presente y organizada la información necesaria, los recursos, las estrategias propuestas, etc.
- Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances (6.4): es una posibilidad de acompañar el proceso, para ajustar lo que se deba ajustar y potenciar lo que se puede potenciar; de tal manera que es un ejercicio de retroalimentación permanente que favorecerá la consecución exitosa del objetivo de aprendizaje.



Figura 2

Organizador gráfico DUA Adaptación -traducción- propia desde CAST (2018)

Estrategia metodológica

Cuando nos acercamos al quehacer educativo, es posible que entremos en la decisión de dedicarnos únicamente a la praxis, es decir, darle únicamente importancia a nuestra manera de estar en el aula y decidamos renunciar, irrefutablemente, a la investigación educativa. Una de las posibles razones que nos pueden mover a esta irrestricta decisión sea el pensar que nuestra misión educativa solo se alimenta con el hacer cotidiano en el aula y que la investigación no hace parte de nuestra misión educadora, inclusive podríamos pensar que los dedicados a esta la investigación son unos sujetos un poco extraños que se encierran en una biblioteca para leer un sinnúmero de documentos que después nos serán transmitidos en algún proceso formativo, que termina siendo totalmente aislado de nuestra manera de pensar, de ser y de hacer; o quizá lleguemos a pensar, que la investigación está muy bien, pero que lo que se dice en ella no conecta con nuestra experiencia cotidiana. Vale la pena tener en cuenta la manera como Parra (2002), nos advierte de estas amenazas que se posan ante la investigación:

Se ciernen ante este paradigma dos grandes amenazas heredadas de una visión positivista de la investigación y de la ciencia, por una parte, y de una concepción tecnológica de la profesión docente por otra. Me refiero al peligro de reducir la investigación-acción a un simple implante metodológico, y suscribir su validez y rigor a las técnicas e instrumentos que utiliza, desconociendo así la verdadera finalidad del método, que es la solución a problemas particulares y concretos del hacer, aun por encima del purismo metodológico.
(p. 114)

Y continúa diciendo el autor citado:

El otro enemigo es la consideración puramente tecnológica de la práctica educativa, que reduce el papel del profesor a la de un técnico de la enseñanza quien se limita a ejecutar una serie de procedimientos didácticos predeterminados por los investigadores educativos, como instrumentos para la transmisión de un conjunto de saberes elaborados por otros, quedando así reducido a un elemento de interconexión entre quienes producen el conocimiento, aquellos que definen cómo hay que transmitirlo y los destinatarios últimos del mismo. (p. 114)

Ante esto, vemos cómo la investigación-acción educativa va vislumbrándose ante nuestros ojos, como la auténtica reivindicación del quehacer educativo, en donde se trata de poder responder, no a una simple ejecución instrumental, sino a un estilo de vida asumido desde las profundidades del ser.

La investigación-acción educativa es, entonces, un método que está visualizando permanentemente el contexto, las realidades que se presentan. No en vano, podremos reconocer que en ella “el método está puesto al servicio de una acción concreta” (Parra Moreno, 2009, pág. 118) de tal manera que no se trata de una investigación que lleve a engrosar los anaqueles de las bibliotecas, sino que está en función de esa praxis educativa que entabala una permanente conexión y relación con docentes (colegas) y estudiantes, por eso se reconoce que “exige una relación de coopectación entre investigadores y operarios, sin pretender una identificación de las funciones correspondientes” (Parra Moreno, 2009, pág. 118)

Así pues, nos encontramos con un método de investigación que realmente concierne a todos los responsables de la misión educativa, pues lleva a partir de la praxis, para ahondar en ella, profundizarla, reconocer sus falencias, necesidades, requerimientos, y volver a ella, proponiendo transformaciones auténticas y pertinentes.

Parra Moreno (2009) nos propone, para terminar de reconciliarnos con el acto investigativo, algunas características que nos resultan significativas tener en cuenta. Afirma que es una investigación que analiza las acciones humanas y las situaciones educativas que pueden ser consideradas como problemáticas o susceptibles de mejora; reconoce que su propósito radica en profundizar en la comprensión que se tiene del problema, desde donde se podrá promover una búsqueda de soluciones. Es claro identificar que la acción emprendida contribuirá a lograr una comprensión más profunda del problema identificado; es así como la teoría es construida desde la acción. Nos damos cuenta de que es una investigación que explica los acontecimientos en forma de estudio de caso, es decir, de manera descriptiva; donde también el profesor es el primer investigador, aunque es cierta la posibilidad (e incluso la necesidad) de investigadores profesionales o externos. No dejemos a un lado el hecho de identificar que la relación entre profesores e investigadores externos es cooperativa interdisciplinaria. Los primeros aportan su experiencia profesional y su conocimiento respecto a la tarea educativa; los segundos aportan herramientas metodológicas e interpretaciones personales, de tal manera que los investigadores externos tienen como función principal, la cual se establece en estimular y orientar la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas.

Una vez hemos podido reconocer que la investigación es una tarea que principalmente les compete a los profesores, a esos sujetos que están en el campo de batalla educativo, y que por tanto esa disquisición de si es más importante la praxis o la investigación es superada, estamos avalados para ir más a fondo de este método investigativo.

La investigación acción educativa está enmarcada en unos ciclos, en donde se busca comprender la realidad, proponer acciones, ejecutarlas, identificar lo que se suscita en el contexto, recoger las reflexiones, y de nuevo proponer una acción. En este sentido, Diego-Rasilla (2007) nos recuerda que cada ciclo está compuesto por varias etapas. La primera de ella se constituye en desarrollar un plan de acción en donde se identifica lo que está sucediendo, pretendiendo reconocer hasta qué punto se constituye en un problema y qué se puede hacer al respecto (lo que se podría nombrar como “hipótesis de acción”). A continuación, y fruto del primer paso, se propondrá una *acción* con la cual se pueda responder a la problemática identificada. Esta acción propuesta será observada con el fin de reconocer los efectos que tiene, es por eso por lo que el tercer momento se constituye en un ejercicio de observación en donde se recogen y analizan los datos que permitan evidenciar esa transformación esperada. Como cuarto momento, tenemos la reflexión, como un espacio en el que se replantea elabora el informe final y se replantea el problema, con el fin de iniciar un nuevo ciclo de la espiral. Y una vez se han concluidos los ciclos pertinentes, se presentan los resultados a la comunidad educativa, de tal manera que se vea beneficiada del ejercicio investigativo.

Así pues, en este marco de ideas, entraremos a desglosar estos aspectos, para así lograr que la investigación acción educativa se convierta en nuestra manera de ser y de hacer.

Como veíamos, el punto de partida es el reconocimiento de un problema que se encuentre presente en nuestra cotidianidad educativa, que cuestione nuestra praxis. Para poder identificarlo, es un requisito tener lo que Martínez-Miguel (2000) nombra como “fase de acercamiento e inserción en la problemática investigativa”, pues es la que irá adentrándonos en el mundo investigativo y a reconocer las auténticas necesidades contextuales.

Con el panorama de la realidad de frente, podremos identificar un problema importante y significativo para la realidad en la que nos encontramos. Martínez-Miguel (2000) es muy certero al afirmar que “la identificación acuciosa y esmerada de un problema importante es la clave del éxito de todo el proyecto. (...) El problema debe ser muy significativo para el docente, vivido y sentido muy práctica y concretamente, y de cuya solución depende la eficacia de su docencia.” (p. 33)

En este punto, llegamos al momento de analizar el problema identificado, en donde se pretende entenderlo, definirlo y plantearlo de manera adecuada y ajustada. Con este ejercicio se busca llegar a presentar “un abanico de posibilidades, de hipótesis tentativas y provisionales que [definan] objetivos de acción viables” (Martínez Miguel, 2000, pág. 33). Desde aquí se formulará una hipótesis con la que nos atreveremos a transformar la realidad identificada. Para esto, iniciaremos recolectando información pertinente y adecuada por medio de diferentes estrategias, algunas de

ellas, y que recoge Martínez Rodríguez (2011), son: Los cuadernos de notas, constituida en una libreta en la que el observador anota todo lo observado incluyendo datos, opiniones, hechos, etc. El diario de campo, en donde el investigador apunta todo lo que va observando, narrando de manera minuciosa y periódica lo que vive, experimenta y percibe de la realidad. Los cuadros de trabajo, la cual es una manera de organizar, sintetizar y registrar los datos que observa. Se trata, por tanto, de cuadros, columnas, organizadores gráficos, etc. Los mapas del lugar, del entorno en el que se encuentra. El uso de medios audiovisuales, refiriéndonos, por tanto, a grabaciones de audio y/o video, fotografías, etc., en donde se registran los aspectos observados. La construcción de guías de observación con la cual se pretende ir matizando y recogiendo los aspectos que se consideran oportunos observar. La realización de encuestas con las cuales se puede obtener información sobre actitudes, opiniones, sugerencias de los grupos estudiados. El proceso de entrevistas como una comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio. Con estas herramientas y técnicas, buscamos, por tanto, recoger datos e informaciones para comprender la realidad, el problema e ir enfocándonos cada vez más en la posible solución.

Así pues, con la información que hemos recolectado será necesario categorizarla. “La categorización consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior” (Martínez Miguélez, 2000, pág. 34). Una vez tenemos esta categorización, se nos propone estructurarlas, de tal manera que podamos crear un mapa de relaciones, una red de conexiones es por esto que “la estructuración debe integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presente capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación en un posible evaluador” (Martínez Miguélez, 2000, pág. 35).

Esta información recolectada, como acabamos de decir, necesita ser categorizada y analizada. Para ello también necesitamos realizar un proceso fundamental, en donde podamos cerciorarnos de que la información recolectada sea adecuada, que no esté manipulada por nuestra pretensión de alcanzar un objetivo concreto. Para ello, nos acercamos a un ejercicio muy significativo, que se conoce como “triangulación”.

Vallejo & Finol de Franco (2009) manifiestan que:

la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (p. 121).

Para lograr este cometido, Vallejo & Finol de Franco (2009) continuando su exposición, presentando diferentes tipos de triangulación: En primer lugar tenemos la triangulación de datos en el tiempo en donde se busca identificar el cambio y las tendencias que se presentan en el transcurso de una temporalidad demarcada. A continuación tenemos una triangulación de datos en el espacio, recurriendo a poblaciones heterogéneas para tener un panorama de visión más amplio y diverso. Por su parte, se esboza la triangulación de persona con la cual se pretende recurrir a diferentes niveles, pasando por identificar personas que no tengan relaciones entre sí; a grupos de personas que interactúan en un mismo contexto; y finalizando en organizaciones, grupos, comunidades, o sociedad en sentido amplio. Entre otras manera de vivir este ejercicio, tenemos la triangulación de investigador buscando implementarse múltiples investigadores; la triangulación

teórica en donde se confrontan diferentes teorías e hipótesis, generalmente rivales u opuestas, para llegar a evaluar la utilidad que estas tienen; la triangulación metodológica recurriendo al uso de dos o más métodos de investigación; y finalmente la triangulación múltiple queriendo favorecer el uso de dos o más tipos de triangulación, como los expuestos anteriormente.

Como vemos, el objetivo de este ejercicio nos llevará a darle una validez a la información obtenida, permitiéndonos llegar a un momento fundamental y que ya nombrábamos anteriormente: el análisis de datos. Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles, & Herrera Torres (2005) definen este momento como el “proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (p. 135).

Para este proceso del análisis de datos, Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles, & Herrera Torres (2005) nos proponen seguir tres pasos fundamentales:

- 1) Reducción de datos, en donde se separan unidades de contenido teniendo en cuenta diferentes criterios (espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales, sociales); se prosigue con la identificación y clasificación de unidades, y se finaliza con la síntesis y agrupamiento bajo un mismo tema o concepto.
- 2) Disposición y transformación de datos, con lo cual se busca encontrar una estrategia que favorezca al examen y comprensión, ya sea por medio de gráficos, diagramas o matrices.
- 3) Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Toda esta información que hemos ido recogiendo y analizando, nos ha generado una hipótesis de acción, que ahora lo convertiremos en un plan de acción. Evans Risco (2010) considera que “se denomina hipótesis de acción porque precisamente se trata de posibles acciones que generen el cambio o transformación del problema, los cuales se proponen de manera razonada para lograr una solución viable” (p. 43). Nos enfrentamos, entonces, a un ejercicio en donde identificaremos la situación que esperamos lograr, a partir de ahí, reconoceremos los campos o ámbitos en los cuales se propondrán las acciones pertinentes para alcanzar esa realidad deseada y, desde allí, fundamentaremos estos campos de acción, es decir, se plasamará el por qué y el para qué esa(s) acción (acciones) (Evans Risco, 2010).

Una vez planteada la posible acción, llegamos al momento en el que la ejecutaremos. Es fundamental tener en cuenta, como nos lo manifiesta claramente Evans Risco (2010) que “la acción debe ser meditada, fundamentada e informada con sentido crítico y creativo” (p. 60). Es por tanto importante, que esta acción la tengamos fríamente calculada, en donde vayamos recogiendo, nuevamente, los datos que nos permitan reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido (Evans Risco, 2010).

Al implementar la acción, y recolectar los datos oportunos, nos presentamos ante un momento de final y de comienzo. Se trata de la evaluación y la difusión de los resultados. Como muy bien lo expresa Evans Risco (2010), “el resultado de la evaluación propiciará la realización de un nuevo diagnóstico del problema o reafirmación de lo que se hizo con algunos cambios”. Por tanto, se trata de un momento, en el que recogemos lo vivenciado, para proponer nuevas opciones

de acción y/o para compartir las lecciones aprendidas, es decir, “en dar cuenta a diversos actores e instancias de lo que se ha logrado con la experiencia en términos de procesos seguidos y resultados alcanzados y otros no logrados” (Evans Risco, 2010, p. 76).

En este punto, podremos dar por concluida nuestra investigación-acción educativa o, como ha de esperarse, volver a recomenzar el ciclo, donde retomaremos el planteamiento del problema, recogeremos la información pertinente con sus procesos correspondientes, propondremos una acción, la ejecutaremos, y evaluaremos los resultados de la misma.

Plan de acción

1. Estrategia 1: La afectividad se proyecta: un ejercicio para enganchar y motivar.

1.1.Objetivo:

- Captar el interés de los/as estudiantes en el desarrollo de las clases.

1.2.Descripción:

El día anterior se envió el mensaje de convocatoria a la clase por medio de la plataforma Microsoft Teams, en donde se les invitó a disponerse para el desarrollo de un cine-foro. El mensaje decía lo siguiente:

¡Hola!
Nos encontraremos para continuar mirando nuestras relaciones interpersonales. En nuestra clase empezaremos a mirar nuestra manera de relacionarnos, enfocándonos en nuestra afectividad-sexualidad-genitalidad. ¿Qué tal una mañana de cine? Quizás suene algo extraño, pero siendo "raros", daremos inicio a [sic] este espacio con un cine-foro. ¿La película? ¡Es sorpresa! Quizás te guste, o quizás ya la hayas visto. En ella buscaremos distintas maneras de relacionarnos, y será necesario tener una mirada crítica.
Mientras tanto, ve pensando en esta frase:
"Aceptamos el amor que creemos merecer"

Durante la clase se proyectó la película "Las ventajas de ser invisible" (*"The perks of being a wallflower"*). Para iniciar la contextualización se compartió la sinopsis de la película y las preguntas que guiarán el espacio del foro.

La proyección de la película empezó bien, sin embargo, durante el proceso hubo algunas dificultades con la conexión. Fue significativo el hecho que los mismos estudiantes manifestaron

que se había perdido la conexión, pues, si bien no podía observar su actitud (como suele ocurrir en el aula de clase), en esta ocasión la dificultad de conexión y la reacción que presentaron permite interpretar que estuvieron atentos a la película. Igualmente, el tiempo de clase no nos permitía concluirla por completo, sin embargo, se hizo la invitación para que quienes quisieran (y pudieran) permanecieran conectados para finalizarla, aclarando que de todas formas la grabación de la clase continuaría y podrían verla posteriormente. En este caso, más del 80% permaneció en la conexión.

Al finalizar la proyección de la película se les pidió a 15 estudiantes que evaluaran la película, cuánto les había gustado o disgustado y que dieran algunas percepciones de lo realizado.

Se les envió por chat el siguiente mensaje:

¡Hola! Espero te encuentres muy bien. Quisiera pedirte un favor: a continuación, encontrarás un enlace de un formulario con el que queremos reconocer, al finalizar la actividad del día, la vivencia de la clase. Es un ejercicio completamente anónimo y hace parte de un proceso de identificación de realidades que favorezcan dinámicas en la clase de Pastoral. Agradecemos tu participación sincera y oportuna.

De los 15 estudiantes respondieron 12. La estrategia usada desde *Microsoft Forms* permite usar la estrategia de mercadeo NPS (Net Promote Score ®), que consiste en valorar la disponibilidad de los clientes para recomendar los productos o servicios de una empresa a otras personas, diferenciando 3 categorías: promotores (aquellos que valoran entre 9 y 10), pasivos (valoraciones entre 7 y 8) y detractores (valoraciones 6 o menores). Este índice considera que un NPS inferior a 0 y hasta -100 es negativo, superior a 0 es positivo, y mayor de 50 es excelente.

En nuestro caso el NPS es de 67, lo cual permite intuir que la aceptación de la actividad fue muy valiosa, catalogada como “excelente”. (Ver en anexos *Figura 10*. Net Promote Score: puntaje de valoración.)

La percepción que compartieron los/as estudiantes expresó lo siguiente:

- “Una actividad muy diversa este espacio de película aparte de solo verla, si la miramos más allá ve que todos tenemos nuestros problemas, donde somos personas silenciosas pero cuando hay un grupo de personas que de verdad te acogen te sientes libre y en confianza con las personas. También vemos en general que es una actividad novedosa y atractiva por el hecho de ver una película con sentido de diversidad, empatía y amor verdadero. Y en mi percepción personal pienso que esto es un espacio de alta grandeza, es decir ya vimos que en todo momento vemos unos espacios donde muestra algunos momentos de nuestra cotidianidad, donde todas las situaciones son una experiencia que puede que nos haya pasado pero no tenemos la capacidad suficiente de sacarlos y reflexionar sobre eso.”
- “Me parece que la película es una muy buena manera para hacer caer en cuenta en que todas las personas tienen problemas, tienen sus propias realidades que los afectan sin que nosotros sepamos.”
- “Didáctica, nunca habíamos hecho una actividad similar en la virtualidad y la verdad disfruté la película y me puso a pensar sobre los cambios.”

- “Creo que en la película se refleja cómo los adolescentes tienen problemas, y cómo siempre es mejor pedir ayuda que guardarse las cosas hasta tal punto que uno puede explotar.”
- “Una película muy buena, me encantó, primera vez que me gusta una película del colegio, por fin una buena *movie [sic]*.”
- “Me representé mucho con la película, ya que con esta puedo ver cómo las personas cambian, se definen, hacen nuevas amistades, y como definimos nuestros gustos sin que los demás nos digan cosas o nos juzguen, y así es mi vida.”

La segunda sesión dio posibilidad para realizar el foro, en donde se tuvo un espacio de más o menos media hora para que respondieran las preguntas propuestas, previo a una explicación de cada una de ellas y de escuchar algunas preguntas de comprensión. Durante el tiempo de desarrollo de las preguntas se proyectó en la pantalla el documento guía y adicionalmente se ambientó con la banda sonora de la película. Después del tiempo asignado se les invitó a que compartirán con el grupo las respuestas a las preguntas, buscando generar diálogo.

El espacio ofrecido para el compartir fue muy ameno y valioso, puesto que se percibió participación, discusión, propuestas de lectura y comprensión de la película desde diferentes perspectivas. Alguno de los/as estudiantes expresó que le había gustado mucho la película, de hecho, manifestó que era, de las que había visto en el colegio, la que más le había gustado.

En este sentido, otro aspecto que resulta significativo es que los/as estudiantes compartieron secuencialmente, no fue necesario “presionar” para que compartieran o incitarlos a que hablaran; incluso, podríamos decir que el tiempo destinado se quedó corto.

1.3.Reflexión:

No hay duda de que el hecho de propiciar una actividad que motive, enganche, atrape la atención desde el principio es algo retador, más en este momento en el que la virtualidad va pasando su factura y los/as estudiantes (y también los docentes, quizás) han entrado, poco a poco, en cierta monotonía y se han logrado esconder tras una cámara del dispositivo y un micrófono apagado, en donde se logra caer en un nuevo anonimato.

Así pues, si en la anterior normalidad motivar era una tarea cotidiana, esta vez adquirió un tono de un reto mucho mayor. Una vez más, fue requerido de algo que respondiera a esos “criterios” motivacionales convencionales (que responda a las necesidades de los/as estudiantes, que resulte novedoso, que los implique a todos, etc.), pero con la particularidad de tener que adaptarlo a la virtualidad, es decir, que estuviera al alcance de hacerlo en medio de la distancia.

La estrategia nos permitió reconocer la posibilidad de construir actividades que permitan enganchar y motivar de manera sencilla. La primera realidad que está de fondo es captar el estado de los/as estudiantes: quizás podríamos identificar que no siempre tienen el mismo estado de ánimo, sus emociones fluctúan demasiado; para ello no tenemos a la mano un “emocionómetro” o algo que nos permita medir los estados emocionales. La “herramienta” más

cercana que quizás nos podría ayudar a comprender la situación son aquellos momentos de mayor disponibilidad atencional según los ritmos circadianos a partir de lo que propone Sousa (2019)⁷.

No obstante, si bien ese instrumento del que decimos nos podría ayudar a comprender los estados anímicos, aún no es de real y fácil adquisición dentro de nuestra aula, sí contamos con un dispositivo muy eficiente y claro, el cual nos permite reconocer esos “ritmos” emocionales de aquellas personas con las que vivimos nuestro quehacer educativo: es el dispositivo de nuestra observación, intuición y conocimiento de los/as estudiantes.

Ciertamente es a partir de nuestra cercanía a la realidad de los/as estudiantes, unida a ese sentido educativo que nos va regalando la experiencia, junto a la permanente observación de lo que sucede en cada encuentro que tenemos (ya sea dentro de las horas de clase, o en otros espacios), lo que va permitiendo que capturemos ese ritmo propio de los/as estudiantes, el cual va demarcando la necesidad de establecer actividades que permitan conectar con los/as estudiantes.

Y es que la comprensión emocional es fundamental. Como personas, como seres humanos, somos seres llenos de emociones, de una energía vital que nos impacta por completo y nos

⁷ Sousa (2019) hace referencia a la manera de aprovechar los ritmos circadianos, como una manera de que coincidan con los momentos en los que se presenta la clase. Hay momentos de depresión que requieren de mayor atención (por ejemplo, a la 1:00 p.m. los pre/postadolescentes experimentan una baja en la atención, mientras que en los adolescentes ocurre hacia las 3:00 p.m.; hacia las 2:00 p.m., aunque hay un aumento en el ciclo psicológico/cognitivo, en los pre/postadolescentes empieza a ir disminuyendo paulatinamente; este mismo evento acontece en los adolescentes hacia las 4:00 p.m.). (Sousa, 2019, págs. 214-280)

sobrecoge en todo lo que somos. Es recurrente la concepción fundamental de las emociones en el proceso del aprendizaje. Comprendiendo un poco lo que acontece en el interior de las personas, más concretamente en el cerebro, podremos identificar que el hecho de proporcionar emociones positivas en el aula favorece la liberación de neurotransmisores como la dopamina, con el cual se dan las condiciones de posibilidad para el aprendizaje. Caicedo (2016) refuerza la necesidad de conectar el aprendizaje con las emociones, pues son estas las que se convierten en el “timón que guía el barco” al otorgar la fuerza estabilizadora de la dirección que toman las decisiones y el comportamiento del estudiante:

Las actividades académicas pueden ser interpretadas como riesgosas, aburridas, no interesantes, excitantes o provocativas según sea la interpretación emocional. Esta interpretación emocional es muy importante desde la perspectiva de la educación, pues esta evaluación personal consciente o inconsciente es la que direcciona y le da forma al comportamiento futuro frente a situaciones de aprendizaje similares, ya sea repitiendo el comportamiento experimentado en el caso de resultados positivos o, en caso contrario, adoptar otro comportamiento. (Caicedo López, 2016, pág. 76)

Es así, como podremos comprender las reacciones positivas de algunos estudiantes, desde donde hay un comportamiento en clase que atiende y responde a los ejercicios propuestos, pero también, y sobre todo, la actitud asumida por algunos estudiantes cuando el tema que se propone no corresponde a sus intereses, búsquedas, retos, o incluso cuando se genera una relación de tensión entre el profesor y el estudiante, o cuando hay relaciones difíciles entre los mismos

estudiantes. Tener en cuenta las emociones, nombrarlas, acompañarlas y, por tanto, enfrentarlas durante el proceso enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para poder generar dinámicas adecuadas. Como afirma Caicedo (2016): “las emociones necesitan ser parte de las experiencias de aprendizaje”.

Esta comprensión ayuda en el quehacer educativo propio pues es la oportunidad de pensar en “emocionar”, que va más allá de “divertir”, en despertar emociones en la propuesta educativa, de convertir el aula de clase en un lugar donde las emociones son comprendidas y captadas, donde se aprovechan para ser gestionadas y usadas en “beneficio propio”.

2. Estrategia 2: Implicando y amando: una propuesta para aplicar el principio de implicación del Diseño Universal para el aprendizaje.

2.1.Objetivo:

- Aplicar el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje: “Proporcionar múltiples formas de implicación”.

2.2.Descripción:

Se realizó un estudio de casos a partir de la siguiente secuencia:

A través de la aplicación *Genially* se presentaron a los/as estudiantes diferentes casos respecto a la vivencia de la sexualidad / genitalidad / afectividad. Cada uno de los/as estudiantes eligieron el caso que les resultó más significativo.

Durante el desarrollo de la actividad se fueron resolviendo inquietudes, dudas y situaciones que les generaban alguna dificultad.

La aplicación aprovechada para este ejercicio resultó ser atractiva. Uno de los/as estudiantes, posterior a una de las preguntas, expresó: “Profe, ¿usted en qué realizó esa presentación?, ¿en qué aplicación? [...] Ahorita me la pasa por el chat por favor, que está *bacana* [sic]”.

Posterior a la lectura y elección del caso de mayor vinculación y agrado, cada estudiante recibió un documento guía, elaborado de tal manera que pudieran desarrollar en él los ejercicios de acercamiento.

Un primer acercamiento al caso, lo realizaron analizándolo desde sus propios recursos y conocimientos: se les preguntó cómo lo abordarían ellos/as, qué “solución” darían, etc.

Un segundo acercamiento al caso se realizó a partir de un diálogo con un adulto o una persona de referencia (preferentemente mayor que ellos/as) a la que se acercaron (presencial o virtualmente) y le consultaron por la manera como ellos abordarían la situación, y las claridades que le ofrecerían a esa persona.

Durante estos dos acercamientos, se identificó un desarrollo de la actividad de manera adecuada; en los ejercicios propuestos, los/as estudiantes formularon interrogantes en donde, más allá de cuestiones prácticas, se centraron en cuestionamientos personales; se puede reconocer que

el ejercicio parecía desestructurar lo que ya tenían preconcebido. Se transcribe a continuación un diálogo sostenido con uno de los/as estudiantes por medio de chat:

Estudiante: Dani, tengo una pregunta en la historia de Pedro.
 CCP - Docente de Pastoral: ¿Qué no comprendes de Pedrito?
 Estudiante: Es que en la historia dice sobre Pedro que se acuesta con todas y tiene muchas niñas pero al final después de esos encuentros él se siente solo y la pregunta que hacen porque será que se siente solo. Y yo no entiendo.
 CCP - Docente de Pastoral: Exacto. Él tampoco entiende por qué se siente solo.
 Estudiante: Pero por qué se siente solo, si tiene de todo 😭😞 [sic]
 CCP - Docente de Pastoral: Ahí está el asunto!!! [sic] Captaste dónde está la clave.
 Estudiante: Pedrito tiene todo a su alrededor. Mujeres y eso
 CCP - Docente de Pastoral: Exacto! [sic]
 Estudiante: Entonces él se siente solo porque cree que a pesar de tener muchas mujeres él se siente solo porque no hay nadie que lo escuche y le comprende
 CCP - Docente de Pastoral: Muy bien. Por ahí vas bien. Vas captando la soledad de Pedrito.
 Estudiante: Porque a pesar de tener todo eso no tiene alguien cercano donde genere un vínculo más interior
 CCP - Docente de Pastoral: Bien, esa comprensión que vas haciendo puede ayudar a acercarte al caso.

Este ejercicio permite reconocer cómo el estudiante va acercándose a la realidad y se genera el proceso en el que se buscó que se cuestionaran respecto a sus actitudes y los valores que impone el ambiente en la vivencia de la afectividad, la sexualidad y la genitalidad.

Un tercer acercamiento se realizó desde los aportes realizados por la Dra. Natalia Arango (médica pediatra), quien ofreció una visión a partir del ámbito científico y médico de la sexualidad y genitalidad. Este diálogo se basó en preguntas que fueron formuladas por los mismos estudiantes en uno de los encuentros.

Después de la revisión, análisis y recolección de información desde las tres instancias anteriores, se conformaron grupos de casos semejantes o temáticas paralelas. En estos pequeños grupos socializaron lo que fueron encontrando, así como los aspectos que les resultaron significativos durante el abordaje.

Se puede identificar la soltura, confianza y libertad con la que se relacionan algunos estudiantes en los pequeños grupos de trabajo. En ellos se puede identificar que, a diferencia de las plenarias, los/as estudiantes activaron sus cámaras, se dieron a conocer y expresaron lo que iban pensando o reconociendo como importante.

Posterior a este ejercicio por pequeños grupos, se generó un espacio de síntesis en el cual cada grupo compartió, en la plenaria, lo que fue identificando, posibilitándose un diálogo amplio, resolviendo dudas, pero especialmente, aportándose mutuamente entre los mismos estudiantes.

Finalmente, y a partir del diálogo generado y la presentación realizada, el profesor resaltó aspectos significativos y compartió algunas pistas que consideró importantes para la vivencia de la afectividad; así mismo, se dialogó con los/as estudiantes y se dio la posibilidad de resolver juntos algunas preguntas.

Para observar el desarrollo de la estrategia, se le solicitó a una maestra colega del departamento y a tres estudiantes, que realizaran sus observaciones a través de un diario de campo.

2.3. Reflexión

Durante la estrategia se buscó motivar e implicar; estas dos realidades que nos han acompañado durante este ejercicio, pues es la mayor necesidad que encontramos en el proceso educativo, en esta labor de acompañar a los/as jóvenes en su proceso académico y, como es nuestro caso puntual, en su formación y acompañamiento en la fe.

Resulta fundamental reconocer la importancia de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sin embargo, quizás de manera atrevida, se decidió escoger para la aplicación uno solo de los principios, referido a proporcionar múltiples formas de implicación, con la profunda intencionalidad de propiciar lo que la misma propuesta del DUA nos ayuda a comprender y esperar de este: estudiantes motivados y entusiastas, respondiendo, justamente, a nuestra intencionalidad y objetivo concreto y fundamental.

Ante lo propio de la motivación, es prudente afirmar que muchas veces esta se ha considerado como una actitud que está dada de por sí en los/as estudiantes, en donde pareciera que, adicional a los útiles escolares otro elemento a tener en cuenta es “traer varias porciones de motivación, incluso de reserva por si se agota antes de lo previsto”; pero si bien no es una responsabilidad absoluta del estudiante, como si tuviera que hacer un esfuerzo sobrehumano cotidiano para sentirse profundamente emocionado/a, motivado/a, animado/a para vivir el proceso académico, tampoco podríamos decir que es un ejercicio netamente del docente, sabiendo que ciertamente tiene un rol valioso y fundamental para despertarla.

La comprensión inicial que se ha realizado de este fenómeno motivacional es que es posible identificar una motivación intrínseca y otra extrínseca. La primera está ligada con aquello que mueve, impulsa y potencia a las personas, son las búsquedas personales; podríamos expresar inicialmente que la motivación intrínseca está sumamente ligada a la búsqueda de satisfacción de las necesidades personales, de tal manera que se evite el peligro y se potencie la sensación de seguridad y confianza. Como lo afirma Sousa (2019) “la motivación puede proceder del interior del individuo cuando una actividad está relacionada con las necesidades, los valores, los intereses y las actividades de una persona”. Por su parte, la motivación extrínseca es la que está puesta en el exterior, en las otras personas, se comprende como aquel movimiento humano de sentirse recompensado por lo que hace, es la búsqueda en ocupar un lugar o recibir una recompensa; “los motivadores externos se usan para controlar y recompensar los comportamientos; (...) [estos] pueden ser valiosos ayudando a iniciar a los/as estudiantes en un tema de modo que puedan avanzar hacia las recompensas intrínsecas” (Sousa, 2019).⁸

Ciertamente pareciera que el simple hecho de comprender el fenómeno fuera más que necesario para iniciar un proceso motivacional adecuado con los/as estudiantes, sin embargo la situación va más allá que un desglose de argumentos teóricos, ya que se requiere de realidades puntuales que permitan manifestar de manera concreta cómo y de qué manera será posible propiciar ambientes y dinámicas educativas motivadoras. Es así como la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) nos lleva a recurrir a unas pautas y puntos de acción (o de verificación) claros y valiosos para propiciar este aspecto.

⁸ De la motivación intrínseca y extrínseca se ha hablado ampliamente en el apartado denominado “marco teórico”.

Nos ha ayudado, en la aplicación de la estrategia, el acudir a los puntos de verificación del principio que procura la implicación de los/as estudiantes. Seguir el ritmo propuesto de captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, y favorecer la autorregulación, resulta enriquecedor pues ayuda a tener en cuenta las necesidades de los/as estudiantes, así como la importancia de tener en cuenta los sentimientos y las emociones de los/as estudiantes, sabiendo que son realidades variables y en una edad donde hay una modificación emocional permanente.

Dentro de la búsqueda de captar el interés recurrimos a la importancia de tener a la base aquellas situaciones que implican a los/as estudiantes en sus intereses, búsquedas, preguntas; de tal manera que resulta significativo el hecho de generar espacios donde los/as estudiantes puedan elegir su propio recorrido e incluso estrategias de implicarse en el proceso educativo, es una oportunidad para propiciar la autonomía, un ejercicio supremamente importante en donde se identifica que hay decisiones que poco a poco se puede dar la oportunidad de tomar. En múltiples ocasiones se pretende tomar una multiplicidad de decisiones (muchas de ellas no fundamentales o esenciales) en nombre de los/as estudiantes; podemos reconocer que el deseo de guiar el proceso de manera procesual, paso a paso, en donde todos vayan a un mismo ritmo, ciertamente con la buena intención de generar un proceso de aprendizaje con una eficacia cierta y duradera, termina desarrollando un proceso con dinámicas únicas, inequívocas y generalizadas, que llevan a olvidar el conjunto de estudiantes, conllevando, además, a que una relación de dependencia en el proceso de aprendizaje.

En este contexto de cosas, aparece la necesidad de minimizar la sensación de inseguridad, realidad que parece una contradicción pues se podría pensar que la mejor manera de realizarlo es ofrecer un paso a paso único y generalizado, en donde no haya lugar al error o a la equivocación. El hecho de minimizar la sensación de inseguridad la pudimos identificar en el acompañamiento guiado, en ofrecer oportunidades de elegir y “devolverse” cuando la elección quizás no resultaba ajustada o no conectaba con los gustos. No obstante, la condición en donde los/as estudiantes están acostumbrados/as a un listado de instrucciones que llevan a cierta meta y a cierto aprendizaje estructurado, de tal manera que el simple hecho de elegir es un ejercicio desestructurador y que puede despertar cierta inseguridad. Es curioso cómo hay ocasiones en donde los/as estudiantes prefieren que se les diga qué hacer y cómo hacerlo con un listado de instrucciones, realidad en ocasiones importante, pero obviando la posibilidad de salirse de la estructura y generar procesos personales de reflexión y de creación. Una de las causas de esta dinámica es el hecho de ser exitosos en el proceso, un resultado que depende, en un gran porcentaje, del docente pues será quien otorgue una nota que aprueba o desaprueba. Resulta por tanto significativo generar, al respecto, procesos evaluativos cada vez más equitativos, formativos, e incluso con la posibilidad de resarcir o enmendar aquellos errores que aparecen; así mismo, una evaluación cada vez más transparente y clara; todo esto como una oportunidad para favorecer la toma de decisiones y minimizar la inseguridad en las mismas.

Por su parte el hecho de reconocer la importancia del aprendizaje o incluso la “utilidad” del mismo en la vida cotidiana, tiene una implicación fundamental. Hay preguntas cuestionadoras del proceso de educativo que muchas veces surgen desde los/as estudiantes: en múltiples ocasiones expresan su deseo de reconocer para qué sirve eso que se les está enseñando, es una

pregunta fundamental y necesaria, que a veces genera temor o inquietud responder, pues cuestiona lo ya establecido, así como el prejuicio a caer en una actitud instrumentalista del conocimiento (perdiendo el placer de saber por saber, de aprender por aprender); no obstante sí es una oportunidad para reconocer en los objetivos de aprendizaje, una conexión clara con los intereses y las búsquedas contextuales de los aprendices.

Con el fin de minimizar las distracciones nos encontramos en un contexto multisensorial que ataca permanentemente. Simplemente el hecho de pensar que los/as estudiantes se encuentran en un proceso de virtualidad con una diversidad de dispositivos (y en ellos aplicaciones por doquier) es un aspecto para enfrentar. Es en este proceso donde la atención es importante ser resaltada. La atención se logra definir como “el proceso por el cual se elige entre muchos estímulos en competición presentes en el entorno se selecciona procesar la información proveniente de unos al tiempo que se elige inhibir el procesamiento de la información de otros” (Caicedo López, 2017). Es, por tanto, el proceso de selección en medio de todos los estímulos y de las realidades que hay en el entorno exterior e incluso interior, siendo importante identificar aquellas realidades ambientales que favorecen o que impiden esta atención (por ejemplo un aula de clase hiper estimulada, con decoraciones rimbombantes, lugares con múltiples estimulaciones sensoriales auditivas o visuales, etc.; así como el permanente bombardeo de notificaciones en los dispositivos móviles, son factores que impiden una atención ajustada para el proceso educativo), pero también se identifican realidades interiores relacionadas a lo emocional que requieren ser tenidas en cuenta y abordadas (preocupaciones, tristezas, miedos, ansiedades, etc.).

En esta perspectiva encontramos una confluencia y articulación con aquella pauta descrita anteriormente en donde se procura captar el interés de los estudiantes; es clave reconocer que la manera como los estudiantes se involucran y logran superar ese ambiente que se denominó como “multisensorial”, reside en ejecutar estrategias que capten el interés, que atrapen, enganchen y, sin lugar a dudas, impliquen a los/as estudiantes, ya sea porque lo enseñado atiende a sus necesidades o porque lo expuesto tiene un carácter novedoso, con lo que resulta atractivo y útil para la cotidianidad y para vivir.

Continuando con la pauta que nos invita a reconocer estrategias para mantener el esfuerzo y la persistencia en el proceso, identificamos un ejercicio significativo en cuanto a reconocer la posibilidad de realizar un ejercicio desde la colaboración, en donde el trabajo por grupos pretendió ser una realidad que permitiera compartir con otros y sentirse valorados y animados a tener un desempeño completamente exitoso y motivador; sin embargo, si bien en algunos casos fue algo que favoreció y en donde se puede percibir una disposición adecuada ante la propuesta, otros casos representan una cerrazón ante el trabajo en equipo y constituye un ejercicio difícil que no se considera valioso. Ante esta realidad consideramos necesario propiciar espacios cada vez más conscientes y consistentes, donde se puedan valorar los aspectos que están en medio de tal actividad; quizás sea oportuno implicarnos un poco más en la propuesta pedagógica que soporta el trabajo en equipos (*v.gr.* el aprendizaje colaborativo).

Ante el ejercicio de resaltar la importancia de las metas y de los objetivos, consideras que fue un avance en nuestro quehacer educativo, en donde fue algo claro que durante los encuentros se dialogaba y se presentaba. No obstante, sigue siendo un reto y una necesidad el poderlas

manifestar de manera explícita e incluso en donde se logren construir en conjunto con los/as estudiantes.

En la misma medida se identifica la posibilidad de avanzar en la realización de *feedbacks* o retroalimentaciones con mayor precisión y continuidad. En ocasiones asumir dicha actitud genera resistencia por el tiempo que este ejercicio implica, no obstante resulta importante en la medida que ayuda al aprendiz a reconocer los aspectos positivos a potenciar y los negativos a mejorar durante el proceso, favoreciendo a una evaluación formativa y no simplemente numérica y estática.

El hecho de procurar la variación de los niveles de exigencia así como unos recursos diversos y amplios con los cuales se optimicen los desafíos, se constituye en un ejercicio profundamente valioso y de gran importancia para construir dinámicas cada vez más ajustadas al proceso individual de cada estudiante, e incluso que impulsa a los/as estudiantes con un mayor rezago, a implicarse cada vez más, expresando así sus facultades y capacidades. En esta medida, el valor agregado está centrado en el docente quien requerirá de una mayor recursividad y creatividad para construir herramientas de apoyo y ejercicios que contengan este criterio de implicación.

Hemos nombrado anteriormente que la motivación no solo puede ser extrínseca, es decir, no podemos pretender que dependa exclusivamente de las condiciones externas y, en parte, de los premios o castigos, sino que también se debe propender por una motivación intrínseca, en donde se logren identificar motivos en el interior de las personas para implicarse, para hacerse

partícipes del proceso. Identificamos que la posibilidad de expresar las emociones y los sentimientos que habitan a las personas, que están en nuestros estudiantes, es una excelente oportunidad para saberse ubicar y estar de manera propicia en las dinámicas de clase (o en cualquier actividad en la que se participe); cuando los sentimientos no son expresados, cuando se guardan y se aprisionan en el interior, su ruido interior es tal, que terminan interfiriendo en la posibilidad de conectarse con las dinámicas particulares en las que se está; por el contrario, cuando se expresan, se aprende a ubicarlos, a nombrarlos y a canalizar su expresión de manera ajustada, se logra atender a las situaciones propuestas, consiguiendo justamente aquello que decíamos respecto a la atención: se trata de seleccionar y procesar la información que proviene de ciertos estímulos y se elige inhibir el procesamiento de la información de otros (Caicedo López, 2017), en este caso, se elige ubicarlos y ajustarse a la situación y a la realidad. Consideramos que este proceso no se logra de un momento a otro, sino que es un proceso, pero el hecho de estar abiertos a la experiencia y a la dinámica de estar atentos a lo que se experimenta interiormente, resulta significativo y muy importante.

La estrategia propuesta nos permitió reconocer que a los jóvenes les interesa y les atrae aquellos ejercicios que le permiten hacer higiene a su afectividad, que les ayuda a nombrar sus sentimientos; el hecho de darse la oportunidad de hablar de situaciones de su vida, de lo que les sucede, sin sentirse presionados/as, sino comprendidos/as, acompañados/as, guiados/as, favoreciendo un ambiente de confianza; les da una sensación de apertura y disponibilidad.

En la perspectiva anterior, lo desarrollado durante el encuentro con los/as estudiantes procuró favorecer dinámicas que les ayudara a adquirir habilidades y elementos de comprensión de su cotidianidad, en donde se aproximaran a realidades cercanas y, por supuesto, respondiera a necesidades actuales, sin olvidar las futuras.

3. Estrategia 3: Evaluando-amé: la evaluación como motivación.

3.1.Objetivo:

- Evaluar el proceso de aprendizaje e implicación durante la clase.

3.2.Descripción:

Después del desarrollo de las actividades, se procedió a evaluar lo aprendido. Este ejercicio se generó a partir de unas preguntas de verificación de las estrategias aplicadas, en donde pudieran valorar lo que ellos mismos valoran como importante, lo que les ayudó y lo que no.

Las preguntas fueron elaboradas a partir de los puntos de verificación que plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el principio “Proporcionar múltiples formas de implicación” en donde se busca motivar, entusiasmar a los/as estudiantes. Las preguntas de verificación fueron las siguientes y los resultados fueron las siguientes:

- Pregunta 1: *“Durante la clase tuve la posibilidad de elegir y escoger lo que me parecía más llamativo”*: doce estudiantes estuvieron “totalmente de acuerdo”, trece “de acuerdo”, y uno de ellos expresó estar “en desacuerdo”; ninguno expresa total desacuerdo con la afirmación.
- Pregunta 2: *“Lo presentado y desarrollado en la clase fue cercano a mi vida y a lo que vivimos mis compañeros/as y yo”*: dentro de las respuestas se identifican once estudiantes

que expresan estar “totalmente de acuerdo”, catorce están “de acuerdo”, uno de ellos manifiesta estar “en desacuerdo”, ninguno expresa estar “totalmente en desacuerdo”.

- Pregunta 3: *“Durante el proceso pude enfrentar las inseguridades que aparecían en el desarrollo de actividades, así como las distracciones que se presentaban”*: de los/as estudiantes encuestados ninguno expresa estar “totalmente en desacuerdo”, tres de ellos expresa estar “en desacuerdo” con la afirmación; mientras que trece estudiantes afirman estar “de acuerdo” y diez “totalmente de acuerdo”.
- Pregunta 4: *“Tuve claro lo que se buscaba con lo presentado y con las actividades propuestas”*: un par de estudiantes expresan inconformidad con la expresión estando “en desacuerdo”, dieciséis de ellos manifiesta estar “de acuerdo” y ocho “totalmente de acuerdo”. Ninguno manifiesta estar “totalmente en desacuerdo”.
- Pregunta 5: *“El tiempo dedicado a las actividades era el ajustado y variaba en intensidad”*: un estudiante expresa estar “totalmente en desacuerdo”, dos estudiantes consideran estar “en desacuerdo”; por su parte, ocho expresan estar “de acuerdo” y quince de ellos “totalmente de acuerdo”.
- Pregunta 6: *“El trabajo en grupo (con otros compañeros) fue un aspecto significativo durante el proceso”*: ocho estudiantes están “totalmente de acuerdo”, diez manifiestan estar “de acuerdo”, mientras que seis están “en desacuerdo” y dos “totalmente en desacuerdo”.
- Pregunta 7: *“Durante las actividades pude tener una retroalimentación significativa (realizada de diferentes maneras) tanto por quien acompaña el proceso como por mis compañeros”*: los/as estudiantes que expresan estar “totalmente de acuerdo” son nueve,

los que manifiestan estar “de acuerdo”, catorce; por su parte dos están “en desacuerdo” y un estudiante “totalmente en desacuerdo”.

- Pregunta 8: *“Se me ayudó a identificar mis expectativas de aprendizaje y a reconocer lo que aprendía en cada sesión de clase”*: 11 estudiantes manifiestan concordancia afirmando estar “totalmente de acuerdo”, 13 “de acuerdo”, por su parte, 2 estudiantes identifican estar “en desacuerdo”, ninguno expresa “totalmente desacuerdo”.
- Pregunta 9: *“Quien acompaña el proceso estuvo disponible para aclararme aquello que no comprendía o que identificaba como una dificultad para continuar”*: 13 estudiantes expresan estar “totalmente de acuerdo”, 12 “de acuerdo” y 1 “en desacuerdo”, ninguno manifiesta estar “totalmente en desacuerdo”.
- Pregunta 10: *“El desarrollo de las actividades me permitió adquirir conocimientos para gestionar y enfrentar mi propia vida”*: 14 estudiantes expresan que se encuentran “totalmente de acuerdo” con la afirmación, junto con 10 estudiantes que identifican estar “de acuerdo”; un par de estudiantes expresan estar “en desacuerdo”.

Tabla 1

Síntesis de preguntas

Pregunta	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	12 – 46%	13 – 50%	1 – 4%	0 – 0%
2	11 – 42%	14 – 54%	1 – 4%	0 – 0%
3	10 – 38%	13 – 50%	3 – 12%	0 – 0%
4	8 – 31%	16 – 62%	2 – 8%	0 – 0%

5	15 – 58%	8 – 31%	2 – 8%	1 – 4%
6	8 – 31%	10 – 38%	6 – 23%	2 – 8%
7	9 – 35%	14 – 54%	2 – 8%	1 – 4%
8	11 – 42%	13 – 50%	2 – 8%	0 – 0%
9	13 – 50%	12 – 46%	1 – 4%	0 – 0%
10	14 – 54%	10 – 38%	2 – 8%	0 – 0%

A continuación se les pidió a los/as estudiantes que valoraran en una escala de 1 a 5 el estado de motivación durante las clases, siendo 5 “muy motivado/a” y 1 “nada motivado/a”. El resultado general fue de 3.85; ninguno se valoró en un estado de 1 (“nada motivado/a”); una estudiante valoró su motivación en 2; por su parte, cinco estudiantes valoraron su motivación en un 3; el resto oscila entre una valoración de 4 (17 estudiantes) y de 5 (3 estudiantes).

Continuando con el ejercicio de identificación y verificación de lo propuesto se le pidió a los/as estudiantes que expresaran aquello que les ayudó o no les ayudó durante las clases de Pastoral. Estas fueron algunas de sus respuestas:

- “Las clases de pastoral me ayudaron a reflexionar, reforzar algunos temas donde poco se hablan de ellos en la clase ponía mucha atención a los temas a tratar y le doy un tremendo GRACIAS [sic] al profe por ayudarme en estos temas.”
- "Me ayudó a conocerme más"

- “Me ayudó que en el grupo hay una actitud también muy buena y divertida y eso permite que haya más confianza y también el grupo de lo tomo muy en serio y yo creo que eso es lo que cuenta y ayuda a los demás
- "Me ayudó mucho el profe por las actividades que realizamos este periodo, ya que me hizo comprender que la vida no es solo diversión, sino que también responsabilidad, que tenemos que apoyarnos de una personas que nos comprenda y que nos ayude en las buenas y el a malas, aparte de esto, mi familia me ayudo en esto, porque ellos me explican y me dicen que yo tengo que empezar a ser responsable y aprenderme a cuidar de las cosas malas, no andar con amistades que me pueden hacer daño, no aceptar nada, no hablar con personas que no conozca y ese tipos de cosas, por eso me he sentido mucho apoyo sobre este tema.
- No me ayudo fue las fallas que hubo de internet, que me tocaba colocar los datos y no es que la señal sea tan buena."
- "Me ayudo que el profesor fue en todo momento muy comprensivo, paciente y claro al explicar cada una de las actividades, lo que evitaba incomodidades e inseguridad de realizar el trabajo.”
- “Los trabajos en varias ocasiones, son cosas que le están pasando a personas del grupo, o incluso a mi persona, y eso motiva a poder realizar un trabajo bien elaborado y con la aprobación de los/as estudiantes."
- “Que las cosas que no entendí el profe me las aclaró, antes de eso yo hacía colapso mental y me daba rabia y dejaba el trabajo tirado, pero cuando pido ayuda las cosas resultan más fáciles, no sólo en la clase sino en mi vida diaria.”

- “La clase me ayudó a conocer procesos que posiblemente no tenía familiarizados o no los encontraba interesantes, también me mostró; de nuevo; la importancia del trabajo en grupo y la satisfacción que da entregar un buen trabajo, no solo de mi parte, sino también de mis compañeros.”
- "Me ayudó mucho la paciencia que tenía el profesor para escucharnos, también fue de mucha ayuda que las actividades no eran monótonas como en otras clases. Por el lado de que no me ayudó tal vez fue que no alcanzaba a terminar el trabajo en clase, entonces quedaba como tarea y se me acumulaba con las otras. "
- “La verdad las actividades me dieron una noción o una vista a futuro de lo mucho que me podría pasar, yo sé que no tengo libertad de todo, y que i estoy donde estoy es por algo y tengo claro que esta vez es para guiarme. Yo creo que todo pasa por una razón y si me tocó con las personas que me tocó fue por algo y realmente al estar con esas 3 persona aprendí cosas que no creo que pudiera aprender con el resto. Y realmente nada me detuvo en el desarrollo de la actividad aparte de mi internet, me ayudo que el profe es muy carismático, amable, simpático y colaborador.”
- "Realmente todo me ayudo ya que me hizo ser más responsable y reconocer ciertos momentos en la vida donde debo pedir ayuda."
- “A veces no entendía las actividades que tocaba entregar.”
- “Lo que no me ayudaba es que al principio, cuando empezamos los temas, no les di tanta importancia ya que esos temas algunos ya los sabemos, pero luego me di cuenta de que el tema sí era importante, y que yo era la que no sabía casi, pero esto lo vi poco a poco en cada espacio.”

- “Lo que me ayudó fue que la clase no es tan monótona no nos quedamos estancados en un tema y todo se vuelve muy diverso.”
- “Me ayudó mucho a entender esas cosas que pasan rutinariamente, pero uno piensa que es algo malo, me siento muy agradecido con esta experiencia de pastoral en el año, tuve la oportunidad de reflexionar y tener más conocimientos de mi propia existencia.”
- “Siento que la metodología durante este periodo fue bastante buena y eficaz :D [sic]”
- “Lo que me ayudó es que tenía un buen grupo y además ya tenía unas respuestas hechas y lo que no me ayudó es que al principio tenía un poquito de pena pero luego la solté.”
- “No me ayudó la disposición de los compañeros de grupo.”
- “Me ayudó darme un tiempo de reflexión.”
- “Prestar atención a cada cosa que se explicara para que cuando nos pusieran un taller, tener todo claro, y lo que no me ayudó fue que a veces me distraía con diferentes cosas.”
- “Me ayudó mis ganas de retroalimentarme, de pensar en mis errores y conocerme profundamente basándome en un equilibrio entre errores y aciertos.”
- “Me ayudó a identificar más de mi personalidad, también me dio muchos consejos, y me hizo ver cómo me ven los demás.”

Se destinó igualmente, un espacio para que los/as estudiantes tomaran consciencia de cinco aspectos que permiten reconocer el impacto de la propuesta de la clase. Estos elementos son abordados desde la propuesta de Swartz, Costa, Beyer , Reagan, & Kallick (2014) que se comprende desde el proceso metacognitivo, y siguiendo la exposición de Prieto Calderon (2020) quien las propone como una estrategia para aprender mientras se evalúa y evaluar mientras se aprende:

1. *¿Qué he aprendido?*, acercándonos a algunas respuestas:
 - “Que el tema de la sexualidad no es tema que solo lo pueden hablar los papás o gente mayor, es un tema libre y cada estudiante por lo menos de 14 años en adelante debería conocer.”
 - “Que en ningún momento podemos pensar que somos diferentes, raros o angustiados, porque cada una de las personas son diferentes y sufren cambios similares por los que estamos pasando. No debemos pensar que sabemos mucho sobre el tema de sexualidad-genitalidad, porque siempre habrá más cosas por aprender.”
 - “Que la sexualidad va más allá de algo físico, que tu cuerpo es Tu cuerpo y solo si tú estás segura de que lo quieres compartir con alguien más es tu decisión, La afectividad es el amor propio, y no necesitas de alguien más para tenerlo.”
 - “He aprendido la importancia de entender los procesos de mi cuerpo y como este funciona, he aprendido a quererme y a valorarme mucho más de lo que lo hacía antes.”
 - “Yo creo que no he aprendido nada, sino más me ha ayudado a interiorizarme más de lo que estaba.”
 - “Bueno empezamos por lo personal, aprendí a ver el mundo de una forma distinta, donde a pesar de que hay cosas o pensamientos que no puedo trazar, estaré dispuesto a escuchar todos los puntos de vista ya sea de alguien que no me caiga bien o alguien cercano a mí, porque todos tenemos diferencias y merecemos un mínimo de respeto.”

2. *¿Qué me ha ayudado a aprender?*, en donde algunas de las respuestas fueron:
 - “Los ejemplos que el profe puso sobre los casos de varios adolescente y niños y la reunión con la doctora.”

- “La forma didáctica y creativa en la que el profesor nos invitaba a hacer los trabajos. Lo conciso que eran los trabajos y el hecho que no pedían información que nos pusiera incómodos o inseguros.”
 - “El profesor, sus guías y yo misma.”
 - “Me ha ayudado a aprender la clase tan lúdica del profesor, que te hace poner mucho cuidado porque no sabes cuando te van a preguntar JAJAJAJA [sic]. Por otro lado también *esta* [sic] que las clases siempre son distintas, un día estamos viendo una película, otro día un taller solo, otro día uno grupal, otro día solo explicación... entonces eso es lo que te hace estar pendiente de la clase, porque se rompe la rutina de las mismas clases.”
 - “Las actividades propuestas en clase, el video que se realizó con la doctora (no me acuerdo como se llama), y los espacios en los que los demás compartían.”
3. De lo visto y realizado, ¿qué me ha resultado más fácil, más difícil y más novedoso?
- “Primero la forma como el profesor hace las presentaciones muy buenas y segunda también me ayudo aclarar muchas cosas en la vida.”
 - “Lo que me resultó más fácil fue compartir mis experiencias y mi punto de vista en los trabajos realizados. Lo más difícil fue trabajar con compañero a los que casi no conozco, ya que esto causó que no entendía de qué manera trabajaban o siquiera qué tan dedicados con el trabajo, también fue un poco difícil entender algunas cosas que me decían o querían explicar, al igual que fue difícil organizarnos, ya que con compañero en los que tengo confianza y amistad podemos organizarnos rápidamente. Lo que me pareció

novedoso es que el profe logró que ninguno de nosotros se sintiera incómodo en algún momento por compartir ya sea verbalmente o escrito.”

- “Me resultó más fácil el trabajo en grupo, puesto que siempre ha sido algo que me ha fascinado.”
- “Lo más fácil fue la parte de las historias, me familiaricé mucho, sentí lo que ellos sienten, por lo tanto se me hizo fácil, pero lo más difícil fue hacer la actividad de las historias. Y lo más novedoso fue el video de la doctora, me di cuenta de cosas que no notaba.”
- “Me resultó todo bastante fácil por el tema tratado, lo difícil para mí fue realizar las actividades y lo más novedoso fue la plataforma usada.”
- “Más fácil: comprender los problemas; más difícil: entender por qué pasaban esas cosas; novedoso: los casos.”

4. Lo aprendido, ¿para qué me ha servido?

- “Me ha servido para poder entender más del tema que es la sexualidad es un caso porque antes no sabía nada de ese tema me pareció una charla muy buena con el profesor.”
- “Para aprender a preguntar y no guardarme las cosas.”
- “Me ha servido para mejorar mi proyecto de vida y tener claro cuál es el buen camino.”
- “Pues pienso que ahora para nada en realidad pero pienso que cuando sea más grande me va a ser de mucha ayuda.”
- “Para mi vida y las dudas que tenía que fueron despejadas, así soy cada vez más consciente de mi existencia, siendo así más responsable con mi vida y valorándola.”
- “Me ha servido por si algún momento alguien necesita ayuda yo podré ayudar.”

- “Todo lo que he aprendido a lo largo del año en esta clase más mis vivencias, errores, aprendizajes, enseñanzas y metáforas, ha hecho lo que soy hoy en día, ha forjado un carácter de grandeza, con muy pocas o casi nulas las inseguridades y una confianza en sí mismo que es desconocida incluso para mi mente.”
5. ¿Qué podría mejorar o potenciar en mi proceso de aprendizaje?
- “Yo creo que la actitud, porque de pronto uno dice: "nos repiten esto todos los años" y la verdad es que entre nos repitan es mejor porque uno no se le va a olvidar y eso es lo importante.”
 - “La responsabilidad, y seguirle bajando al mismo cuento que siempre digo “yo sé, yo sé”, sin saber por no dejarme ayudar.”
 - “Podría potenciar en mi proceso de aprendizaje el no distraerme tanto, y es algo que podía controlar en la presencialidad pero no tanto mediante el método virtual.”
 - “La verdad me gusta mucho esta metodología que está utilizando el profe de hacer cosas distintas cada clase. Creo que es la mejor.”
 - “Sacar distractores de mi zona de trabajo y eso me haría ser un muy buen estudiante.”
 - “Una mejor socialización en grupos.”
 - “Hacer actividades más didácticas.”
 - “Mirar más a fondo los temas que nos dan a tratar.”

3.3.Reflexión:

La aproximación que hemos ido desarrollando ha pretendido desplegar la motivación en los/as estudiantes, de tal manera que cada vez más se impliquen en la clase, sintiéndose parte de

esta. En la estrategia anterior abordamos algunos elementos propios de uno de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, en los que identificamos oportunidades que favorecen lo propuesto; en esta tercera estrategia hemos procurado evaluar lo desarrollado, pretendiendo propiciar ejercicios de autoevaluación y la reflexión, como también nos los sugiere el DUA.

Ciertamente es uno de los elementos de mayor importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en donde identificamos mayores dificultades a la hora de desarrollarla. Muchas veces el péndulo evaluador se ubica en un extremismo tal que procura evaluaciones exigentes, en ocasiones memorísticas, procesos de identificar si han captado aquello que se quiere se aprenda, se asume como una estrategia atemorizante que ubique a los/as estudiantes y tengan eso que malinterpretamos como “respeto por la asignatura”; pero una vez estamos en ese extremo, en donde aparece un claro desconcierto e incomodidad, resultamos en el extremo opuesto donde consideramos innecesaria la evaluación pues no queremos caer en un juego represivo y desmotivador, de tal manera que los procesos se dilatan, no se tiene claro el objetivo, se diluyen los cierres y se obvian los momentos de consolidar el aprendizaje. En vista de lo anterior, el hecho de realizar un proceso de evaluación, verificación y autoevaluación resulta significativo y se puede validar la importancia en este proceso.

Dentro de nuestra propuesta, reconocemos la necesidad de centrarnos, inicialmente, en validar lo que se pretendió durante el proceso. A nuestro modo de ver, el hecho de contrastar lo propuesto y lo logrado, de develar aquello que estaba tras bambalinas y reconocer junto los/as estudiantes si esto se ha logrado, permite hacer ajustes en lo que enseñamos y la manera en la

que lo hacemos: la evaluación se convierte, por tanto, en una oportunidad para el docente al ayudarlo a reconocer lo que se está haciendo adecuadamente y lo que necesita de un ajuste; ciertamente es un proceso que requiere atención y que nos pone a mirar nuestra imagen personal, pues nos puede dar temor identificar que lo que estamos haciendo no es lo que esperamos, o incluso sentirnos impotentes y en ocasiones incapaces de promover un cambio o un ajuste (a veces por la falta de creatividad, o incluso por la falta de herramientas o instrumentos), no obstante, el ejercitarse en este proceso evaluador de parte del docente en el que se verifica (por llamarlo de alguna manera) con los/as estudiantes el efecto de lo desarrollado, ayuda a propiciar dinámicas cada vez más enriquecidas y oportunas.

Así mismo, la evaluación se convierte en una oportunidad para el estudiante cuando logra poner nombre a los aprendizajes y al proceso desarrollado. Swartz, Costa, Beyer , Reagan, & Kallick (2014) han presentado una propuesta en la que se comprende el proceso metacognitivo; de tal manera que las preguntas propuestas por Prieto Calderon (2020), logran ser una experiencia en donde los/as estudiantes identifiquen lo que han aprendido, lo que les ha ayudado a aprender, la utilidad de lo aprendido y, finalmente, aspectos a mejorar o potenciar en el proceso de aprendizaje. Cuando reconocemos estas preguntas podemos darnos cuenta que los/as estudiantes logran bucear en sus aprendizajes, en su proceso; ciertamente es un ejercicio que va comprendiendo nuevos matices y que se va potenciando con el pasar del tiempo y con una aplicación cada vez más rigurosa, pero en su proceso va dejando unas huellas valiosas pues permite que, en esta oportunidad, sean los/as estudiantes quienes identifiquen su proceso de aprendizaje, descubran y cuestionen la utilidad de lo aprendido, propongan estrategias de mejora.

Triangulación

Después de recoger la información de las distintas fuentes y las diversas evidencias, consideramos en la tabla que se presenta a continuación, la triangulación del proceso de investigación.

En este punto vale la pena recordar que, dentro del proceso de Investigación Acción Educativa, la triangulación corresponde al momento en el que consolidamos la información proveniente de distintas fuentes de observación y análisis, de tal manera que podamos corroborar que la observación y los elementos que hemos ido recopilando, corresponden a la realidad y favorecen el objetivo planteado.

Nuestro ejercicio de triangulación estará constituido por 8 elementos a saber: nombre de la estrategia propuesta en el plan de acción; el objetivo que acompaña la estrategia; los obstáculos que se identificaron durante la ejecución de cada una de las estrategias del plan de acción; los facilitadores que hicieron parte de la ejecución; los instrumentos con los cuales se recopila la información de observación; las evidencias que acompañan la ejecución de la estrategia; posteriormente, realizar una evaluación de lo encontrado al triangular los distintos elementos; y finalmente una reflexión que surge al realizar todo lo anterior.

Estos elementos son presentados en la siguiente tabla:

Tabla 2

Análisis transversal de la información, elaboración propia.

Estrategia 1: La afectividad se proyecta: un ejercicio para enganchar y motivar.

ESTRATEGIA	OBJETIVO	OBSTÁCULO	FACILITADORES	INSTRUMENTOS	EVIDENCIAS	EVALUACIÓN	REFLEXIÓN
	Captar el interés de los estudiantes en el desarrollo de las clases.	No hay duda de que uno de los mayores obstáculos, en este momento, es la aplicación de la estrategia de manera virtual. Esto impide poder atender el rostro, hacer énfasis en el lenguaje no verbal, en el que se podría identificar de manera clara el impacto de la estrategia. En este sentido, durante la proyección del largometraje se tuvieron algunas dificultades con la conexión a internet, lo que llevó a que se tuviera que suspender por algunos segundos.	Daniel Toro, como docente de la clase e investigador, quien fue el que dinamizó el espacio fundamentalmente. Igualmente hizo parte la profesora Gloria Rocío Gallego, quien desarrolló un ejercicio de observación. Con la docente se compartió la misma temática ya que ella estuvo a cargo de uno de los cursos de 8°. El diálogo sostenido con ella para generar actividades en conjunto, pero también desde lo que cada uno identificaba como fundamental y claro, permitió realizar un ejercicio de contraste y de identificación de claridades y particulares especiales entre las maneras de dirigir y animar la clase.	- Diario de campo docente/investigador. - Diario de campo estudiante 1 y estudiante 2. - Diario de campo docente de área. - Evaluación de la actividad por medio de formulario digital de <i>Microsoft Forms</i> . - Grabación de la clase del cine-foro.	- Mensaje de convocatoria para la clase. - Largometraje: “Las ventajas de ser invisible” - Documento guía para el cine-foro. - Evaluación de la actividad por parte de los estudiantes.	- La elección de la película atrapó a los estudiantes, las razones están enmarcadas dentro de la temática (la cual les resulta cercana y adecuada para su edad). - Compartir con los estudiantes desde un principio la actividad, el marco del desarrollo y los puntos de reflexión aumentó la comprensión de la actividad y el enfoque que se pretendía ofrecer. - La actividad generó un espacio de diálogo-discusión muy significativo e interesante. - Resulta importante que el maestro acompañante pueda generar un proceso de comunicación cada vez más claro, pausado, dinámico.	No hay duda de que el aprendizaje tiene mayor agarre, arraigamiento, solidez cuando tiene coherencia con la propia vida, con lo que cada persona vive. En este sentido, proponer actividades que son claras, que siguen el recorrido propuesto de manera puntal, que son atractivas, que tienen que ver con lo que los/as estudiantes viven y sienten, es parte esencial y será siempre un reto. En nuestro caso la propuesta de una película resultó muy significativo, sin embargo, no siempre podrá ser una película (pues no siempre será posible encontrarla y no resulta conveniente agotar el recurso). Lo que sí resulta posible (y a la vez retador), es encontrar ese recurso que contiene esas características que hablan de realidad (tiene coherencia con la realidad de los estudiantes), que son estéticos (generan atracción en los destinatarios), y a la vez generan cierto grado de placer (les resulta agradable, se sienten a gusto interactuando con el recurso).

Estrategia 2: Implicando y amando: una propuesta para aplicar el principio de implicación del Diseño Universal para el aprendizaje.

<p>Aplicar el principio del Diseño Universal para el Aprendizaje: “Proporcionar múltiples formas de implicación</p>	<p>La dificultad que contiene la virtualidad en cuanto a la imposibilidad de ver rostros se mantiene. No hay duda de que la educación requiere de vínculo, de encuentro, de favorecer la posibilidad de mirarnos e interactuar, sin embargo los tiempos de pandemia y confinamiento nos llevó a tener que mediar la relación por medio de plataformas virtuales. Los estudiantes adquirieron una actitud de no encender sus cámaras, esto se vio también motivado a una directriz legal en donde se solicitaba no obligar a los estudiantes a encender las cámaras con el fin de salvaguardar su derecho a la intimidad y privacidad.</p>	<p>Daniel Toro, como docente de la clase e investigador. Así mismo, se contó con el diálogo previo con algunos docentes con los que se identifica una misma inquietud respecto a la aplicación del DUA. En este ejercicio de diálogo y compartir se pudieron nombrar algunas claridades respecto al DUA, las oportunidades de su aplicación y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diario de campo. - Grabación de la clase (de los trabajos por grupos). - Trabajos escritos de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación en aplicación Genially con diferentes casos que expongan la realidad propuesta. - Documento guía. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se percibe que el trabajo desarrollado en grupos permitió que, en varios de los grupos, los/as estudiantes dialogaran con mayor facilidad y se implicaran de manera significativa dentro de la temática. - La reflexión que generaron los estudiantes respecto al tema permitió que se abordara con responsabilidad y se enfrentara la visión desde el tabú o el temor a hablar de ciertos temas. - Las exposiciones largas, así sea de temas que les llama la atención, les resultan monótonas y los lleva a abandonar de manera rápida la exposición. - Poder abordar la temática desde visiones científicas y con cierta especialidad, permitió que los/as estudiantes se enfrentaran al diálogo con respeto, claridad y fluidez. 	<p>El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sigue siendo una oportunidad y a la vez un reto. No podemos negar las posibilidades insondables del DUA, los recursos y los aportes que este trae consigo; pero a su vez el reto que la vivencia (y aplicación) del mismo exige. En la estrategia planteada, después de ser aplicada y de hacer el seguimiento, podemos reconocer que hay vacíos conceptuales y de ejecución en la estrategia. Esto puede considerarse negativo, no obstante, en este momento, podemos identificar que ha sido un primer escalón en el cual reconocemos el reto y la seriedad que implica este ejercicio. La vivencia del Diseño Universal para el Aprendizaje, en la somera aplicación que hoy reconocemos, nos permitió dar avances significativos y generar dinámicas nuevas que anteriormente no percibíamos en los estudiantes; hoy podremos plantearnos los grandes beneficios que esta actividad podría traer si se genera una aplicación más rigurosa y amplia de este modelo. Pero no solo el impacto es en los</p>
---	---	--	--	---	---	---

estudiantes; como profesor se puede reconocer actitudes nuevas en la manera de acompañar, siendo capaz de enfrentar ritmos particulares de los estudiantes, sin forzar una manera particular de responder o de actuar.

Estrategia 3: Evaluando-ámé: la evaluación como motivación.

<p>Evaluar el proceso de aprendizaje e implicación durante la clase.</p>	<p>En el momento que se les propuso realizar la evaluación, tuve que ausentarme pues debía participar de otra actividad. Al no encontrar otro espacio apropiada para desarrollarla, se envié el enlace y la desarrollaron sin tener la oportunidad de darles información adicional o de claridad para su desarrollo. Esta ausencia impidió que pudiera escuchar comentarios claros y específicos sobre lo que se quería evaluar, hacer una retroalimentación verbal y no solo guiada por estrategias escritas.</p>	<p>Daniel Toro, como docente de la clase e investigador. Fue fundamental la participación de algunos docentes que dirigieron la actividad de manera virtual. Con ellos se pudo contar e identificar una buena disposición por parte de los estudiantes. Resultó interesante en cuanto que ayudó a tener una mirada desde otra perspectiva, especialmente ante la inquietud que manifestaron por las preguntas formuladas en la evaluación, las cuales consideraron significativas y novedosas.</p>	<p>- Formulario en Microsoft Forms para realizar la evaluación general de la actividad.</p>	<p>- Resultados de la evaluación.</p>	<p>- Proponerles preguntas claras y que apuntan a lo que se pretendió realizar en las estrategias anteriores, permite hacer un seguimiento a lo que se propone desde adentro y lo que se logra afuera. - Se reconocen elementos puntuales para crecer y mejorar, quizás en donde radica la posibilidad de potenciar elementos académicos significativos. - Este tipo de evaluaciones permite realizar una metacognición al profesor, identificando los elementos propuestos y propiciar nuevas dinámicas y realidades en la propuesta académica. - Generar un espacio para el proceso metacognitivo por parte de los estudiantes también es valioso, pues ayuda a consolidar lo aprendido y también permite al profesor obtener información respecto al proceso de aprendizaje.</p>	<p>La evaluación es el proceso que se le dedica muchísimo tiempo y del que pocos frutos se logra recoger. Como profesor suelo dedicar tiempo a corregir actividades, a hacer rúbricas, a poner notas/calificaciones, para obtener una nota final en donde le diré a cada estudiante si aprobó o reprobó. Pero en definitiva, ¿para qué sirvió todo esto? Solo para generar decirle que “para la próxima debes esforzarte más”, “sigue haciendo como vas, que vas bien”. Proponer la evaluación como un agente motivador resulta ambicioso y a la vez atractivo: me motiva como profesor, y posiblemente generará nuevas dinámicas en los estudiantes (que vayan más allá del miedo). La motivación que surge en mí es que podré dedicarle tiempo a una actividad que al final podrá traer beneficios para seguir promoviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no se quedará en simples números. La evaluación, tal y como se propuso en esta estrategia, ayudó a vislumbrar aquello que los estudiantes realmente aprendieron y, a su vez, o quizás, sobre todo, a</p>
--	--	--	---	---------------------------------------	--	--

identificar la manera como el profesor favorece (o no), el proceso propuesto, para que así, pueda generar un plan de acción que le permita potenciar o mejorar las actividades o estrategias en beneficio del proceso de aprendizaje.

Evaluación del proceso

Hasta el momento el proceso de investigación pareciera no verter resultado. El objetivo inicial planteó como punto de llegada el hecho de potenciar la motivación en nuestra clase específica de Pastoral (o Educación Religiosa Escolar). Esta ha sido la más notable búsqueda y lo seguirá siendo. Se puede expresar que en el momento no se logra percibir esa motivación que se anhela visualizar con tal magnitud que, diciéndolo de manera jocosa y exagerada, termine siendo una asignatura preferida y que se vea con agrado. No se sabe hasta qué punto sea posible, de tal manera que será necesario “bajarse de la nube” y regresar a la realidad concreta y específica, pues solo así se podrá mirar el presente con ilusión y el futuro con esperanza.

Durante la aplicación de las estrategias, se logró presenciar un proceso significativo y rico en torno a que estas permitieran observar con detenimiento el desarrollo de una clase, mirarlo desde otra perspectiva y favorecer el dinamismo de enriquecimiento de la clase de Pastoral.

La primera realidad que se pueda constatar es la necesidad de construir un itinerario que responda a las necesidades reales de los/as estudiantes, que manifieste a sus inquietudes o, incluso, saber generar las inquietudes para despertar respuestas nuevas, concretas y retadoras. No es posible olvidar las dimensiones tan variadas, valiosas y ricas de la clase de Pastoral (o de Educación Religiosa Escolar), las cuales fueron presentadas en el marco teórico del presente informe, en donde se tiene en cuenta la integralidad de la persona, siendo capaces de ir allende de la dimensión trascendente y espiritual, entendiéndose ese “allende”, no como una superación

sino más bien como una profundización, pues una auténtica espiritualidad no olvida lo ético, lo cognitivo, lo sociopolítico, lo afectivo, lo estético ni lo comunicativo, por el contrario, lo sabe integrar y se siente alimentado y convocado por ello. En esta perspectiva, hemos de enunciar la inquietud por esa didáctica propia de la asignatura: es claro que no es lo mismo proponer una clase de física, matemáticas, literatura o artes, a lo que requiere e implica una asignatura como Pastoral. Una investigación que ahonde en este punto resultará completamente significativo y permitirá construir una propuesta que implique e involucre, motive, dinamice y entusiasme a los estudiantes, convirtiéndolos en conocedores, estratégicos y dirigidos a la meta propia del aprendizaje (lo que propiamente se espera al vivir el Diseño Universal para el Aprendizaje).

La segunda realidad que es posible reconocer parte de la motivación. Resulta conveniente ahondar y profundizar en los dinamismos propios de este proceso, el cual es propiciado desde distintas dimensiones y concepciones. Durante este proceso de investigación ha resultado muy valioso poder acceder a la motivación desde la neuroeducación y, desde allí, adentrarnos en el Diseño Universal para el Aprendizaje. En varias ocasiones se han podido generar espacios de reflexión y de comprensión con agentes educativos de la institución (especialmente se pudo dialogar con algunos maestros con los que se comparte la inquietud por la aplicación del DUA y con quienes se ha conformado un grupo de estudio), así como con compañeros de andadura en la Orden de las Escuelas Pías (otros religiosos escolapios), con quienes se logra reconocer este elemento como esencial en los procesos educativos y fundamentalmente en las dinámicas de las clases de pastoral. Es vital aprovechar el momento para afirmar que no solo se tendría que hablar de motivación, sino también de la atención, la memoria y la emoción, pues el aprendizaje surge cuando estas cuatro realidades se ponen en juego: la emoción como el timón que direcciona el

barco del aprendizaje, la atención como el proceso de elegir ese estímulo esencial del que se abstraerá la información, la memoria para recordar y mantener lo aprendido, y por supuesto la motivación como generadora de vínculo, implicación, actuación.

En retrospectiva se podría también recoger la posibilidad de acercarse de manera más amplia y decidida al Diseño Universal para el Aprendizaje. No hay duda de que la riqueza que contiene es profunda y permite tener en cuenta a los/as estudiantes en todas sus facetas, realidades y situaciones particulares, además que permite construir una dinámica de clase enriquecida, donde se logran incluir diferentes factores y dinamismos, donde la realidad, sea cual sea, es bienvenida y tenida en cuenta. En esta perspectiva, resulta conveniente reconocer que, si bien el principio que se decidió aplicar en la presente investigación es la piedra angular, no se pueden olvidar los dos principios adicionales, pues son un engranaje tripartito que no es conveniente separar. Al enfocar la mirada en el DUA, vale la pena identificar las pautas y los puntos de verificación, pero concebirlo como un espiral en el que, como educadores, se va profundizando poco a poco, día a día, clase tras clase; el comienzo no busca, ni pretende, y quizás ni puede ser perfecto; la perfección es el proceso, con sus dificultades, sus cansancios, sus aciertos y sus impulsos.

En consecuencia, es imposible dejar a un lado la evaluación. Ya se ha expresado la carga horaria, el “desgaste” que este proceso genera, el estrés y la tensión que genera en los estudiantes; pero a la vez los pocos frutos que se logran disfrutar y aprovechar para el proceso del aprendizaje. Durante este recorrido se reconoce la posibilidad de mirar una evaluación que

tenga en cuenta el recorrido, que valore y genere reflejos en lo que se aprende, pero que ciertamente tiene que ir más allá de una nota, de un puntaje. Ha sido posible reconocer que la evaluación, cuando emerge de un proceso donde el profesor se ubica como acompañante, guía, tutor o como quiera ser concebido, logra ver en ella un espacio para identificar sus aciertos como facilitador del proceso y así potenciarlos, y también sus desaciertos, con los que podría reconocer aquello en lo que se requiere mejorar para emprender mejor su labor. Quizás acá surge una pregunta: ¿se ha considerado que en ocasiones la razón por la que reprobaban los estudiantes es responsabilidad directa de los profesores al reconocer que su propuesta pedagógica y las estrategias planteadas no responden a las necesidades ni capacidades reales de los/as niños y jóvenes? Es una pregunta con múltiples respuestas y con elementos a ser tratados desde diferentes ángulos; no obstante, es fundamental reconocer que la evaluación requiere de ese ejercicio autocrítico y metacognitivo por parte del profesor.

Pero, a su vez, el estudiante como protagonista de su aprendizaje, también tiene ese rol de verificar su conocimiento, ese que muchas veces queda atenazado en la emoción, en lo que le despertó. Prestarle atención a este ejercicio en donde el estudiante puede mirar lo que quedó en su emoción, lo que le favoreció o no en el proceso de aprendizaje, las invitaciones de actuar que le quedan, que el mismo pueda reconocer que después del recorrido no ha quedado igual, quizás permita identificar que el proceso no consiste en meter un contenido amplio en la cabeza, sino que se trata de que cada uno pueda avanzar hacia donde está llamado y convidado a caminar, que cada uno pueda identificar el camino a trasegar.

Así pues, es útil considerar que este ejercicio deja abierta la hermosa puerta. Después de este proceso de observación y de aplicar diferentes estrategias, es necesario reconocer que ha quedado una puerta abierta en el proceso personal y también en el ámbito investigativo. Hoy se comprende que el día a día nos trae el reto de vivir con mayor claridad los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, como una estrategia, metodología, recurso o carta de navegación, con el cual se pueda suscitar ese elemento que tanto interesa de la motivación. Durante este ejercicio investigativo, se logró promocionar, dentro de la institución educativa en la que laboramos, un proceso de conocimiento, apropiación y aplicación del DUA con un grupo de estudio conformado por docentes de diferentes asignaturas, con quienes se ha venido reflexionando respecto a la aplicación de este modelo y la socialización de algunas estrategias; es considerable intuir que es una manera de hacer parte de un todo, el sencillo fruto de la investigación que ahora está por concluir.

Respecto al área de Pastoral (o de Educación Religiosa Escolar), se percibe que el diálogo sigue abierto, siempre expectante a reconocer esos recursos, maneras, modos, siempre ricos e iluminados por una realidad que es más abierta y siempre nueva, por esa Trascendencia que suscita y despierta nuevos caminos; y que, desde la reflexión académica, siempre será posible ser abordada y enriquecida. Queda como tarea y responsabilidad socializar el fruto de este ejercicio de investigación-acción educativa con los miembros del departamento de la institución en la que surge este proyecto, pero también aprovechar la posibilidad de hacerlo con maestros y equipos de otros colegios pertenecientes a la Orden Religiosa de las Escuelas Pías-Provincia Nazaret, presentes en ciudades colombianas como Bogotá, Cúcuta y Medellín, así como en países como Perú y Ecuador, previéndose un impacto en alrededor de 10 instituciones educativas a quienes se

podrá implicar y con quienes el producto de este ejercicio se podrá ver enriquecido y potenciado. Valdrá la pena hacer seguimiento del efecto de esta propuesta, así como de las puertas y caminos que quedan abiertos y pendientes de explorar y trasegar.

Conclusiones

Concluir no siempre es fácil, la dificultad radica en reconocer que el proceso siempre queda abierto, y que han quedado muchos elementos por tener en cuenta, que no se puede presumir terminar todo como si el proceso fuera algo finito. Quizás, en esta nueva oportunidad, se podría afirmar que “se concluye lo inconcluso” pues, así como Beethoven dejó inconclusa su sinfonía, como investigadores podríamos hablar de que nuestras investigaciones quedan inconclusas, entendiéndose, no como incompletas, sino como la oportunidad de ser siempre completadas por los avances y las perspectivas siempre nuevas de la realidad y de nuestra comprensión.

Así pues, hoy es posible expresar que este recorrido ha tenido la oportunidad de alcanzar un punto de avance, en donde se partió de unos estudiantes de 8° inquietos, con múltiples búsquedas, de estar en relación con otros; un contexto donde, desde la perspectiva del profesor, se percibía desmotivación (muchas veces leída como apatía o pereza) frente a la clase de Pastoral. El recorrido ha sido emprendido, como si se estuviera en el laboratorio más apasionante, con la oportunidad de explorar y ensayar el Diseño Universal para el Aprendizaje para reconocer e identificar si este permite potenciar en los/as estudiantes la motivación y generar un poco de mayor atracción ante la clase de Pastoral, hacia la temática, pero, especialmente, generar en ellos una implicación nueva y distinta, permitiendo que lo aprendido durante las sesiones tuviera eco en sus propias vidas.

No es fácil negar que las expectativas siguen siendo elevadas y que muchas veces se quisiera reconocer que todo tiene un efecto distinto; no obstante, es importante reconocer que se ha logrado percibir una actitud diferente en algunos estudiantes y, especialmente, se consigue corroborar que ha habido una novedad en su comprensión y en la manera como el aprendizaje experiencial ha modificado algunas de sus conductas y, esencialmente, les ha permitido potenciar su proceso de crecimiento, realidad que se corrobora dentro de las mismas expresiones de los estudiantes durante el proceso de evaluación.

Adicionalmente, es evidente la posibilidad de crecer en el ejercicio de planeación de las actividades, en donde se hace supremamente preciso tener en cuenta las necesidades reales y concretas de los/as estudiantes, lo cual implica que se conozca la realidad en la que están inmersos. La mejor manera de acceder a este conocimiento pueden ser las ciencias de la psicología, la sociología y hasta la antropología, pero mucho mejor será la posibilidad de entablar diálogos amenos y cercanos, donde se tiene contacto con los estudiantes y se percibe la vida que están viviendo, las situaciones que están enfrentando y, los “huesos” de la planeación, articulados por aquello que se identifica ineludible enseñar, adquiera carne y alma con la vida-vivida de los mismos estudiantes.

Es desde aquí que la evaluación adquirirá ese componente tan necesario, pero realmente ausente, de una manera de reconocer el camino trasegado. Se insiste, por tanto, en que esta es una realidad para seguir investigando, indagando, en la que se puede crecer y en donde se podrá participar de una manera más activa, sin que ello socave la rigurosidad de los procesos ni mucho

menos la calidad. Todo lo contrario, una evaluación desde el enfoque que se soslaya permitirá que la calidad académica se incremente y que no se pierda, por ningún motivo, esa otra calidad que hace tanto bien y que tanto es requerida: la calidad humana, unida a la caridad.

Las notas finales, de esta pretenciosa sinfonía, concluyen queriendo hacer énfasis en la necesidad de incluir, junto con la motivación, los procesos de atención, emoción y memoria; pues son ellos los que permiten que el aprendizaje se consolide, tenga sentido y sea realmente transformador. La relación de estos cuatro elementos, abordados también por el DUA, requerirán de una ampliación detenida y cada vez mayor, en donde sea posible reconocer esas estrategias, recursos y maneras de vivirlas en armonía y como un perfecto engranaje; o como ocurre con el hermoso bolero de Ravel, siguiendo la analogía musical, cada realidad sea concebida como un instrumento que se va incorporando en su justo momento y en su justa medida, para que al final todos toquen la misma sinfonía: la del aprendizaje.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor, *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (págs. 11-18). Madrid: Morata.
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (sf). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. educaDUA. Obtenido de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Arathoon-Girón, A. I. (2018). Fundamentos neurocientíficos del Diseño Universal para el Aprendizaje: cerebro, aprendizaje y enseñanza. En C. Alba Pastor, *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (págs. 19-24). Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco-García, M., Sánchez Antolín, P., & Zubillaga del Río, A. (2018). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: principios, pautas y propuestas para la práctica. En A. P. Carmen, *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (págs. 25-58). Madrid: Morata.
- Caicedo López, H. (2016). *Neuroeducación: una propuesta educativa en el aula de clase*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Caicedo López, H. (2017). *Neuroaprendizaje, una propuesta educativa* (Segunda ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Campos, L. (Septiembre de 2019). Sistemas alternativos de aprendizaje para personas con discapacidad auditiva y visual. En Instituto de Neurociencias Aplicadas (INEA), *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Estrategias Neuropsicopedagógicas para Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en niños y jóvenes con trastornos del Neurodesarrollo, Aprendizaje y Atención*. Bogotá, D.C.: XVII Congreso Colombiano y XIII internacional de neuropedagogía y neuropsicología.
- Carrasco, J. B., & Javaloyes, J. J. (2017). *Motivar para educar, ideas para educadores: docentes y familias*. Bogotá, D.C.: Narcea / Ediciones de la U.
- CAST. (2013). *Universal Design for Learning Guidelines versión 2.0*. (C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano, & A. Zubillaga del Río, Trads.) Obtenido de http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]. En M. A. Wakefield. Obtenido de http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf
- Chbosky, S. (Dirección). (2012). *Las ventajas de ser invisible* [Película].

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (págs. 91-103). Madrid: Santillana.
- Diego-Rasilla, F. J. (2007). La investigación-acción como medio para innovar en las ciencias experimentales. *Pulso*(30), 103-118.
- Diego-Rasilla, F. J. (2007). La investigación-acción como medio para innovar en las ciencias experimentales. *Pulso*(30)), 103-118.
- Equipo General del Movimiento Calasanz. (2019). Los seis pilares del Movimiento Calasanz. En Orden Religiosa de las Escuelas Pías, *Plan de Formación de animadores en el Movimiento Calasanz*.
- Escobar Valencia, J. J. (2019). *Ideario Educativo Calasanz*. Bogotá, D.C.: Orden Religiosa de las Escuelas Pías.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica educativa*. Lima: Ministerio de Educación.
- Gallo Maya, J. P. (2016). *Documento técnico de soporte: plan de desarrollo municipal 2016-2019 "Pereira, capital del eje"*. Pereira: Alcaldía de Pereira. Obtenido de <http://www.pereira.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/Plan%20de%20Desarrollo%202016-2019.pdf>
- Izaguirre Sotomayor, M. H. (2017). *Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje: metodología de la aplicación de la neurociencia en la educación*. Bogotá: Alfaomega.
- Jiménez Ibáñez, J. R. (2012). Didáctica de la ERE. En J. L. Meza Rueda, *Educación Religiosa Escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas* (págs. 295-324). Bogotá: San Pablo.
- Jiménez Villa, G. (2012). Fundamentos pedagógicos de la ERE. En J. L. Meza Rueda, *Educación Religiosa Escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas* (págs. 259-294). Bogotá: San Pablo.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 71(1), 27-39. Obtenido de <http://prof.usb.ve/miguelm/investaccionaula.html>
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez Rodríguez, J. (Julio-Diciembre de 2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*(08), 1-34.
- Meza Rueda, J. L. (2012). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. En J. L. Meza Rueda, *Educación Religiosa Escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas* (págs. 13-36). Bogotá: San Pablo.
- Meza Rueda, J. L., & Arango Alzate, Ó. A. (2008). *Discernimiento y proyecto de vida: dinamismos para la construcción de sentido*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (págs. 41-67). Braga: Universidade do Minho. Obtenido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Orden Religiosa de las Escuelas Pías. (2018). *Modelo pedagógico calasancio* (Primera ed.). Bogotá: ICCE Nazaret.
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá: Ediciones de la U.
- Parra Moreno, C. (2009). Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5(2), 113-125.
- Parra, C. (2002). Investigación-Acción y Desarrollo Profesional. *Educación Y Educadores*(5), 113–125.
- Pérez V., G. J., Valencia, F., González, B., & Cardona, J. C. (Septiembre de 2014). Pereira: contexto actual y perspectivas. (Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER), Ed.) *Documento de trabajo sobre economía regional*(208), 1-49. Obtenido de http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_208.pdf
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (Enero-Junio de 2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.
- Prieto Calderon, S. (2020). ¿Hacia dónde va la evaluación?: pensar y transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje. *XVI Congreso Nacional de Educación Católica* (pág. 1:22:10). Bogotá, D.C.: CONACED Nacional. Obtenido de https://youtu.be/R29h_HjH0BQ?t=4928
- Procesos Pastorales. (2015). Proyecto 2: Convivencias y Retiros. En Orden de las Escuelas Pías - Provincia Nazaret. Bogotá: (No publicado).
- Rodríguez Sabiote, C. L. (julio-diciembre de 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV(2), 133-157.
- Sánchez-Serrano, J. M. (2018). Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor, *Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (págs. 59-88). Madrid: Ediciones Morata.
- Sousa, D. (2019). *Cómo aprende el cerebro*. Rubí: Obelisco.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Ediciones SM.

Toro Gómez, J., & Yepes Sanz, M. (2018). *El cerebro del siglo XXI*. Bogotá, D.C.: Manual Moderno.

Vallejo, R. &. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 4(7), 117-133.

ANEXOS

Anexo 1: Imágenes



Imagen 2

Panorámica frontal del salón 8ºA – sin estudiantes



Imagen 3

Detalle lateral frontal izquierdo del salón 8ºA – sin estudiantes



Imagen 4
Foto parte posterior del salón 8°A – sin estudiantes



Imagen 5
Zona exterior-ingreso al salón 8°A – sin estudiantes

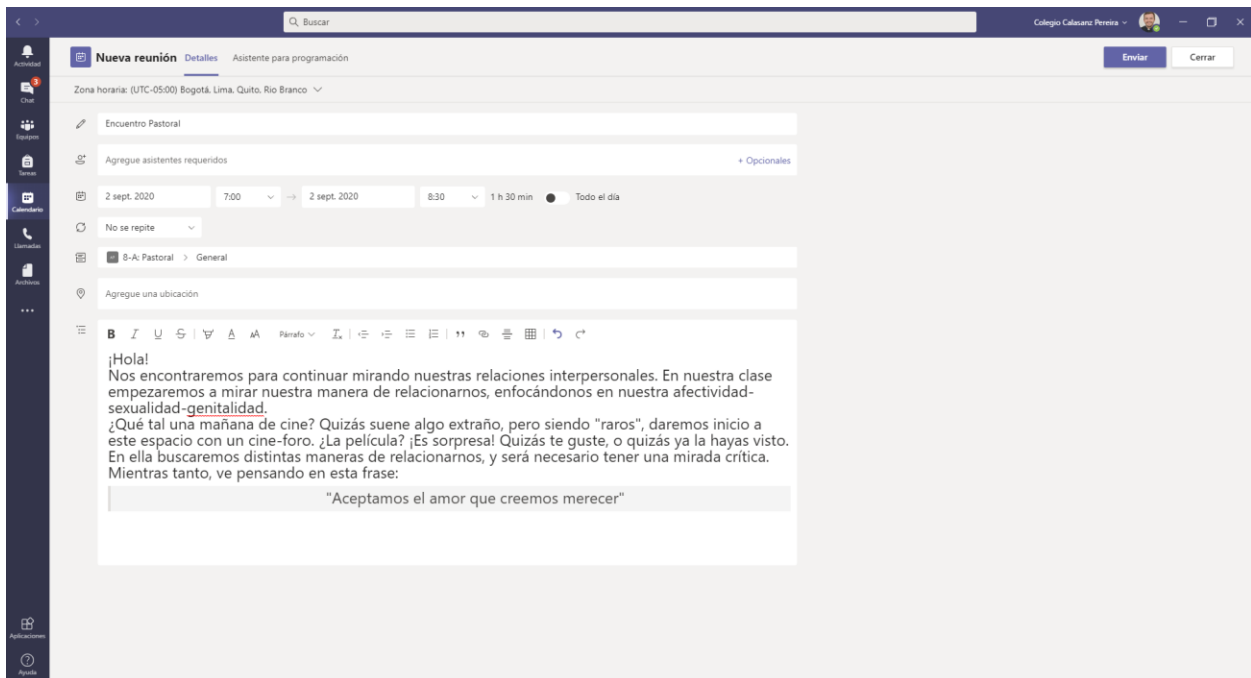


Imagen 6

Mensaje enviado a los estudiantes por Microsoft Teams para invitar al cine-foro

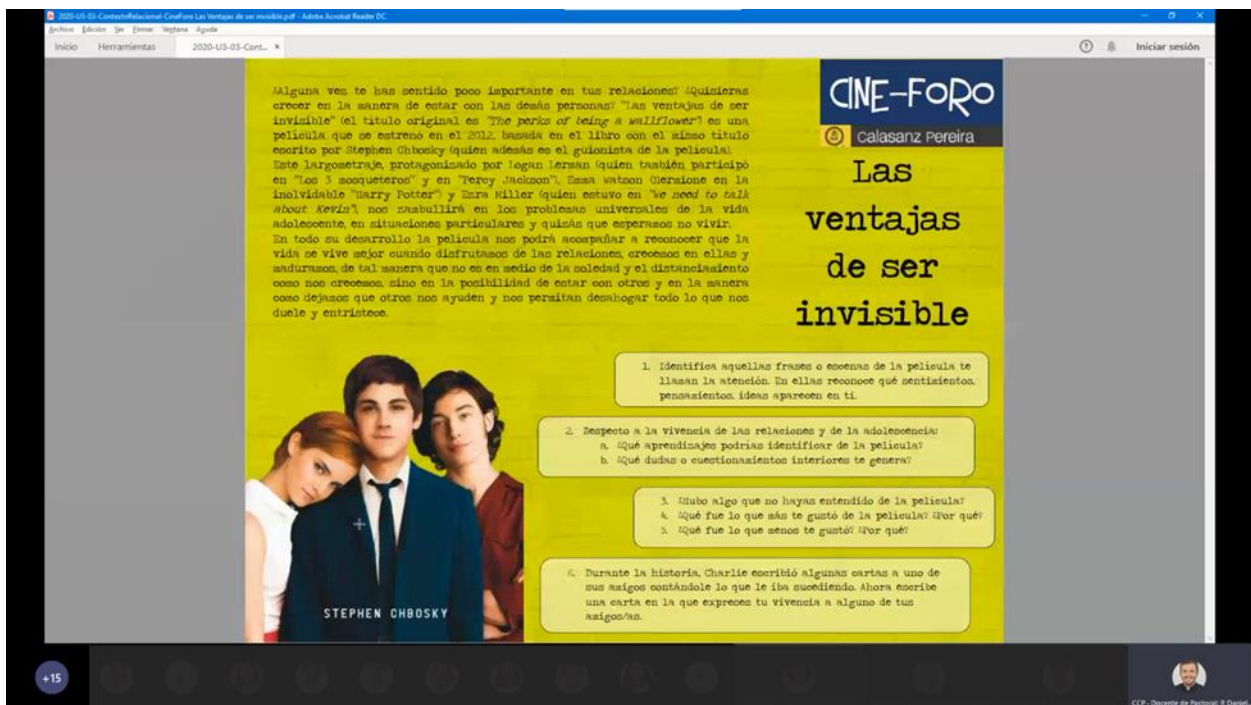


Imagen 7

Aplicación estrategia 1 – Socialización de documento guía.



Imagen 8
Aplicación estrategia 1 – Visualización película.

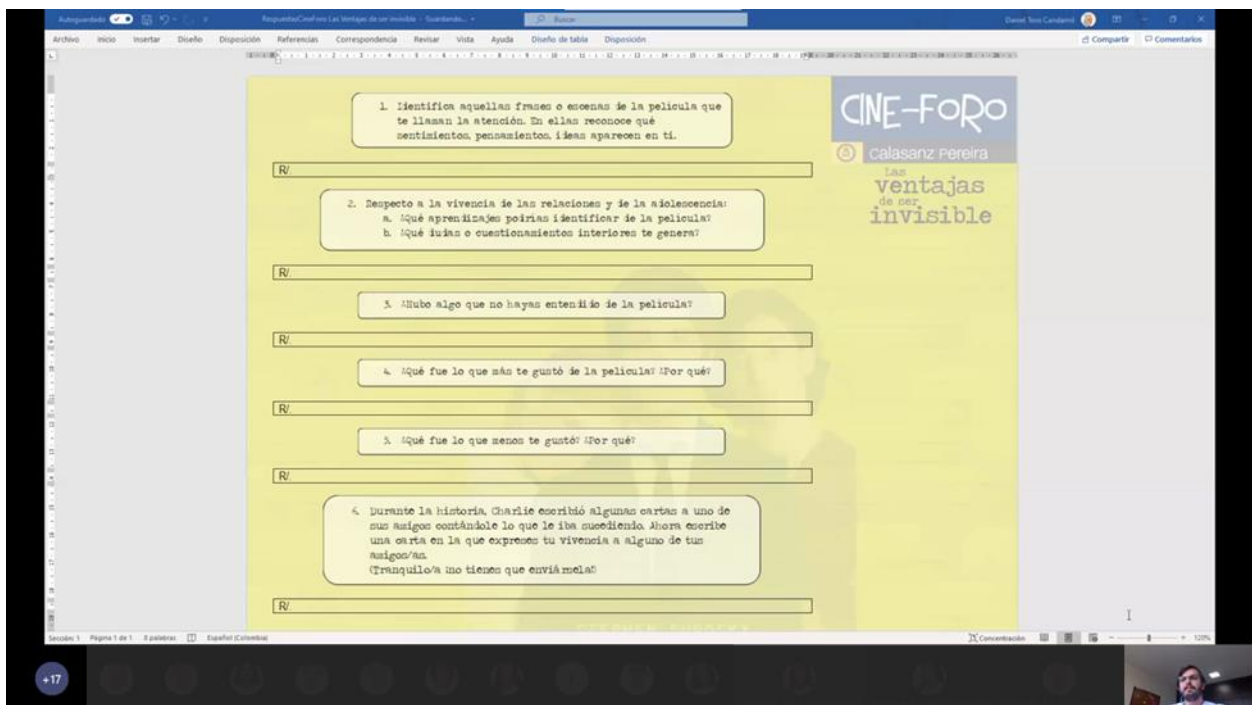


Imagen 9
Documento de respuestas personales.

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película?

[Más detalles](#)

Promotores	8
Pasivos	4
Detractores	0

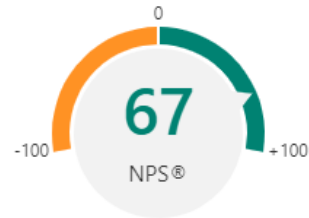
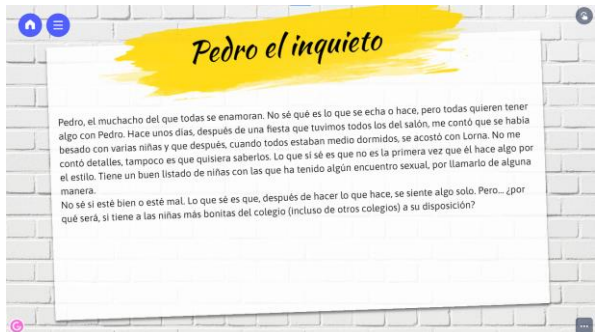
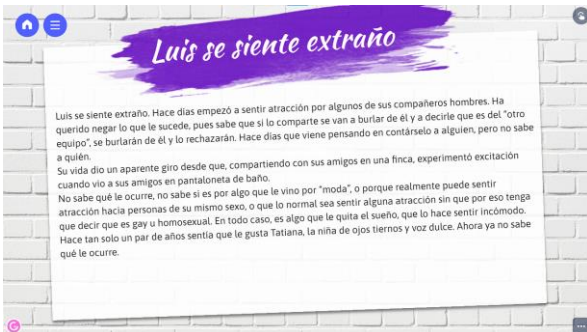


Imagen 10
Net Promote Score: puntaje de valoración.



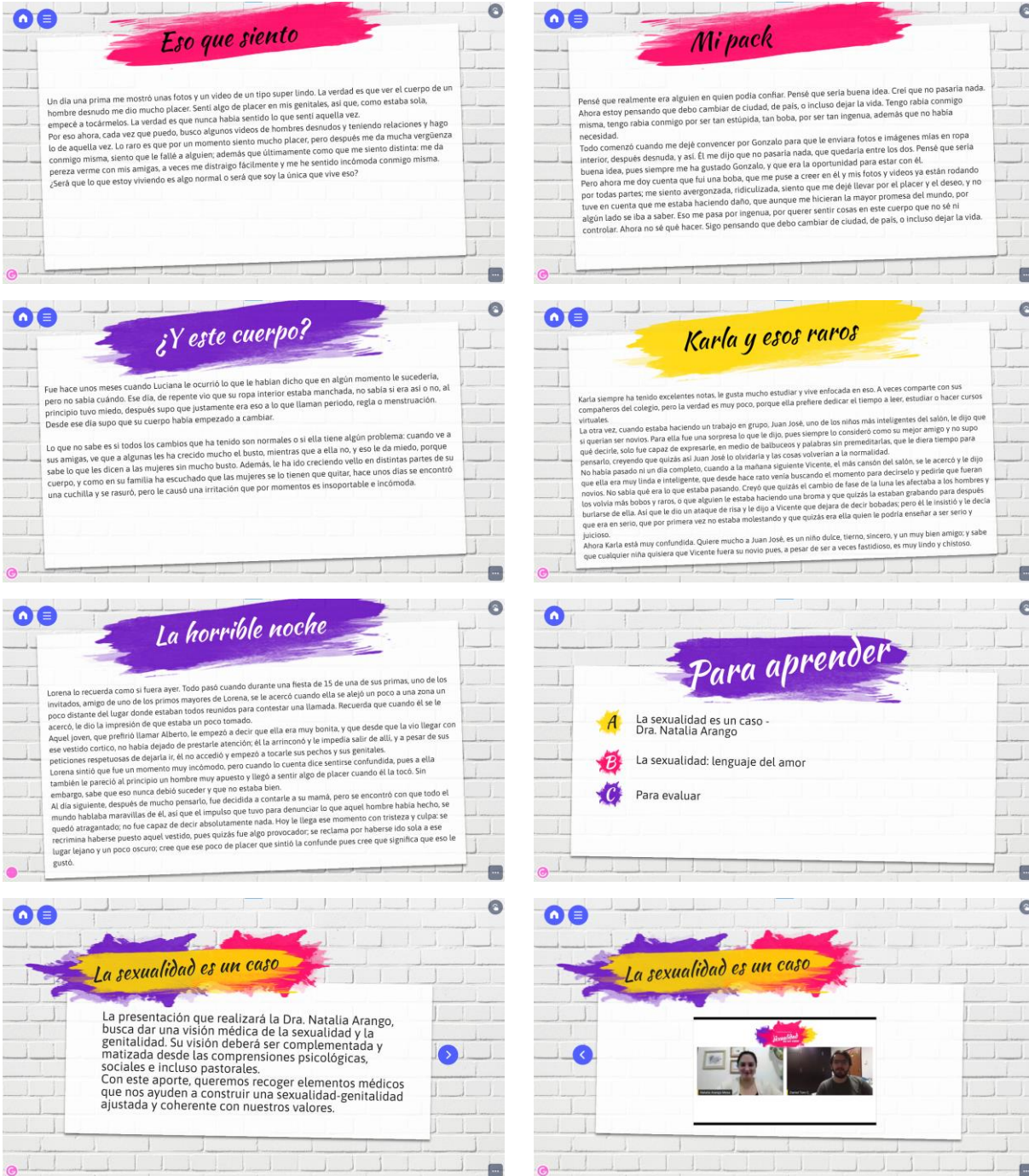


Imagen 11
 Aplicación estrategia 2 – Secuencia de diapositivas Figura

Anexo 2: Diarios de campo**DIARIO DE CAMPO I**

Estrategia 1: La afectividad se proyecta – sesión 2

Fecha: 2 de septiembre de 2020

Clase: 8ºA

Realizado por: Daniel Toro Candamil

Observaciones: Hoy tuvimos la primera sesión de la aplicación de la estrategia 1. Ya van varios meses en los que empezamos las clases virtuales y no hay duda de que las cosas no son iguales, pero acá vamos.

Dentro del desarrollo de la actividad puedo identificar que:

- El mensaje que les envié me resulta significativo, sobre todo porque, suponiendo que lo leen, ayudó a dar un enfoque a la actividad. No sé por qué pero esto me pareció novedoso e interesante.
- Veo que el hecho de introducir la actividad y de conectarlo con todo lo anterior, todo lo que ya se hizo, resulta valioso. Personalmente me aclara y me ayuda a dar un enfoque claro a lo que les quiero presentar.
- Hay un temor personal sobre las actividades y el lenguaje que se usa, especialmente en esto de la virtualidad pues todo queda grabado y además supervisado por los padres de familia y acudiente y, aunque se es consciente que lo que se está presentando es conveniente, el hecho de ser malinterpretado y que las cosas no sean comprendidas en su contexto siempre está latente.

- Tener un documento preparado con la sinopsis de la película y las preguntas, el cual pudiera ser leído previo a la película, me parece que ayuda a comprender mejor el tema y el sentido de lo que se quiere hacer.
- Respecto al documento pude observar que incluí nombres y títulos en inglés, eso hizo que la lectura no fuera muy fluida, pues se enredaban un poco; al ser nombres de películas podría traducirlas. También la fuente tipográfica utilizada no favoreció a comprender todas las palabras. En el momento que les pedí leer pude observar que el tamaño de la proyección no era tan claro.
- Me pareció interesante que se animaran a participar.
- Durante la clase me doy cuenta de que contrasto poco la información, muchas cosas las doy por supuestas, les doy un sentido muy propio y no favorezco el hecho de que los mismos estudiantes contra pregunten o den su postura, quizás con un temor al silencio, a que no respondan.
- Me doy la posibilidad de corregir los documentos cuando veo que no es tan claro cuando lo leemos juntos.
- Hay una pelea constante contra el tiempo, me cuesta ver que pasan los minutos y no avanzo. Eso me lleva, muchas veces a no ser claro, a volver complejo lo sencillo.

Estrategia 1: La afectividad se proyecta – sesión 2

Fecha: 9 de septiembre de 2020

Clase: 8°A

Realizado por: Daniel Toro Candamil

Observaciones: Hoy tuvimos la segunda sesión de la estrategia 1. La sesión la inicié recordando el ejercicio que les presenté la clase pasada que acompañará el cine-foro. Les preparé un documento para que pudieran desarrollar la actividad con el fin de tenerlo organizado y con la posibilidad de que tuvieran las preguntas sin necesidad de copiarlas o de tener que cambiar de documentos; percibo que con buena intención, pero a algunos se les dificulta poder abrir el documento y que no se les modifique la presentación; no obstante, les di la posibilidad de presentarlo en otro documento, dándole el carácter al que les compartió solo de insumo o ayuda, y no de formato exclusivo para el desarrollo.

La posibilidad de acompañar el proceso por medio del chat de Microsoft Teams es muy interesante porque los/as estudiantes, al ser un chat privado, se sienten más espontáneos para expresar sus dudas; en ocasiones lo difícil es poder expresarlo todo por escrito, cuando puede resultar más claro de manera verbal.

Identifico que la pregunta más recurrente es sobre el ejercicio de la carta, en donde les invité a escribirle a un/a amigo (real o no) sobre alguna situación que estuvieran viviendo. Esto pareciera que les genera exponerse ante los otros; no sé si logro generar la suficiente confianza para que puedan expresarse.

Cuando empezó el momento de compartir fue muy interesante. Inicialmente varios estudiantes, a la vez, quisieron compartir. Tomando la palabra de manera espontánea y muy organizada.

Durante el compartir de “IMZ” la interrumpí varias veces porque no sabía hasta qué punto iba a compartir y me sorprendía que su compartir se extendía en varios puntos.

Cuando “SRG” compartió sus preguntas las dejé abiertas y no les di una importancia amplia, en mí surgieron pensamiento de “no todas las preguntas tienen respuesta”, “lo importante de la

pregunta no es la respuesta”, “no quiero pretender sabérmelas todas, prefiero dejar las preguntas de manera abierta y esperar que otros respondan”. Justamente mi invitación fue decirles a todos los estudiantes que si tenían algo para aportarle a “SRG” lo dijeran, pero no le dediqué tiempo. Hubiera sido muy significativo para un diálogo. Quizás me resulte útil observarme y aprender a gestionar un diálogo donde no hay respuestas inequívocas sino que depende de la visión y la postura de cada quien.

El reflejo tras el compartir de “JZR” me parece que fue claro y conciso, no me detuve en pormenores ni con la búsqueda de ser muy sentimental ante lo que le quería reflejar.

El tema de la película en donde se expresa la realidad del abuso por parte de la tía del protagonista genera un poco de extrañeza y es un tema difícil de dialogar, especialmente porque de parte de los estudiantes surgen expresiones poco ajustadas para expresarse al respecto; de mi parte logro abordarlo inicialmente, pero quizás se puede aprovechar mejor ya que sale el tema y puede ser tema para “normalizar” el hecho de hablar situaciones difíciles y que avergüenzan y generan culpabilidad.

La discusión y diálogo final respecto al tema del abuso sufrido por el protagonista resultó muy valioso, muy significativo; generó que varios estudiantes pidieran la palabra o, incluso, se interrumpieran (cosa que anteriormente no ocurría, sino que se quedaban en el silencio).

Estrategia 2: Implicando y amando: una propuesta para aplicar el principio de implicación del Diseño Universal para el aprendizaje.

Fecha: 16 de septiembre de 2020

Clase: 8°A

Realizado por: Daniel Toro Candamil

Observaciones: Iniciar la sesión con un momento de oración partiendo de la temática, en conexión con lo que se ha venido dialogando, permite iniciar diferente. No ayudó que se pusiera la música de fondo, pues por momentos no se oía muy bien.

Me suele gustar realizar un recorrido por lo que se ha ido desarrollando con el fin de contextualizar y generar recordación: a veces me parece productivo, otras veces creo que puede generar la sensación de ser repetitivo.

Cuando les presenté los casos tenía miedo de que sintieran que me estaba refiriendo a alguno/a de ellos/as o que se sintieran juzgados/as; por otro lado que las historias fueran malinterpretadas o generaran rechazo. Hubo una evocación a momentos personales donde alguna estudiante reaccionó de manera negativa a lo propuesto.

Me sentí reconocido cuando JZS expresó que le gustaba la aplicación en la que había hecho la presentación de los casos.

Poder acompañar la comprensión de los casos por chat favoreció estar atento a las inquietudes y dificultades.

A pesar de no saber cómo estaban desarrollando el ejercicio, creo que favoreció el quedarme en silencio y no interrumpir la actividad, simplemente estar pendiente si necesitaban algo.

Durante el ejercicio me di cuenta de que podría desarrollar una manera de recoger la información para conformar los grupos la siguiente sesión. Eso fue valioso aunque, por el temor de olvidar solicitarles la información, generé interrupción en el desarrollo de la actividad. Comprender que eso puede afectar el desarrollo de la actividad es importante y solicitar que hagan una cosa a la vez, y de mi parte buscar estrategias diferentes para no olvidarlo.

La segunda parte de la actividad requiere ser desarrollada mejor, pues algunos puntos generaron confusión y no estuvo tan claro lo que se pretendía. También identifiqué que es necesario generar mayores alternativas para su ejecución.

La síntesis que propuse requiere de un tiempo posterior, ser acompañado mejor, quizás después de un tiempo de compartir general y no inmediatamente. Veo que son preguntas que a mí me resultan lógicas pero que quisiera reconocer la manera como los estudiantes las comprenden.

Cuando se les pide que recojan las preguntas se sienten frenados/as, cohibidos/as.

Estrategia 2: Implicando y amando: una propuesta para aplicar el principio de implicación del Diseño Universal para el aprendizaje.

Fecha: 16 de septiembre de 2020

Clase: 8°A

Realizado por: Daniel Toro Candamil

Observaciones:

- Al ser la primera vez que se trabaja por grupos, los estudiantes tuvieron dificultades o inquietudes con la plataforma, las cuales costó mucho resolver de manera adecuada. Estas dificultades no fueron tenidas en cuenta en el tiempo de planeación.
- Crear los grupos por temáticas similares permitió que se dialogara en torno a una misma realidad, que dialogaran de manera amplia y libre.
- Se generó una dinámica interesante de diálogo entre los integrantes de cada grupo.

- La propuesta de ver el video de presentación de la doctora que acompañó la temática les generaba pereza, pues veían que duraba casi una hora. Eso ocasionó que algunos no vieran la presentación completa.
- En el documento guía se les presentó el tiempo que requería cada actividad, eso les permitía regularse.
- La percepción de algunos de los estudiantes respecto a la manera de abordar el tema por parte de la doctora era de inseguridad y que divagaba, eso los llevó a que alguno expresara “si ve, hasta una doctora; y hasta el profesor de pastoral, bueno, mentiras, él no”.
- Algunos dialogaban de manera muy tranquila y respetuosa sobre los temas expuestos. Los reflejos y contra preguntas que se hacían resultó muy interesante.
- Los elementos aportados por la exposición de la doctora los llevaba a hablar con propiedad de la temática, así como hacerse preguntas y entre ellos/as mismos/as buscar una respuesta.
- Al observar los videos puedo reconocer que la presencia de un adulto, en mi caso asumiendo el rol de profesor, genera silencios; es decir, cuando ingreso a las salas de reunión, ellos se callan y les cuesta continuar.
- El hecho de no poder estar observando y acompañando la actividad, genera, en múltiples ocasiones, que haya cierta dificultad en seguir las indicaciones o en favorecer que surjan liderazgos que impulsen el desarrollo de la actividad.
- El tiempo no fue ajustado, pues se identifica que, en general, faltó tiempo para desarrollar las actividades: este es un aspecto a mejorar.

DIARIO DE CAMPO

Estrategia 1: La afectividad se proyecta

Fecha: 9 de septiembre de 2020

Clase: 8°A

Realizado por: Gloria Rocío Gallego Pérez

Observaciones:

- Las instrucciones que se dieron a los estudiantes fueron claras y el maestro estuvo atento a las necesidades e inquietudes de los estudiantes.
- El diseño del material de apoyo (colores, distribución, preguntas) es apropiado para los jóvenes, es decir, puede resultarles “atractivo” y constituye un buen recurso para motivar el trabajo.
- Se utilizó música de fondo y esto generó un ambiente agradable y propicio para la reflexión personal.
- Al comenzar el momento de las intervenciones de los estudiantes, éstos piden la palabra de manera espontánea y sus aportes son guiados por el maestro de tal manera que los chicos se remitan a sus vivencias.
- El maestro durante la retroalimentación, permanece con la cámara encendida y se dispone corporalmente para la escucha, lo cual genera cercanía con los jóvenes. Esta escucha es activa, es decir, los reflejos corresponden a lo que los chicos manifiestan y eso fomenta la confianza para que ellos se permitan expresarse con naturalidad.
- El maestro da protagonismo e involucra a los estudiantes en las respuestas que se pueden generar hacia las inquietudes de sus mismos compañeros.

- Desde la retroalimentación de los aportes de los estudiantes se van dando pautas sobre la importancia de nombrar las propias realidades, esto puede ser una invitación al acompañamiento que se deja abierta para los estudiantes.
- En el diálogo se explicitan los diferentes entornos relacionales, generando la participación fluida de un buen grupo de estudiantes, los cuales expresan realidades profundas más allá de la historia que propone la película.
- Se percibe que la estrategia tuvo buena acogida entre los estudiantes. También se percibe que los chicos se dirigen de manera cercana y confiada al maestro.
- Queda la inquietud de cómo motivar la participación de todos los estudiantes, pues los aportes se concentraron en un grupo de ellos.

DIARIO DE CAMPO

Estrategia 1: La afectividad se proyecta

Fecha: 9 de septiembre de 2020

Clase: 8°A

Realizado por: Estudiante 1

Observaciones: Profe pues yo quiero compartir una de las cosas más importantes que me dejó la película y que es lo importante que es uno tener un carácter propio, de saber uno qué es lo mejor para uno y tener esa capacidad de decir no, porque mira lo peligroso que puede llegar a ser para uno los errores tan graves que puede cometer uno en la vida, porque fácilmente porque los amigos lo dicen o en la fiesta uno puede llegar a consumir drogas o acostarse con cualquier persona, pueden aprovecharse de uno, entonces para mí eso que me refleja esa película es esa importancia de uno saber quién es uno y tener ese carácter de decir no cuando uno vea que esas cosas no le convienen a uno.

La película me dejó que no importa qué tan solos parezcamos estar o qué tan raros seamos siempre encontramos a esas personas que deciden compartir nuestra felicidad, que deciden disfrutar de la vida junto a nosotros. También la película me deja lo importante que es que si tenemos un problema, alguna dificultad, si tenemos la oportunidad, pedir ayuda, porque siempre decidimos guardarnos todo y colapsar todos.

También lo que más me gustó de la película, no fue algo en específico, sino que esa película, a mí en lo personal, me transmite esa alegría, esas ganas de por un momento irme a disfrutar de la vida, y por un momento dejar de pensar en todo y por un momento disfrutar de esos momentos en los que nos ponemos a reír con los amigos, o cuando viajamos en el carro; es como por un momento dejar de pensar tanto y por un momento ponerme a disfrutar más.

Me llamó mucho la atención la actividad y vi que mis compañeros compartieron de una manera muy interesante.

DIARIO DE CAMPO

Estrategia 1: La afectividad se proyecta

Fecha: 9 de septiembre de 2020

Clase: 8°A

Realizado por: Estudiante 2

Observaciones: De la película me llamó la atención la parte donde el protagonista deja la timidez y se pone a socializar en el baile con sus dos nuevos amigos cercanos, y veo que se siente libre, que no tenía ninguna presión social, donde no estaba reprimido socialmente. En mí veo un sentimiento de superación y acogimiento, porque él se sintió bien, cuando estaba con el grupo de amigos, y el sentimiento de superación porque el ser tímido y reprimido por los sentimientos que mantenía en esos momentos.

Las relaciones amorosas verdaderas sí existen, pues, aunque es una película, veo que se puede reflejar la realidad. Hay un sentimiento que se mantiene presente es el de la amistad.

Lo que más me gustó de la película fue la trama, no hubo tanto forzamiento.

Hubo muchos aprendizajes psicológicos: aprovechar al máximo la vida, porque nos retrata la realidad que no reflejan muchas cintas, pero esta nos permite reconocer los momentos más tensionantes y difíciles de la vida.

Haciendo alusión a una canción que hemos trabajado en la clase de español, la canción de las simples cosas de Mercedes Sossa: esta película me parece que es de simples cosas, de momentos simples que hay que disfrutar en su máximo momento, que uno parece que son insignificantes, pero son más importantes de lo que uno piensa.

Me enseña a aprender a identificar y escoger mis amigos. En la película veo que, a pesar de no ser muchos, eran muy unidos, se tenían confianza, y lo más importante era que se querían de verdad, a pesar de que discutían, siempre se mantenía el sentimiento afectivo.

Otro aprendizaje es el valor que tiene la vida de uno y de los demás: todos o la mayoría pasaron por situaciones de alta dificultad, pero siempre salieron adelante o, como se dice habitualmente, “vieron la luz al final del túnel”, que en este caso fueron las ganas de vivir.

Anexo 3: Formato para la evaluación correspondiente a la estrategia 1: Estrategia 1: La afectividad se proyecta

Estrategia 1 - Cine-foro Las ventajas de ser invisible

Vivencia en la clase - El siguiente ejercicio es completamente anónimo y hace parte de un proceso de identificación de realidades que favorezcan dinámicas en la clase de Pastoral. Agradecemos tu participación sincera y oportuna.

* Obligatorio

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Anexo 4: Resultados de la evaluación correspondiente a la estrategia 1: La afectividad se proyecta: un ejercicio para enganchar y motivar.

Encuestado

< 1 Anónimo >

00:41
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Encuestado



2

Anónimo



03:48



Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

a mi algo que me dejo claro fue el acompañamiento, las relaciones que se forman entre familia y amigos, como la gente cambia cuando tiene el apoyo de sus amistades, de no dejar a la gente sola de siempre estar en compañía y amigos donde podrían compartir al que te sofoca, para sentirse liberado

Encuestado

< 3 Anónimo >

03:52
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

No entiendo muy bien a qué se refiere con percepciones pero me pareció muy interesante e increíble como la vida de Charlie cambia de una manera tan drástica al conocer a sus amigos y logro escapar de esa soledad que lo asechaba en su día a día

Encuestado

< 4 Anónimo >

19:49
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Una actividad muy diversa este espacio de película aparte de solo verla, si la miramos más allá ve que todos tenemos nuestros problemas, donde somos personas silenciosas pero cuando hay un grupo de personas que de verdad te acogen te sientes libre y en confianza con las personas. También vemos en general que es una actividad novedosa y atractiva por el hecho de ver una película con sentido de diversidad, empatía y amor verdadero. Y en mi percepción personal pienso que esto es un espacio de alta grandeza, es decir ya vimos que en todo momento vemos unos espacios donde muestra algunos momentos de nuestra cotidianidad, donde todas las situaciones son una experiencia que puede que nos haya pasado pero no tenemos la capacidad suficiente de sacarlos y reflexionar sobre eso.

Encuestado

< 5 Anónimo >

23:46
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

me parece que la película es una muy buena manera para hacer caer en cuenta en que todas las personas tienen problemas, tienen sus propias realidades que los afectan sin que nosotros sepamos.

Encuestado

< 6 Anónimo >

02:19
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

didáctica, nunca habíamos hecho una actividad similar en la virtualidad y la verdad disfrute la película y me puso a pensar sobre los cambios

Encuestado



7

Anónimo



04:11



Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Pues que uno no debe ser temeroso y que hay que arriesgarse, en el caso de la película arriesgarse a hacer amigos porque después se arrepiente de no haberlo hecho.

Encuestado



8

Anónimo



02:40



Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Creo que en la película se refleja como los adolescentes tienen problemas, y como siempre es mejor pedir ayuda que guardarse las cosas hasta tal punto que uno puede explotar.

Encuestado

< 9 Anónimo >

09:36
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

me parece que es una película muy buena porque puede reflejar una realidad de cambio o adaptación de un espacio a otro que nos tocara vivir en algún momento

Encuestado



10

Anónimo



01:11



Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Una película muy buena, me encantó, primera vez que me gusta un película del colegio, por fin una buena movie

Encuestado

< 11 Anónimo >

67:21
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

La película nos muestra, que algunas personas son buenas y ahí otras malas, pero depende de uno como las tome y eso es lo bonito de la vida, es aprender a vivirla y elegir bien a las personas con las uno va a estar

Encuestado

< 12 Anónimo >

00:00
Tiempo para completar

1. ¿Qué tanto disfrutaste la película? *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Muy poco

Muchísimo

2. Comparte algunas percepciones de la actividad, de la película

Me represente mucho con la película, ya que con esta puedo ver como las personas cambian, se definen, hacen nuevas amistades, y como definimos nuestros gustos sin que los demás nos digan cosas o nos juzguen, y así es mi vida.

Anexo 5: Formato para la evaluación correspondiente a la estrategia 3: Evaluando-amé: la evaluación como motivación.

Evaluando-amé (8-A: Pastoral)

Este ejercicio tiene como finalidad evaluar lo desarrollado durante la temática.

* Obligatorio

* Este formulario registrará su nombre, escriba su nombre.

Evaluación de las actividades propuestas durante la clase

1. Durante la clase tuve la posibilidad de elegir y escoger lo que me parecía más llamativo

*

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. Lo presentado y desarrollado en la clase fue cercano a mi vida y a lo que vivimos mis compañeros/as y yo *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. Durante el proceso pude enfrentar las inseguridades que aparecían en el desarrollo de actividades, así como las distracciones que se presentaban. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

4. Tuve claro lo que se buscaba con lo presentado y con las actividades propuestas. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

5. El tiempo dedicado a las actividades era el ajustado y variaba en intensidad. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

6. El trabajo en grupo (con otros compañeros) fue un aspecto significativo durante el proceso. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

7. Durante las actividades pude tener una retroalimentación significativa (realizada de diferentes maneras) tanto por quien acompaña el proceso como por mis compañeros. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. Se me ayudó a identificar mis expectativas de aprendizaje y a reconocer lo que aprendía en cada sesión de clase. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

9. Quien acompaña el proceso estuvo disponible para aclararme aquello que no comprendía o que identificaba como una dificultad para continuar. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

10. El desarrollo de las actividades me permitió adquirir conocimientos para gestionar y enfrentar mi propia vida. *

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

11. Según lo identificado anteriormente, y tu percepción y vivencia durante la clase, valora de 1 a 5 tu estado de motivación durante la clase. Siendo 5 "MUY MOTIVADO/A" y 1 "NADA MOTIVADO/A" *

- 1 2 3 4 5
-

12. Por favor explicita aquello que te ayudó o no te ayudó durante el desarrollo de la clase.

Autoevaluación

Identifica los siguientes criterios en donde puedas evaluar la manera como avanzaste en los ejercicios propuestos.

Valora con el número de estrellas que consideres que corresponda a tu vivencia.

O responde con amplitud según se pregunta.

13. Se suscitó en mí una mirada crítica respecto la vivencia de la afectividad-sexualidad-genitalidad. *



14. Puedo reconocer mi afectividad-sexualidad-genitalidad como parte de la dimensión relacional. *

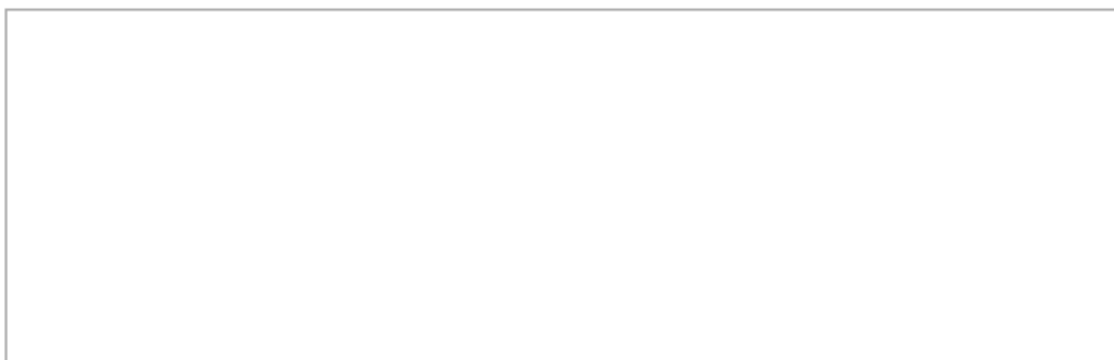


15. Con los conocimientos que ya tenía y los que adquirí, me siento invitado/a a asumir una afectividad-sexualidad-genitalidad ordenada.

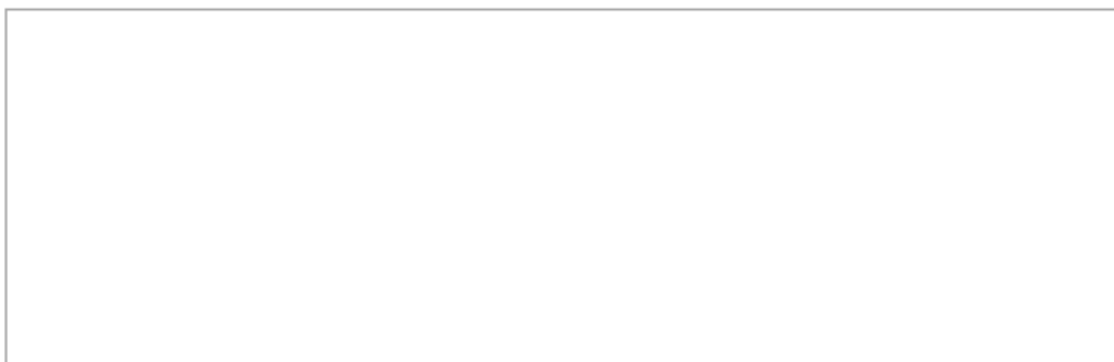


16. ¿Qué he aprendido? *

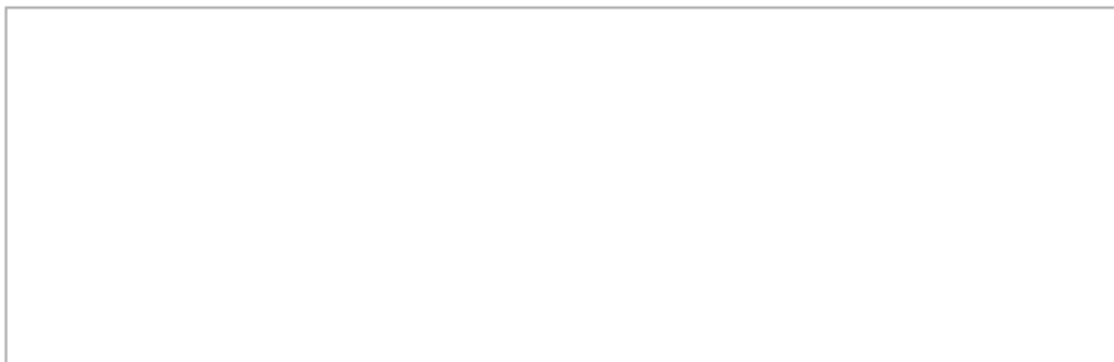
17. ¿Qué me ha ayudado a aprender? *



18. De lo visto y realizado, ¿qué me ha resultado más fácil, más difícil y más novedoso? *




19. Lo aprendido, ¿para qué me ha servido? *



20. ¿Qué podría mejorar o potenciar en mi proceso de aprendizaje? *

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

 Microsoft Forms

Anexo 6: Resultados de la evaluación correspondiente a la estrategia 3: Evaluando-amé: la evaluación como motivación.



Evaluando-amé (8-A: Pastoral)

26

Respuestas

24:15

Tiempo medio para finalizar

Cerrado

Estado

1. Durante la clase tuve la posibilidad de elegir y escoger lo que me parecía más llamativo

● Totalmente de acuerdo	12
● De acuerdo	13
● En desacuerdo	1
● Totalmente en desacuerdo	0



2. Lo presentado y desarrollado en la clase fue cercano a mi vida y a lo que vivimos mis compañeros/as y yo

● Totalmente de acuerdo	11
● De acuerdo	14
● En desacuerdo	1
● Totalmente en desacuerdo	0



3. Durante el proceso pude enfrentar las inseguridades que aparecían en el desarrollo de actividades, así como las distracciones que se presentaban.

● Totalmente de acuerdo	10
● De acuerdo	13
● En desacuerdo	3
● Totalmente en desacuerdo	0



4. Tuve claro lo que se buscaba con lo presentado y con las actividades propuestas.

● Totalmente de acuerdo	8
● De acuerdo	16
● En desacuerdo	2
● Totalmente en desacuerdo	0



5. El tiempo dedicado a las actividades era el ajustado y variaba en intensidad.

● Totalmente de acuerdo	15
● De acuerdo	8
● En desacuerdo	2
● Totalmente en desacuerdo	1



6. El trabajo en grupo (con otros compañeros) fue un aspecto significativo durante el proceso.

● Totalmente de acuerdo	8
● De acuerdo	10
● En desacuerdo	6
● Totalmente en desacuerdo	2

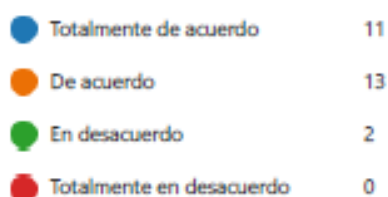


7. Durante las actividades pude tener una retroalimentación significativa (realizada de diferentes maneras) tanto por quien acompaña el proceso como por mis compañeros.

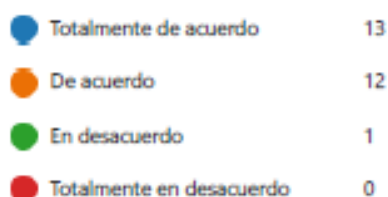
● Totalmente de acuerdo	9
● De acuerdo	14
● En desacuerdo	2
● Totalmente en desacuerdo	1



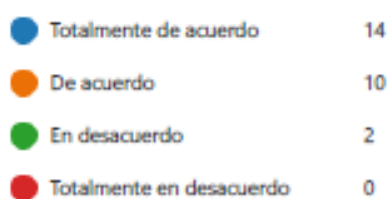
8. Se me ayudó a identificar mis expectativas de aprendizaje y a reconocer lo que aprendía en cada sesión de clase.



9. Quien acompaña el proceso estuvo disponible para aclararme aquello que no comprendía o que identificaba como una dificultad para continuar.



10. El desarrollo de las actividades me permitió adquirir conocimientos para gestionar y enfrentar mi propia vida.



11. Según lo identificado anteriormente, y tu percepción y vivencia durante la clase, valora de 1 a 5 tu estado de motivación durante la clase. Siendo 5 "MUY MOTIVADO/A" y 1 "NADA MOTIVADO/A"

26
Respuestas

3.85
Promedio

12. Por favor explicita aquello que te ayudó o no te ayudó durante el desarrollo de la clase.

25
Respuestas

Respuestas más recientes

"Me ayudo a identificar mas de mi personalidad, tambien me dio muc...

"Me ayudó mis ganas de retroalimentarme, de pensar en mis errores y...

"Prestar atencion a cada cosa que se explicara para que cuando nos p...

13. Se suscitó en mí una mirada crítica respecto la vivencia de la afectividad-sexualidad-genitalidad.

26
Respuestas



Clasificación media 4.19

14. Puedo reconocer mi afectividad-sexualidad-genitalidad como parte de la dimensión relacional.

26
Respuestas



Clasificación media 4.42

15. Con los conocimientos que ya tenía y los que adquirí, me siento invitado/a a asumir una afectividad-sexualidad-genitalidad ordenada.

26
Respuestas



Clasificación media 4.42

16. ¿Qué he aprendido?

26
Respuestas

Respuestas más recientes

"He aprendido mucho de mi sexualidad"

"Bueno empecemos por lo personal, aprendí a ver el mundo de una for...

"conoci mas sobre el cuerpo humano, sobre los peligro que puede vivir..."

17. ¿Qué me ha ayudado a aprender?

26

Respuestas

Respuestas más recientes

"sobre el cuerpo humano"

"Lo que de verdad me ha ayudado a aprender son mis ganas de saber ..."

"sobre la sexualidad"

18. De lo visto y realizado, ¿qué me ha resultado más fácil, más difícil y más novedoso?

26

Respuestas

Respuestas más recientes

"la entrevista de la psicologa que hablo de la sexualidad"

"Lo más sencillo es mi autoconocimiento, lo que soy y lo que represent..."

"la parte donde vimos el video de la entrevista porque conoci a sobre ..."

19. Lo aprendido, ¿para qué me ha servido?

26

Respuestas

Respuestas más recientes

"para saber mas sobre mi cuerpo"

"Todo lo que he aprendido a lo largo del año en esta clase más mis viv..."

"para conocerme mas"

20. ¿Qué podría mejorar o potenciar en mi proceso de aprendizaje?

26

Respuestas

Respuestas más recientes

"-"

"Una sola palabra esta es la pereza, esto lo podría no, lo tengo que me..."

"no distraerme tanto."