AMBIENTES DE APRENDIZAJE: DEL ARTE DE ENSEÑAR A LA CONSTRUCCIÓN SIGNIFICATIVA DEL APRENDIZAJE

Trabajo Final de Maestría

Presentada por:

LEYDI JOHANA MENDOZA BUCURÚ

Licenciada en Psicología y Pedagogía

Directora:

NANCY GÓMEZ BONILLA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE POSTGRADOS EN EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Bogotá, 2018

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, a mi familia, a mis estudiantes, a mis maestros, a mis amigos y a todos aquellos seres que permitieron el desarrollo de este trabajo, producto de una constante relación, construcción y reflexión con otros, para hacer de nuestra vida un lugar de permanente transformación en pro de una armonía colectiva.

A todos muchas gracias, sin ustedes este trabajo no habría sido posible.

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Tipo de impresión	Imprenta
Acceso al documento	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Postgrados Número topográfico
Título del documento	Ambientes de Aprendizaje: Del arte de enseñar a la construcción significativa del aprendizaje
Autor (es)	Leydi Johana Mendoza Bucurú.
Director (a)	Nancy Gómez Bonilla

2. ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Palabras Claves	• Ambientes de aprendizajes • Procesos de enseñanza-aprendizaje • Cultura • Sujetos • Dificultades académicas y convivenciales • Dispositivos gubernamentales y administrativos
Descripción	La presente investigación se centra en el estudio de los Ambientes de Aprendizaje vigentes en los grados octavos de un Colegio en concesión ubicado al sur de Bogotá en el 2017, con el propósito de generar estrategias

	que propicien su dinamización, para posibilitar desde estos, experiencias que permitan a los estudiantes reportados al departamento de Psicología agenciar sus capacidades intelectuales, críticas y reflexivas para la construcción de aprendizajes significativos.
Fuentes Principales	Bonilla, E. y Rodríguez, P (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales, Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma. Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). Capítulo 6: Teoría de la observación. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Ed.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 141-173). Madrid, España: Editorial síntesis S.A. Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad; apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En Martínez, A. Y Álvarez, A. (Comp.), Figuras contemporáneas del maestro en América Latina (pp 21-52). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación intelectual. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://rieoei.org/rec_dist1.htm Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación, Madrid, España: Ediciones Morata. Escobar, J. y Bonilla, F. (2010) Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica, Cuadernos hispanoamericanos de Psicología, 9(1), 51-67. Recuperado de https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf Lizarralde, M. (2011). Educación artística y desarrollo estético. Apuntes para un compromiso ético-pedagógico. Revista Magisterio no 49: Arte y Educación, 38 – 43. _____. (2015). Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco

	José de Caldas. Bogotá, Colombia Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5282/1/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación política [archivo PDF]. Ed. Dolmen Ensayo. Ranciére, J. (2002). El maestro ignorante. Barcelona, España: Laertes. SED. (s.f) Ambientes de aprendizaje. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol1.pdf ___. (s.f). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol3.pdf ___. (s.f). Lineamientos de la Reorganización Curricular por Ciclos. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf ___. (s.f.). Plan sectorial de educación 2004 – 2008. Recuperado de http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/61/1/PlanSectorial2004-2008.pdf Strauss. A. y Corbin. J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. Zemelman, H. (2004). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en: SÁNCHEZ, I & SOSA, R (Coordinadoras) (2004): América Latina: los desafíos del pensamiento crítico, México, México: Editorial Siglo XXI.
Contenidos	El trabajo se estructura en cinco capítulos, en el primero se presenta el planteamiento del problema; el contexto, las motivaciones y los propósitos que impulsaron está investigación, junto con el diseño metodológico que lo

	enmarca. El segundo capítulo constituye un "ir tras las huellas de los ambientes de aprendizaje", donde se abordan los desarrollos conceptuales alrededor de este asunto a nivel internacional (Europa y Latinoamérica) y nacional. Presenta inicialmente el rastreo de los aportes de autores internacionales y las discusiones que posibilitaron su evolución teórica, seguido de aquellas producciones en materia de políticas nacionales y de producción académica que se han dado en Colombia. La presentación del modo en el que lleva y se vive el proceso de investigación se desarrolla en el capítulo tres; donde se cuenta el paso a paso en el trabajo de campo. En el capítulo cuarto se describe el proceso de análisis, iniciando con la presentación de la caracterización del contexto de los participantes; de los estudiantes, las familias y los maestros. Continuando con el análisis de los datos que permitieron no solo caracterizar los Ambientes vigentes en el 2017, sino producir una conceptualización sustantiva de estos, que se sustenta en cinco categorías; los sujetos, la cultura, las relaciones en las interacciones, los saberes y el aprendizaje y los dispositivos gubernamentales y administrativos, las cuales emergieron de forma inductiva, dando cierre al capítulo con los saberes pedagógicos construido sobre el tema. Y por último, se exponen en el capítulo cinco las reflexiones, hallazgos y proyecciones que emergieron de esta travesía por los Ambientes de Aprendizaje en el Colegio donde se lleva a cabo la investigación, en aras de movilizar y propiciar trasformaciones en los sujetos que participan en la en el trabajo.
Metodología	En esta investigación de corte cualitativa se opta por la Investigación Acción en Educación como estrategia metodológica, dado que esta permite el estudio de una situación en particular con el propósito de mejorar la calidad de la acción dentro de ella (Elliot, 2005). En concordancia con lo anterior, se elige la Teoría Fundamentada como estrategia de análisis, con

	el propósito de descubrir las teorías o conceptualizaciones sustantivas emergentes de los datos empíricos del fenómeno de estudio; esto a partir del análisis de los significados simbólicos presentes en las interacciones entre los sujetos y el saber, razón por la que mantiene un vínculo consistente, coherente y permanente entre la realidad de los sujetos partícipes de la investigación y el marco teórico emergente (Strauss y Corbin 2002).
Conclusiones	Los estudio de los Ambientes de Aprendizaje constituyen una invitación y una oportunidad para abordar las problemáticas que se originan en la escuela desde el reconocimiento de aspectos como: las características de los sujetos, de la cultura, de la naturaleza de los saberes, de las formas de construir aprendizajes, de los dispositivos normativos que los rigen y, de las interacciones que se producen en la relación de estos elementos, para propiciar experiencias que posibilitan el encuentro entre unos sujetos con otros, en el marco del reconocimiento y del respeto por los otros para posibilitar otras formas de educar en la escuela.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN……13

Capítulo I. Consideraciones previas…….…..16

1.1.Planteamiento del problema…….…16

1.2.Objetivos……..18

1.2.1. Objetivo general……...18

1.2.2. Objetivos específicos……18

1.3.Enfoque metodológico…….18

1.3.1.1.Técnicas y herramientas……22

1.3.1.2.Observación participante y auto-observación…….....23

1.3.1.3.Grupo focal…….....24

Capítulo II. Un ir tras las huellas de los ambientes de aprendizaje……26

2.1.Tras los planteamientos que suscitaron desarrollos en la concepción de los Ambientes de Aprendizaje……..……27

2.2.Tras el rastro de los Ambientes de Aprendizaje en Colombia…….…31

2.3.Investigaciones académicas sobre los Ambientes de Aprendizaje: una mirada después de los lineamientos de política distrital…….……...35

Capítulo III. Construcción de la ruta investigativa…….40

3.1.Fase diagnóstica……..…….40

3.2.Fase de planificación……43

3.3.Fase de acción observadora…….44

3.4.Fase de reflexión……..45

Capítulo IV. Huellas que siembran cambios: análisis de la información……...46

4.1.Contexto de los participantes……..46

4.1.1. Contexto de los estudiantes y sus familias……46

4.1.2. Contexto institucional en el Colegio ..……..50

4.1.3. Motivaciones e intereses de los Estudiantes……..60

4.2.Análisis……...68

4.2.1. Los Sujetos en los Ambientes de Aprendizaje……...76

4.2.2. La cultura……79

4.2.3. Las relaciones en las interacciones……80

4.2.4. Los saberes y los aprendizajes……82

4.2.5. Dispositivos gubernamentales y administrativos……...84

4.3.Saber pedagógico construido a partir del estudio de los Ambientes de Aprendizaje en el Colegio……...85

4.3.1. Viviendo el acto de enseñar como un arte que propicia la construcción de aprendizajes significativos……..89

Capítulo V. A manera de cierre: reflexiones de una travesía por los Ambientes de Aprendizaje escolarizados ……..……..93

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……..……..101

ANEXOS……..107

LISTA DE FIGURAS

Figura No. 1. Esquema de análisis – Teoría fundamentada. Fuente: Elaboración propia a partir de Strauss y Corbin (2002)…….....22

Figura No. 2. Proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de la I.A.E. propuesta por Elliot (2000)…….……40

Figura No. 3. Mapa de la localidad 4 de San Cristóbal. Fuente: Secretaria Distrital de Planeación……..…….48

Figura No. 4. Modelo Pedagógico institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional (P.35)…….…….58

Figura No. 5. Estadística de los intereses académicos de los estudiantes reportados a Psicología. Fuente: Elaboración propia……..…….....66

Figura No. 6. Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia……77

Figura No. 7. Diagrama de Propiedades y dimensiones de los Ambientes de aprendizaje. Fuente: Adaptación propia a partir de Strauss y Corbin (2002) ..……..…....88

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración No. 1. Plataforma virtual de remisiones al Departamento de Psicología. Foto tomada por la docente investigadora Leydi Mendoza Bucurú……42

Ilustración No. 2. Organización de primaria para tomar el almuerzo. Foto tomada por la docente investigadora Leydi Mendoza Bucurú..……..52

Ilustración No. 3. Seguimiento en agenda. Foto tomada por la docente investigadora Leydi Mendoza Bucurú……...……..73

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 *Técnicas y herramientas de recolección de información*……..……23
Tabla 2 *Conformación de áreas*……..59
Tabla 3 *Escala numérica de calificación.* ……..60
Tabla 4 *Codificación de datos inicialmente recopilados*……..69
Tabla 5 *Codificación de datos del muestreo teórico (propiedades-dimensiones)*……..73

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en el estudio de los Ambientes de Aprendizajes, eligiendo como caso específico los Ambientes escolarizados de los grados octavos un Colegio en Concesión ubicado al sur de Bogotá, con la intención de caracterizarlos e indagar sobre cómo dinamizarlos para contribuir a la construcción significativa de aprendizajes en los estudiantes, y a la vez, fomentar en ellos el agenciamiento de sus capacidades intelectuales, críticas y reflexivas; este trabajo se lleva a cabo entre febrero y noviembre del 2017, de un total de 42 participantes, se seleccionan 31 estudiantes de grados octavos, remitidos al departamento de psicología durante los meses de febrero y marzo del 2017, de quienes se conocieron sus contextos sociales, culturales, académicos y motivacionales, también se involucran a los padres de estos estudiantes y a los docentes que dictan clases en el grado mencionado.

Las intenciones que impulsaron la realización de esta investigación atraviesa por un interés personal de estudiar los Ambientes de Aprendizajes no solo para comprenderlos, sino para abordar las problemáticas escolares reportadas a Psicología desde lo pedagógico y no desde lo terapéutico o lo clínico. Por otra parte, desde un interés ético-profesional, que tiene que ver con la necesidad de estar permanentemente reflexionando sobre la propia práctica pedagógica, como docente orientadora, con el fin de posibilitar transformaciones en ella. Y por último, desde una motivación ético-política como docente, de contribuir a la formación de sujetos capaces de agenciar sus capacidades intelectuales, críticas y reflexivas que les permita emanciparse[1] y tomar decisiones de forma concienzuda.

Teniendo en cuenta las pretensiones y motivaciones de la investigación, se opta como estrategia metodológica, por la Investigación Acción en Educación, dado que esta permite el

[1] Ser consciente de las capacidades que tiene el espíritu humano (Ranciére, 2002)

estudio de una situación en particular con el propósito de mejorar la calidad de la acción dentro de ella (Elliot, 2005). Así, el investigador no solo investiga sino que también es sujeto de su propia investigación. En concordancia con lo anterior, se elige la Teoría Fundamentada como estrategia de análisis, con el propósito de descubrir las teorías sustantivas, emergentes de los datos empíricos del fenómeno de estudio a partir del análisis de los significados simbólicos que están presentes en las interacciones entre los sujetos y el saber, razón por la que mantiene un vínculo consistente, coherente y permanente entre la realidad de los sujetos partícipes de la investigación y el marco teórico emergente (Strauss y Corbin 2002).

El trabajo se estructura en cinco capítulos, en el primero se presenta el planteamiento del problema; el contexto, las motivaciones y los propósitos que impulsaron está investigación, junto con el diseño metodológico que lo enmarca. El segundo capítulo constituye un "ir tras las huellas de los ambientes de aprendizaje", donde se abordan los desarrollos conceptuales alrededor de este asunto a nivel internacional (Europa y Latinoamérica) y nacional; presentado inicialmente el rastreo de los aportes de autores internacionales y las discusiones que posibilitaron su evolución teórica, seguido de aquellas producciones en materia de políticas nacionales y de producción académica que se dieron en Colombia.

La presentación del modo en el que lleva y se vive el proceso de investigación se desarrolla en el capítulo tres; donde se cuenta el paso a paso en el trabajo de campo, seguido por el capítulo cuarto que describe el proceso de análisis, iniciando con la presentación de la caracterización del contexto de los participantes; de los estudiantes, las familias y los maestros. Continuando con el análisis de los datos que permitieron no solo caracterizar los Ambientes vigentes en el 2017, sino producir una conceptualización sustantiva de estos, que se sustenta en cinco categorías; los sujetos, la cultura, las relaciones en las interacciones, los saberes y el

aprendizaje y los dispositivos gubernamentales y administrativos, las cuales emergieron de forma inductiva, dando cierre al capítulo con los saberes pedagógicos construido sobre el tema.

Por último, se exponen en el capítulo cinco las reflexiones, hallazgos y proyecciones que emergieron de esta travesía por los Ambientes de Aprendizaje en aras de presentar las experiencias que permiten movilizar y propiciar trasformaciones en los sujetos que participan en la investigación.

Capítulo I. Consideraciones previas

1.1. Planteamiento del problema de investigación:

Todas las semanas al interior de la oficina de Orientación Escolar del Colegio, administrado desde el 2017 por una Corporación religiosa, ubicado en la localidad 4 de San Cristóbal, se reportan casos de estudiantes de grados octavos con dificultades convivenciales y/o académicas, siendo este el grado con mayor cantidad de estudiantes remitidos al departamento entre febrero y marzo del 2017, situación que preocupa a directivos, docentes y padres de familia, pero que afecta principalmente a los propios estudiantes en sus procesos de formación y construcción de identidad.

Durante las intervenciones realizadas con los 31 estudiantes, de manera individual, se encuentra que ellos constantemente manifiestan que sus dificultades académicas y/o convivenciales se deben principalmente a:

- Situaciones asociadas al estudiante, como por ejemplo el desinterés, la baja autoestima y conflictos emocionales.
- Problemáticas asociadas a las metodologías empleadas por los docentes, por ejemplo, estudiantes que manifiestan que ‘los profesores no saben enseñar’ o que ‘no entienden las explicaciones’ de estos.
- Finalmente, aquellas vinculadas con el modo en el que se establecen relaciones asimétricas entre: docentes – estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-familia.

A partir de lo expuesto, se suma a los intereses personales, emocionales, éticos y políticos de la investigadora, que posibilitan la consolidación de este proyecto de investigación a partir de la necesidad de indagar la naturaleza de los ambientes que se mantienen vigentes en la institución, para enfocar tanto el trabajo pedagógico como investigativo en aquellos elementos que no se están considerando al interior de las aulas de clase, y que están afectando a los sujetos, sus relaciones con los demás y con el saber dentro de la escuela, por ello es necesario indagar la naturaleza de estos y ser reflexionados desde la interdisciplinariedad para "abrir posibilidades cautivantes de estudio, aportar nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y (…), ofrecer un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia." (Duarte, 2003. p.1)

Es a partir de todo lo antes expuesto, que se llega a la pregunta problema de ¿**Cómo dinamizar los Ambientes de Aprendizaje del Colegio contribuyendo a la construcción significativa de aprendizajes y fomentando el agenciamiento de las capacidades intelectuales, críticas y reflexivas en los estudiantes reportados a psicología para mitigar las dificultades académicas y convivenciales?** Este problema propicia la identificación e indagación de los posibles elementos o factores que pueden ser estudiados y analizados desde la escuela, para transformar la forma de abordar las dificultades tanto académicas como convivenciales, evitando así las etiquetas o diagnósticos equívocos que pueden llegar a afectar a los sujetos en formación. Formular preguntas que descubren y permiten ahondar en asuntos que no se han considerado tan profundamente y permanecen tal vez invisibilizados, asuntos que pueden llegar a clarificar situaciones, plantear nuevas investigaciones, buscar alternativas, diseñar o transformar otras formas de educar, educarnos y considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje pensados en los sujetos y no fuera de ellos.

1.2.Objetivos:

1.2.1. Objetivo General:

Dinamizar los Ambientes de Aprendizaje del Colegio a partir de estrategias que fomenten experiencias pedagógicas para posibilitar en los estudiantes reportados a Psicología, agenciar sus capacidades intelectuales, críticas y reflexivas en la construcción de aprendizajes significativos.

1.2.2. Objetivos Específicos:

- Identificar los contextos culturales, sociales, académicos y motivacionales de un grupo de estudiantes reportados a psicología.
- Caracterizar los Ambientes de Aprendizaje vigentes en la institución, para identificar sus componentes y generar estrategias orientadas a la innovación de los mismos.
- Generar reflexiones pedagógicas y aportes conceptuales sobre los Ambientes de Aprendizaje.

1.3. Enfoque metodológico.

La iniciativa de investigar los Ambientes de Aprendizaje surge ante la necesidad de plantearlo como un objeto de investigación para "concebir un gran tejido construido con el fin específico de enseñar, aprender y educarse" (Duarte, 2003. p.5) y desde este tejido poder dar posibilidades de transformación a las diversas dificultades que se originan en y desde la escuela. Dada la naturaleza de este problema de estudio, y ante las limitantes de tiempo, insumos, dinámicas institucionales, entre otras, es necesario que tanto las estrategias como las herramientas empleadas en la investigación sean acordes, no solos con las dinámicas del contexto, los propósitos del ejercicio investigativo, sino que además garanticen un alto grado de rigurosidad, a la vez que propicien acciones y susciten reflexiones de transformación en pro de la educación.

Es por todo lo anterior, que este trabajo investigativo se inscribe en un enfoque cualitativo, en primer lugar; porque pretende hacer una aproximación global de la forma en la que se configuran los Ambientes de Aprendizaje para abordar las problemáticas académicas y convivenciales que se originan en la escuela, "para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva" (Bonilla y Rodríguez, 2005. P.119). Y en segundo lugar, dado que pretende comprender el fenómeno de estudio a partir del descubrimiento de conceptos, hallazgos y relaciones con los datos recopilados del contexto, por medio de un proceso diferente al estadístico o cuantitativo, que posteriormente se organiza "en un esquema explicativo teórico" (Strauss y Corbin. 2002, p.20).

Atendiendo a los requerimientos y demandas de esta investigación, la propuesta se enmarca en la metodología propuesta por Elliot (2005) la Investigación Acción en Educación (I.A.E.), porque permite hacer un acercamiento holístico al fenómeno de estudio y, teniendo en cuenta su carácter abierto, crítico y reflexivo, posibilita el desarrollo de un estudio y análisis profundo de la problemática para incidir en ella y posibilitar su transformación. La I.A.E. permite el estudio de una situación en particular con el propósito de mejorar la calidad de la acción dentro de ella (Elliot, 2005), como su nombre lo indica, supone una investigación en la acción, es decir, la exploración de una problemática en la práctica educativa real con la intención de intervenir en ella y generar cambios.

Dentro de las motivaciones e intencionalidades que rigen esta investigación, se encuentra la necesidad de estar constantemente reflexionando sobre la propia práctica, con el fin de posibilitar transformaciones y mejorarlas permanentemente. Con la I.A.E. se encuentra no solo una forma introspectiva de indagación de la praxis pedagógica propia, sino que también ofrece un espacio para potenciarla, enriquecerla a través de un ejercicio analítico y crítico de las necesidades que

requieren opciones de cambio, por lo tanto este trabajo conlleva un ejercicio ético y no meramente instrumental u operativo.

En síntesis, la I.A.E. es el sendero por el que transita este ejercicio investigativo, que además es un proceso político porque se fundamenta en la comprensión de los aspectos de la realidad, de las relaciones sociales que se tejen en ella y genera nuevos conocimientos al investigador que conllevan a cambios que afectan a las personas inmersas en el estudio, esto supone la realización rigurosa y crítica de las situaciones estudiadas en aras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los Ambientes de Aprendizaje escolarizados, generando así, dentro de estos, prácticas reflexivas donde las experiencias pedagógicas estén pensadas en los sujetos y no fuera de ellos, buscando siempre reconocer a los participantes y lograr que ellos logren agenciar capacidades en la construcción de su identidad, de conocimientos y de significados, que les permita emanciparse y tomar decisiones de forma concienzuda.

En función de definir las estrategias y herramientas de estudio que demanda esta investigación, se desarrollan y seleccionan aquellas que sean acordes con la I.A.E. con el propósito de asegurar un diseño investigativo coherente, consistente, riguroso y reflexivo. Así, se considera que la Teoría Fundamentada es la estrategia de análisis más idónea y congruente con sus intencionalidades y el diseño metodológico macro.

La propuesta de desarrollar la Teoría Fundamentada, propuesta por Strauss y Corbin, como estrategia de análisis de información en ésta investigación, tiene que ver con la necesidad de descubrir teorías explicativas o sustantivas sobre los Ambientes de Aprendizaje escolarizados, por medio de la descripción, análisis, interpretación y comprensión del fenómeno, sus prácticas sociales y la significación que los sujetos inmersos en el trabajo tienen al respecto. Como afirma

Strauss y Corbin (2002) este método de análisis es la fundamentación de conceptos en los datos, y que por lo tanto, requiere de una abstracción de los significados de las prácticas sociales y de la voz de los participantes.

Esta investigación postula una pregunta inicial que no se sustenta bajo un marco teórico a priori, ésta se construye a partir de los datos que se abstraen de la realidad y de los cuestionamientos que surgen de estos, que finalmente van produciendo un muestreo teórico fundamentado. De esta manera, la intencionalidad del trabajo también tiene que ver con la posibilidad de la elaboración de una teoría sustantiva que aprecie la naturaleza de los Ambientes de Aprendizaje escolarizados y de las reflexiones que estos suscitan para abordar las problemáticas que se presentan en la escuela y que afectan a los sujetos en formación.

Lo antes expuesto supone la proyección de un plan con metas y compromisos donde el sentido del trabajo de campo constituye un ejercicio reflexivo, por ello se fundamenta en un proceso inductivo (ver figura No. 1) , con una codificación abierta paso a paso, para continuar con el análisis de los datos y de cómo estos plantean relaciones y posibilidades conceptuales, lo que Strauss y Corbin (2002) denominan codificación axial de la información, para finalizar con una codificación selectiva que delimita y configura la teoría emergente dando cuenta del saber pedagógico construido alrededor de los Ambientes de Aprendizaje y potenciando su funcionamiento en la Escuela.

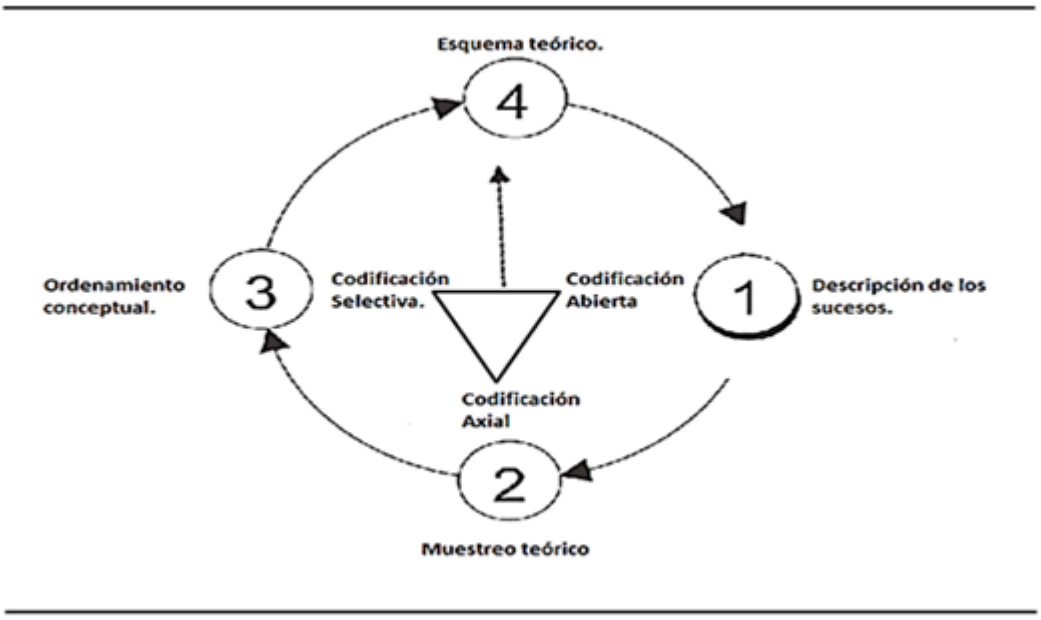


Figura No. 1. Esquema de análisis – Teoría fundamentada. Fuente: Elaboración propia a partir de Strauss y Corbin (2002)

1.3.1. Técnicas y herramientas de recolección de información

Partiendo de que no es posible abstraer la realidad tal cual e intacta como se presenta, sino que esta abstracción está sujeta a la mirada y marco de referencia del investigador (Zemelman, 2004), se opta por utilizar las siguientes técnicas y herramientas de recolección de información que permiten un tratamiento consiente y riguroso del proceso, además, de estar en sintonía con las necesidades y propósitos de la investigación.

Tabla 1
Técnicas y herramientas de recolección de información

Proceso	Técnica de recolección	Herramientas
Caracterización inicial.	- Observación participante / auto observación	- Ficha de observación. - Registro fotográfico. - Fichas de atención y seguimiento

	- Entrevista semiestructurada	psicopedagógico.
Diseño del plan de acción	- Grupo Focal	- Actas de encuentro.
Ejecución del plan de acción	- Observación participante / auto observación - Grupo focal	- Registro de observación. - Registro fotográfico. - Entrevistas semi-estructuradas.
Evaluación reflexiva de las acciones	- Grupo focal	- Entrevistas semi-estructuradas

Fuente: Elaboración propia

1.3.1.1.Observación participante y auto observación

En esta investigación que se desarrolla en conjunto con docentes, estudiantes y padres de familia, la observación (tanto participante como la auto-observación) constituye una de las técnicas primordiales y esenciales de este ejercicio, dado que el acto de observar implica fijar la atención sobre segmentos de la realidad para capturarla y posteriormente reconstruirla, analizarla y, desde allí, estudiarla con el propósito de motivar transformaciones.

Es por lo anterior, que se opta por llevar a cabo una observación participante, dado que como investigadora "extranjera", este tipo de observación posibilita una adecuada selección de las entradas de información apropiadas para el trabajo, a la vez, constituye una técnica que permite maximizar la interacción con la comunidad participante, al propiciar una práctica que le

exige al investigador, participar en la vida de los sujetos para conocerlos, es decir, vivir "integradamente en el sistema a estudiar" (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.144).

Cuando un investigador observa y participa en la realidad de un sistema, este debe ser consciente que "su observación afecta lo observado" Von Foerster (citado en Delgado y Gutiérrez, 1999: 156) de modo que la experiencia del investigador en este proceso es fundamental en el marco de lo que observa, así, la auto-observación constituye una técnica absolutamente relevante aquí, al ser un "procedimiento de aprendizaje/conocimiento (…) el nativo aprende a ser un observador de su propia cultura a través del acoplamiento puntual con otro sistema distinto al propio" (Delgado y Gutiérrez, 1999, p.16) Al tener en cuenta los sentimientos y pensamientos propios durante este ejercicio, se enriquece el análisis de los datos.

En coherencia con la técnica descrita, se diseña como herramienta de registro la ficha de observación[2] que permite, por un lado, llevar el registro de lo que se observa "exógenamente" y, por otro lado, llevar las anotaciones de lo que acontece en el investigador a partir de su propia experiencia como observador participante.

1.3.1.2. Grupo Focal

La técnica de grupo focal constituye en esta investigación un espacio que facilita la discusión, generación de ideas y el análisis de la problemática planteada a partir de la búsqueda y "la consistencia del significado entre múltiples análisis" (Escobar y Bonilla, 2010, p. 52), resultado de la interacción entre los participantes del estudio (sus pensamientos, sus culturas, sus experiencias, entre otros.).

[2] Ver anexo 1. Ficha de Observación.

Se realizan distintos grupos focales con los docentes, padres de familia y estudiantes de los grados octavos, con el propósito de conocer la discusión del colectivo frente a los Ambientes de Aprendizaje. Las dinámicas que se presentan con los grupos de trabajo muestran los alcances de esta técnica, no solo por la posibilidad de recolectar datos frente al fenómeno, sino por la capacidad que tiene este ejercicio de propiciar la generación de ideas y de experiencias que motiven y lleguen a impulsar acciones de cambio que beneficien a la comunidad educativa.

Las herramientas empleadas en la recolección de los datos que emergen a partir de los grupos focales son: fichas de observación, registros fotográficos y las entrevistas semi-estructuradas.

El tratamiento de los datos recopilados se realiza mediante la herramienta tecnológica Altas.TI. En primer lugar, los datos son digitados en el procesador de texto Word y se cargan en la plataforma del software como proyecto nuevo en una "unidad hermenéutica". Luego, se realiza el "microanálisis de línea por línea" (Strauss y Corbin, 2002) a los datos, con la intención de ir descubriendo los códigos emergentes, que posteriormente son comparados entre sí para identificar relaciones entre estos, en función de sus propiedades y dimensiones. Este análisis inicial configura el trabajo de campo para hacer el muestreo teórico en aras de ir consolidando el proceso de codificación y consolidar las categorías macro[3].

[3] Ver anexo 2. Tratamiento de datos en Atlas.ti

Capítulo II. Ir tras las huellas de los ambientes de aprendizaje

Esta investigación plantea la necesidad de establecer un análisis y reflexión sobre las diversas formas en las que se están configurando los Ambientes de Aprendizaje en los escenarios escolarizados. Por lo tanto el rastreo y búsqueda de los estudios previos sobre este asunto de reciente interés y actual desarrollo se presentan de forma en la que el tema ha venido evolucionado en el terreno educativo tanto a nivel nacional como internacional, así, como los planteamientos y/o cuestionamientos que llevaron a esos investigadores a replantear cambios sobre la concepción de los Ambientes de Aprendizaje.

Las investigaciones realizadas en torno a Ambientes de Aprendizaje se originan entre los años 70 y 80 a partir de la necesidad de "reconocer el entorno dispuesto por el profesor como una influencia activa y penetrante en la vida de los niños (…) en los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Loughlin y Suina, 2002. P.17)

Los trabajos desarrollados por Caterine Louglin, Etta Proshansky, Maxine Wolfe, Anthony Jones, Elizabeth Prescott, entre otros, hacen referencia a la necesidad de contemplar, en el escenario escolar, el entorno físico que dispone cada maestro a sus estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza. La importancia de comenzar a pensar en este factor en el aula tiene que ver con la función de proporcionar un lugar para el aprendizaje, a la vez de considerar que el entorno actúa como participante en la enseñanza y el aprendizaje, a esta disposición del entorno físico es lo que comienza por llamarse Ambientes de Aprendizajes. Concepto que paralelamente se desarrolla con las nuevas posturas pedagógicas, donde el espacio físico recobra importancia, pero a la vez, comienzan a surgir cuestionamientos que ponen en tensión estas concepciones:

¿Será el espacio físico el único elemento determinante o motivacional para que los estudiantes aprendan? Otros autores e investigadores del campo educativo responden que no.

Patricia Viveros (s.f.) argumenta que el espacio físico es un factor que incide en una medida muy limitada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues afirma, que los muebles, enceres, mobiliarios, paredes, láminas y demás decoración de los espacios escolarizados, carecen de **vida** y de **sentido** si no se engranan o se relacionan con los demás actores presentes en las interacciones que posibilita el aprendizaje.

Lo anterior lleva a cuestionar sobre ¿qué es lo que sucede en aquellas Instituciones Educativas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad, con bajos recursos económicos, donde la mayoría presenta hacinamiento, que no cuentan con una adecuada disposición del espacio físico en su interior? ¿Es posible lograr aprendizajes significativos bajo estas carencias de espacio físico? Tal vez estas preguntas también fueron reflexionadas por otros autores en otros momentos históricos, porque hacia el año 2000 comienzan a gestarse transformaciones en el desarrollo del concepto de Ambientes de Aprendizaje.

2.1. Tras los planteamientos que suscitaron desarrollos en la concepción de los Ambientes de Aprendizaje

Las reflexiones suscitadas a partir de las inquietudes planteadas en el epígrafe anterior, hacen eco en otros escenarios del conocimiento como la geografía, la biología, la sociología, la tecnología, entre otros, donde se realizan contribuciones al desarrollo de este concepto, llegando a un punto común y es el hecho de que el Ambiente tiene que ver con aquellos aspectos que derivan de las interacciones del hombre con su mundo circundante:

> La interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. (Duarte, 2003, p. 2)

En ese sentido, los aspectos que derivan de esa interacción dentro de los ambientes tienen que ver con las relaciones entre los sujetos entre sí, las relaciones del sujeto con el medio físico, las relaciones del sujeto consigo mismo, las relaciones del sujeto con el saber que aportan sentido y que posibilitan el aprendizaje.

Así, las experiencias investigativas realizadas sobre Ambientes de Aprendizaje a nivel nacional e internacional derivan del análisis de esos aspectos, los cuales tienen un elemento común, y es que esos aspectos mencionados con anterioridad son analizados de manera independiente desencadenan en diversos conceptos de Ambientes.

Desde España, Inés Friss de Kereki (2003) en su trabajo doctoral "Modelo para la creación de entornos de aprendizaje basado en técnicas de gestión del conocimiento" habla que los Ambientes de Aprendizaje son lugares donde los sujetos trabajan entre sí y se apoyan para colaborar juntos; además utilizan una gran cantidad y variedad de recursos y herramientas de información para resolver situaciones problémicas y alcanzar metas de aprendizaje. Este trabajo resalta los modos de establecer relaciones cooperativas entre los estudiantes como estrategia fundamental en la interacción de los sujetos que posibilitan el aprendizaje, aunque el objetivo primordial de esta investigación es presentar a los alumnos estrategias para que ellos, por sí mimos, gestionen sus propios conocimientos.

La autora llama la atención al afirmar que tanto los diseños pedagógicos, como la imagen de la autoridad, el saber y el uso de los medios tradicionales como tecnológicos son fundamentales a la hora de diseñar Ambientes de Aprendizaje para implementar aulas virtuales, la autora ve la necesidad de considerar aquellos elementos que no han sido tan visibles a la hora de responder ¿Qué es un Ambiente de Aprendizajes?, a ¿qué recurrimos o estamos haciendo referencia cuando hablamos de estos?

Por su parte, María Lina Iglesias (2008) profesora titular en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo, de la Universidad de Santiago de Compostela en España, presenta un artículo que se centra en los procesos de observación y evaluación de los Ambientes de Aprendizaje. En su artículo despliega una serie de reflexiones frente a la comprensión de la estructura dinámica y el sentido integrador (del espacio físico y las relaciones que allí de tejen) al que hace referencia cuando se habla de un Ambiente de Aprendizaje.

Sobresale por concebir el ambiente como "el conjunto del espacio físico y las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)" (s.f. P.2), además le confiere a los Ambientes de Aprendizaje un "espacio de vida" porque es en ellos donde la vida ocurre.

Los Ambientes de Aprendizaje están por doquier, donde exista un sujeto con deseos de aprender, se les ha fijado principalmente en la escuela porque es allí el escenario tradicionalmente diseñado para aprender, pero eso no significa que solo en la escuela se puede aprender. Es por lo anterior que se muestra la necesidad de identificar, observar, analizar, reflexionar e intervenir en los Ambientes de Aprendizaje presentes en la Escuela, "el ambiente «habla», nos transmite

sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes, aunque permanezcamos callados" (sf. p.3)

Por otro lado, en los últimos diez años en México y Colombia, los anteriores planteamientos tuvieron un gran impacto, y surgieron no solo experiencias investigativas, sino programas de formación y políticas públicas, sobre cómo mejorar la calidad de la educación a partir de los Ambientes de Aprendizaje.

En la universidad de Guadalajara en México, Manuel Moreno (s.f.), propone el desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia, y con ello afirma que "lo primero que se debe tener en cuenta al pensar en ambientes de aprendizaje es concebirlos, crearlos, planearlos y vivirlos como ambientes de vida y, desde este principio, percibirlos en sus "diferentes dimensiones y contextos" (p. 56) esta postura trasciende los escenarios escolarizados, pero en sintonía con las ideas de Jackeline Duarte en Colombia, quien llama la atención sobre un asunto particular que se corresponde con la necesidad de tener en cuenta que son diversos los ámbitos desde donde se originan los aprendizajes, y como a partir de este planteamiento se puede reflexionar sobre ellos en el ámbito Institucional.

Por su parte, Nallely Téllez Tinoc (s.f.) en su "ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje" en México, recalca la "necesidad de unificar los elementos esenciales de los ambientes de aprendizaje con fines didácticos que vinculen las teorías vigentes" (s.f.) en función de generar reflexiones en el diseño de estrategias didácticas para la consolidación del currículo, propuesta destinada a la formación de docentes, para que estos tengan la capacidad de incidir en sus Ambientes a partir de la revisión permanente de su quehacer en la praxis. En este documento se reconoce que el Ambiente es una construcción diaria, es más que un espacio y un tiempo en

movimiento, donde cada participante desarrolla diversos aprendizajes, porque trastocan el ser y lo transforman.

En un sentido similar Zuley Llanito (2015) en su trabajo de maestría "creando ambientes de aprendizaje" (Universidad Pedagógica en México), se refiere a que son los maestros quienes deben desarrollar estrategias didácticas con el fin específico de estimular la proliferación de Ambientes de Aprendizaje constructivos teniendo en cuenta el carácter afectivo, social, cultural y cognoscitivo de los actores insertos en ellos.

Todos estos trabajos revisados, permiten observar, que se da una evolución en el concepto, centrando la atención en las intenciones que se dan en los ambientes, y localizándolos en el docente, planteando que las modificaciones que en estos se puedan dar son exclusivamente dominio del maestro, desconociendo los otros aspectos que en él interactúan como por ejemplo; las prácticas culturales y significación de todos los sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje.

2.2. Tras el rastro de los Ambientes de Aprendizaje en Colombia

Centrar la configuración de los Ambientes exclusivamente en el docente, desconociendo otros aspectos que interactúan en la construcción de los aprendizajes hace que los aportes conceptuales de esos trabajos sean pocos hasta el 2004. En el caso de Colombia, se utiliza el término Ambientes de Aprendizaje a partir de la década de los 90 por Hernando Romero (1997) quien desarrolla un trabajo de investigación sobre "Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación" donde se realiza un estudio acerca de los espacios educativos y como a partir de este estudio se puede contribuir al mejoramiento de la calidad en la Educación, en este se recalca un elemento que hasta ahora, en otras investigaciones no se ha tenido en cuenta hasta el momento, y son las relaciones de poder que se tejen en dichos espacios. Aunque no profundiza en

el asunto, si pone sobre la mesa la importancia de cuestionar que sucede con esas relaciones en las instituciones escolares.

Posteriormente, un grupo de investigadores de la Universidad de Antioquía y del CINDE en convenio con la UPTC lideraron investigaciones sobre Ambientes de Aprendizaje, contribuyendo a la publicación del artículo de la docente Jakeline Duarte sobre "Ambientes de Aprendizaje una aproximación conceptual" en el 2003. Documento que se ha convertido en fuente teórica, casi que obligatoria, de los trabajos de investigación de pregrado y postgrado sobre Ambientes de Aprendizaje en Latinoamérica.

Este artículo ha logrado tener un alto estatus debido a su particular y persistente insistencia en estudiar, cuestionar y seguir investigando sobre Ambientes de Aprendizaje, considera que estudiarlos es un desafío para la educación porque implica analizar uno a uno y conjuntamente todos los factores presentes en la interacción de los sujetos (con sus emociones, su cultura, su particularidad, su ser) con otros sujetos y el saber para lograr el aprendizaje. La autora propone un reto que no es nada sencillo de asumir, que corresponde a la necesidad de seguir en la implacable búsqueda de reflexiones que permitan refinar la configuración de los Ambientes de Aprendizaje desde "la interdisciplinariedad, enriquecer y hacer más complejas las interpretaciones que sobre el tema puedan construirse, (…) ofrecer un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia." (Duarte, 2003, p.1)

Paralelo al desarrollo de estas investigaciones realizadas desde la academia, en el ámbito político distrital, con la publicación del Plan Sectorial de Educación de Bogotá del 2004 - 2008, se emplea el termino Ambientes de Aprendizaje para referirse principalmente a la adecuación de

espacios que posibilitan el aprendizaje, sin tener en cuenta las relaciones que se tejen dentro de ellos, también abordan indistintamente los conceptos Ambientes Pedagógicos, Ambientes Sociales, Ambientes Escolares como sinónimo de los Ambientes de Aprendizaje.

Posteriormente en Bogotá, durante el gobierno de la Alcaldesa designada Clara López Obregón se publica la cartilla de la Reorganización Curricular por Ciclos (R.C.C) con el propósito de mejorar la calidad de la educación pública en la ciudad, en este documento se conciben los Ambientes de Aprendizaje como una estrategia pedagógica que "debe facilitar el desarrollo de los aprendizajes esenciales a los niños, niñas y jóvenes y suscitar en ellos el interés por construir durante el desarrollo de los cinco ciclos su proyecto de vida" (SED, s.f. p.36). Por medio de la creación de escenarios educativos que propicien la vivencia del conocimiento, en donde los sujetos puedan negociar, conocer e interactuar con otros para resolver conflictos cotidianos. En esta visión, se contempla la pertinencia de tener en cuenta todos los aspectos que están presentes en la interacción del proceso de la enseñanza y aprendizaje, tales como el contexto, la cultura de los estudiantes, el lenguaje y los procesos de comunicación, entre otros medios empleados.

Para la implementación de los Ambientes de Aprendizaje como estrategia pedagógica, la Secretaría de Educación (SED) de Bogotá, bajo el gobierno del alcalde Gustavo Petro, publica 3 cartillas a saber: Ambientes de Aprendizaje para instruir a los docentes del diseño e implementación de estos en las aulas de clase, Ambientes de Aprendizaje en la Ruralidad que establece los lineamientos para implementarlos en los colegios rurales y Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo humano que muestra experiencias "exitosas" de implementación en colegios de Bogotá. Esto, con la intención de establecer los lineamientos pedagógicos para una adecuada implementación de la estrategia.

En estas cartillas, los Ambientes de Aprendizaje se configuran como estrategias pedagógicas que proporcionan espacios de encuentro y socialización con la intención de empoderar a los estudiantes con saberes, experiencias y herramientas que les permitan ser asertivos en las acciones que desarrollan a lo largo de su vida, así:

> Un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela. Desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo socio-afectivo y lo físico-creativo, entendiendo estas características a la luz del desarrollo humano que se reconoce desde la RCC." (SED. s.f.: 27).

En la implementación de los Ambientes de Aprendizaje propuestos por la R.C.C. se han identificado que los ambientes son instrumentalizados y tienden a ser instructivos e incluso recetarios, y es aquí donde surge inquietudes acerca de ¿Cómo se dan las relaciones de poder tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y gubernamental que inciden en las configuraciones de los Ambientes de Aprendizaje Escolarizados? Dado que este es un elemento que no se logra percibir en los documentos revisados, se observa que los Ambientes son concebidos como una estrategia pedagógica, instrumentalizada y descontextualizada, que se diseña a priori a partir de los lineamientos de las instituciones y los intereses de los estudiantes, identificados de manera superficial, desconociendo las dinámicas y particularidades propias de cada contexto educativo en el cual se llevan a cabo.

2.3.Investigaciones académicas sobre los Ambientes de Aprendizaje: una mirada después de los lineamientos de política distrital.

Luego de la publicación de las tres cartillas sobre el diseño de ambientes de aprendizaje y de los lineamientos para la Reorganización Curricular por Ciclos para las instituciones públicas de Bogotá, han sido diferentes los esfuerzos y trabajos de investigación centrados en este asunto que se han gestado desde los programas de pregrado y postgrado en las universidades del país.

En el 2009 en la Universidad de la Salle, Sandra Toro presenta su trabajo de investigación "Ambientes de Aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas: concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los colegios CAFAM e internado de Fontibón", donde el trabajo se centra en la articulación de los Ambientes de Aprendizaje macros o no institucionalizados, con los ambientes de la institución para posibilitar el desarrollo de las competencias comunicativas en el área del inglés. La autora coincide en la conceptualización con los planteamientos de la profesora Jackeline Duarte, en cuanto concibe los Ambientes de Aprendizaje como un escenario de construcción cotidiana, de relaciones que posibilitan el aprendizaje, que además deben ser constantemente reflexionados y reformulados. Su propuesta destaca por articular los diversos Ambientes de Aprendizaje en los que los sujetos están inmersos para potencializar el trabajo de los ambientes institucionalizados, adicionalmente, en el desarrollo del trabajo destinado a la identificación de las concepciones de los docentes sobre los Ambientes de Aprendizaje, deja ver que hay necesidad de conceptualizar teóricamente los elementos que constituyen un Ambientes de Aprendizaje, al manifestar que "las concepciones de ambientes de aprendizaje encontradas, (…) fueron limitadas, pues la mayoría de los docentes las concibieron como un espacio o un momento, y tuvieron en cuenta solamente algunos de sus componentes" (p.199). Pero por otro lado, también pone sobre la mesa, la importancia de identificar ¿Cuál sería

el propósito de un Ambientes de Aprendizajes?, ¿son los Ambientes de Aprendizaje exclusivos de las instituciones escolares?, ¿estos solo existen, si son diseñados y ejecutados por los docentes de las instituciones? Estas inquietudes se vuelven relevantes y ponen en tención la conclusión a la que llega la autora, quien afirma: "los ambientes de aprendizaje son concebidos como una oportunidad para desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes de inglés, con el objetivo de mejorar los resultados académicos." (p.199).

En la misma perspectiva y fundamentados en los aportes de la maestra Jackeline Duarte, los trabajos de Diana Carolina Lancher (2012) sobre el "Desarrollo del pensamiento numérico a través de competencia en ambientes de aprendizaje", Diana Vanegas y Karen Guerra (2015) sobre el "Desarrollo socio afectivo en ambientes de aprendizaje de la reorganización curricular por ciclos" de la Universidad Distrital y John Cruz (2014) sobre el "Diseño e implementación de un Ambientes de Aprendizajes para fortalecer competencias informacionales en estudiantes universitarios de primeros semestres" de la Universidad de la Sabana, tienen un elemento en común y es la importancia de recalcar que todo el desarrollo conceptual de los Ambientes de Aprendizaje está fundamentado a partir de las teorías constructivistas en educación, por lo tanto debe tener en cuenta, no sólo el espacio físico, sino todas las relaciones que se tejen en ese espacio, que tiene como propósito posibilitar el aprendizaje en los estudiantes. Sin embargo, en la revisión de estos tres documentos, surge una inquietud alrededor del propósito de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, ¿Si los Ambientes son espacios que posibilitan el aprendizaje, de acuerdo con las interacciones de los elementos que lo componen, cómo es posible que solo aprendan los estudiantes? ¿Qué sucede allí con los maestros y con esas otras fuerzas invisibles que lo regulan?

Por otro lado, se evidencia que aún en la actualidad, persisten posturas que legitiman la concepción de Ambientes de Aprendizaje de la década de los 70 y 80, donde el espacio para el aprendizaje debe estar dispuesto físicamente. La propuesta investigativa de Sandra Vélez (2017) de la Universidad Pontificia Bolivariana ratifica la relevancia de decorar el aula con elementos coloridos, motivacionales que a simple vista incite a que los estudiantes quieran aprender. En todo el documento, las actividades desarrolladas por la investigadora se preocupan más por la disposición del aula, las herramientas, la decoración y ventilación del salón, todo aquello que haga del espacio un lugar "agradable" para aprender.

En esta misma línea se inscribe el trabajo de grado sobre "Un Ambiente de Aprendizaje llamado: aula hospitalaria" de la Universidad Minuto de Dios (Ávila, Güiza, Mora y Sánchez, 2014), que consideran la disposición del espacio físico y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, al afirmar que "los ambientes de aprendizaje son escenarios transformadores, cuyo objetivo principal es enseñar y formar" (p.57) y retomar que "son el espacio en donde se presenta la oportunidad de transmitir y recibir conocimiento" (p.58) Con respecto a este trabajo emergen una serie de preguntas acerca del rol que asumen tanto los estudiantes como los maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales tienden a configurarse de acuerdo a las lógicas bancarias de las que habla Freire.

Y por último, se halla la propuesta de investigación de Rosa del Pilar Fajardo (2016) sobre "Ambientes de Aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura" de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, que tiene una perspectiva no solo constructivista, sino holística de los Ambientes de Aprendizaje. La autora comienza afirmando que:

El Ambiente no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes (p.16), que les permiten construir aprendizajes significativos.

En esta postura, el ambiente no solo es un medio para posibilitar el aprendizaje, es un escenario que facilita el contacto con otros saberes, mundos simbólicos y experiencias que incentiva o propician la necesidad de aprender. Sin embargo, llevar a la acción estos ambientes de aprendizaje en la escuela implica, según la autora, tener en cuenta las "condiciones pedagógicas, didácticas, del espacio físico y las exigencias curriculares" (p.59) pero también las condiciones socio-culturales de los participantes, dado que, desde este trabajo, "los Ambientes de Aprendizajes deben convertirse en evidencia de la transformación de la cultura escolar" (p.24). Es decir, que en lo previsto por los parámetros de las instituciones escolares, es necesario que existan unas condiciones para tal fin, y a partir de estas se gesten una serie de elementos que se deben tener en cuenta para diseñar, implementar y ejecutar Ambientes de Aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar, que pareciera, que todavía hay dificultades para conceptualizar y materializar en la realidad de las instituciones escolarizadas los ambientes de aprendizaje, pese a los desarrollos que se han dado en el campo desde la década de los 80, identificarlos en la práctica cuesta y se diluye al momento de diferenciarlos, por ejemplo, del currículo, de las estrategias didácticas e incluso de los espacios físicos.

Así, este ejercicio de ir tras las huellas de los ambientes de aprendizaje, se ha constituido para mí como investigadora, en un acto crítico-reflexivo para estar alerta frente a lo que dicen los

datos recopilados durante el desarrollo de la presente investigación, como por ejemplo, saber formular preguntas a los hallazgos emergentes del análisis, pero sobre todas las cosas, se espera que, permita a quien investiga, estar atenta y expectante ante todas las posibilidades que pueden brindar los datos recopilados para aportar conceptualmente al tema, teniendo en cuenta, la necesidad recurrente, observada en todos los documentos revisados, de generar espacios de discusión para contextualizar e identificar y aportar al marco teórico de los Ambientes de Aprendizaje en los escenarios institucionalizados. Al abordar este concepto como objeto de estudio se espera contribuir a su marco conceptual, y desde allí poder comprender, intervenir y transformar las problemáticas académicas y convivenciales que se originan en y desde la Escuela, en este caso a la institución donde se lleva a cabo la investigación.

Capítulo III. Construcción de la ruta investigativa

En concordancia con la IAE y la estrategia de análisis propuesta, el procedimiento para llevar a cabo esta investigación sigue un espiral de ciclos dinámicos y flexibles, que se sustentan en cuatro grandes momentos (ver figura No. 2) caracterizados por: la reflexión diagnóstica, la planificación de las estrategias a ejecutar, la puesta en práctica del plan y, por último, el proceso de análisis reflexiva y la toma de decisiones que a continuación se describen.

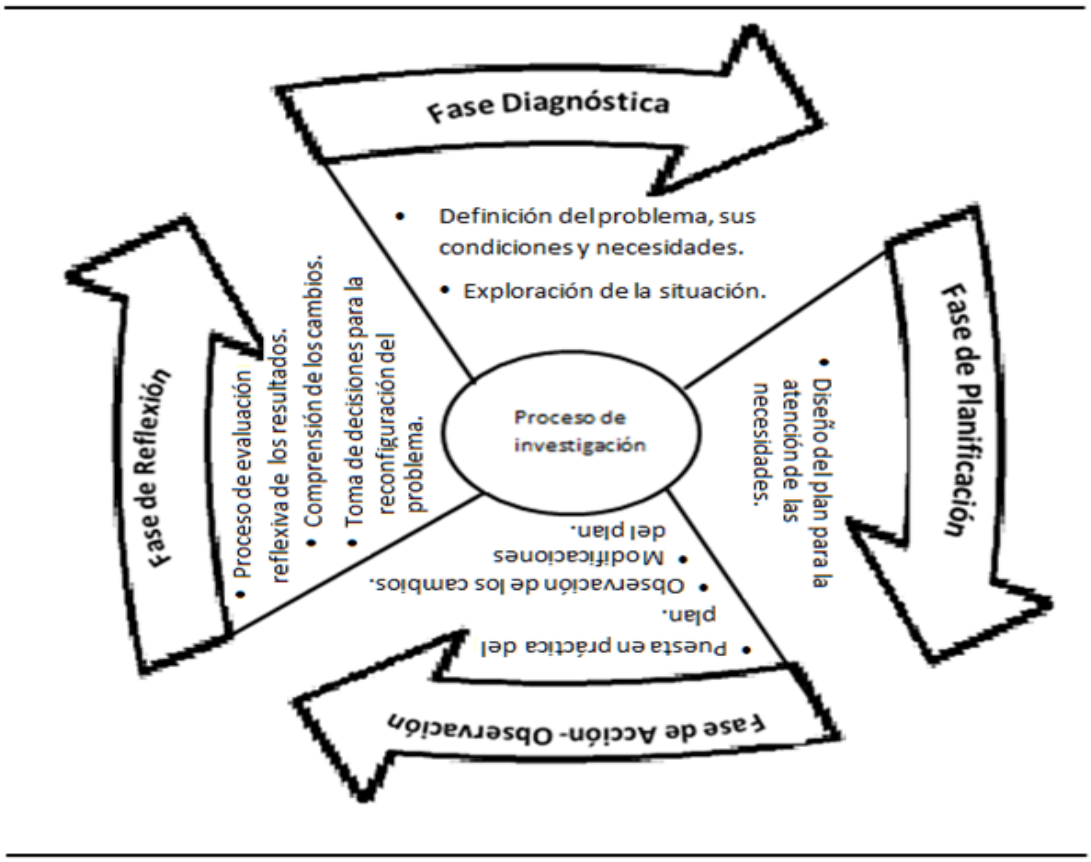


Figura No. 2. Proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de la I.A.E. propuesta por Elliot (2000)

3.1. Fase Diagnóstica.

Se da inicio a la fase diagnóstica en enero del 2017, centrando su estudio en los Ambientes de Aprendizaje del Colegio, se elige trabajar con los grados octavos por contar con el

mayor número de reportes al departamento de psicología, así, se da inicio al trabajo de campo en marzo del 2017 consolidando la participación de 31 estudiantes del grado[4], los padres de familia de estos estudiantes y 13 docentes que dictan clases en este grado, por motivos de ética y seguridad, durante el desarrollo del texto no se revelan los nombres de los participantes ni de la institución, así, como las fotografías capturadas del proceso se anexan de forma distorsionada.

El abordaje inicial con los estudiantes se realiza de forma individual por medio de entrevistas semi-estructuradas, la información recogida es registrada en la Ficha de Seguimiento[5]. Durante el desarrollo de la investigación, se presenta deserción de 7 estudiantes; dos de ellos por iniciar proceso de internado en instituciones especializadas en el tratamiento de consumo de sustancias psicoactivas, uno de ellos por estar en medida de protección con el ICBF por deserción escolar, dos de ellos por decisión propia de los estudiantes de iniciar proceso de validación del bachillerato, y los dos últimos por decisión de los padres de realizar un cambio de ambiente escolar de los estudiantes.

Igualmente, se emplea la entrevista semi-estructurada para trabajo individual con los padres de familia de estos estudiantes, donde se logra consolidar el proceso de caracterización de los contextos sociales, culturales y motivacionales de los estudiantes.

En cuanto al trabajo con los docentes, se inicia con un grupo focal en el mes de mayo donde participan las 4 directoras de grupo[6] de los grados octavos, el trabajo se centra en ampliar la información de los registros de remisión diligenciados por las participantes (ver ilustración

[4] Reportados por tener bajo rendimiento académico en 5 o más asignaturas, y por presentar dificultades de convivencia asociadas a las evasiones de clase, el fomento de indisciplina en el aula y por propinar agresiones físicas o verbales a algún miembro de la comunidad educativa.
[5] Ver Anexo 3. Ficha de Seguimiento psicopedagógico.
[6] Directoras de grupo: 8-1 la docente de castellano, 8-2 la docente de física, 8-3 la docente de Educación Física y 8-4 la docente de matemáticas.

no.1), frente a los conceptos e imaginarios relacionados con el bajo rendimiento, dificultades de convivencia y las estrategias que ellas manifiestan haber empleado para mitigar la situación presentada por estos estudiantes, la información es recopilada en las fichas de observación[7].

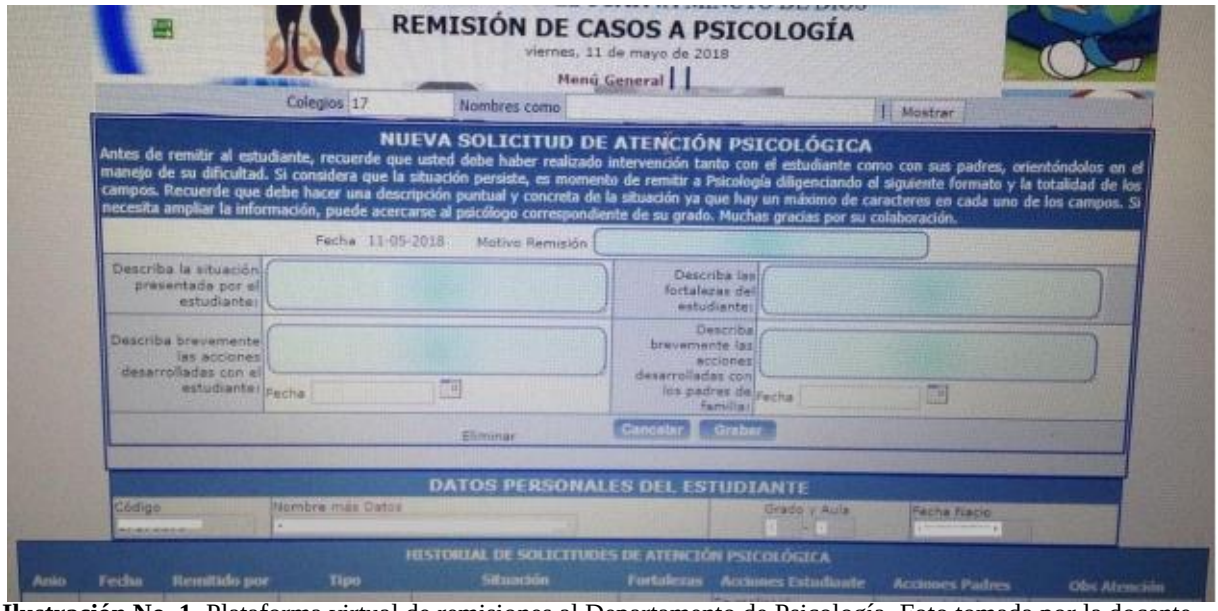


Ilustración No. 1. Plataforma virtual de remisiones al Departamento de Psicología. Foto tomada por la docente investigadora Leydi Johana Mendoza.

A la par del trabajo descrito, se realiza en el mes de abril la revisión de los consolidados de notas del primer periodo académico y de las mallas curriculares de los grados octavos. Toda esta información recogida a partir del trabajo realizado con estudiantes, padres, docentes y documentos institucionales, es registrada en las Fichas de Observación y en las Fichas de Atención, en donde se recoge la voz de los participantes, se organizan y se codifican a través de la herramienta tecnológica ATLAS.ti. Con este ejercicio emergen los primeros códigos de la investigación, desarrollados a profundidad en el capítulo cuatro, que surgen de manera inductiva a partir del análisis de los datos.

[7] Ver anexo 1. Ficha de Observación.

Con este análisis inicial, se estructura la dinámica del trabajo de campo configurando los posteriores encuentros con los participantes en aras de fortalecer las categorías a partir de sus propiedades y dimensiones, por ello, posteriormente se acude a la observación de las experiencias en el aula, con el propósito de reconstruir y caracterizar los Ambientes de Aprendizaje escolarizados para dinamizarlos y posibilitar desde allí, que estos estudiantes puedan construir aprendizajes significativos desde la escuela; aprendizajes que les permitan reconocerse como sujetos senti-pensantes, sabedores de que pueden aprender todo lo que quieran, "porque la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano" (Ranciére, 2002, p.14). Lo que Ranciére llama emanciparse intelectualmente, para poder tomar decisiones de forma concienzuda.

3.2. Fase de Planificación.

Con la identificación de las primeras categorías que configuran los Ambientes de Aprendizajes vigentes en la institución, se organizan dos grupos focales; uno con docentes, donde se logra la participación de todos. El segundo, conformado con padres de familia y estudiantes. El propósito de estos grupos focales es socializar las categorías encontradas en los análisis iniciales de modo que se generen discusiones para el diseño de estrategias que posibiliten su dinamización. Esta información es registrada en las Fichas de Observación para posteriormente ser organizadas, categorizadas y analizadas.

De aquí se desprende el plan de acción con estrategias[8] pedagógicas diseñadas, socializadas y aprobadas en conjunto con docentes, padres y estudiantes para dinamizar los

[8] Ver Anexo 4. Plan de acción para dinamización de ambientes de aprendizaje.

Ambientes vigentes, proyectando su implementación para el tercer y cuarto periodo académico, es decir, desde julio hasta noviembre del 2017.

3.3. Fase de acción observadora

Se inicia con el desarrollo del plan de acción en julio, durante este proceso se presentan dinámicas institucionales[9] que impiden el establecimiento de horarios para el trabajo grupal tanto con docentes como con padres, ante esta dificultad, se realiza acompañamiento individual a los docentes participantes de la investigación, logrando fortalecer el trabajo en las áreas de castellano, biología, química, inglés, educación física, matemáticas, sociales y artística.

En cuanto al trabajo con los padres, se logra consolidar un grupo base de 5 padres de familia con los cuales se organiza una reunión por mes a partir de agosto hasta octubre, con quienes se socializan los efectos, las modificaciones y las reflexiones que van surgiendo de la implementación de las estrategias.

Por otro lado, los estudiantes articulan un grupo de trabajo en contra jornada, denominado por ellos mismos como “El club de tareas”, este grupo de trabajo no está contemplado inicialmente en la investigación, es un espacio que emerge de los intereses de los propios estudiantes para compartir, discutir, aprender y reflexionar conjuntamente, en el cual la investigadora participa activamente. Este espacio, enriquece todo el proceso de investigación, porque allí los estudiantes desnudan su alma y se muestran tal y como se sienten resignificando los datos recopilados inicialmente en las entrevistas individuales.

[9] Estas dinámicas corresponden a las cargas académicas, horarios de acompañamiento en los descansos y comedor, reuniones de área y espacios destinados a la atención de padres.

3.4. Fase de Reflexión

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el desarrollo de las fases de la investigación no se dan de forma secuencial ni jerárquica, por lo tanto, el ejercicio de reflexión es un componente que no es exclusivo de una sola fase, ni de la investigadora, sino que está inmerso en cada uno de los momentos antes descritos, así como el análisis de los datos recopilados, son procesos que se dan de manera cíclica, dinámica y conjunta con los sujetos de la investigación a lo largo de su desarrollo, este ejercicio reflexivo permite replantear la forma de trabajo de campo, la forma de interactuar con los sujetos de la investigación y determina, también, las estrategias y toma de decisiones para afrontar las dificultades u obstáculos que se prestan en el camino, sin embargo, al finalizar todo el trabajo de campo, se lleva a cabo un proceso de evaluación final por medio de dos grupos focales; uno de estudiantes en el mes de noviembre y otro con docentes en diciembre, donde se abordan no solo los resultados de la implementación; también se socializan los sentires, pensamientos, vivencias y proyecciones de todos los sujetos inmersos en este proceso, incluyendo el de la investigadora, con miras a fortalecer el trabajo pedagógico y los vínculos entre los sujetos de la comunidad educativa.

Capítulo IV. Huellas que siembran cambios: análisis de la información

4.1.Contexto de los participantes

En este epígrafe se presenta el contexto social, cultural y educativo de los participantes de la investigación, de manera que se pueda tener una visión general de estos al momento de realizar el trabajo de campo en el 2017. En primera instancia, se presentan las características de los contextos familiares y sociales de los estudiantes; luego se presentan las particularidades de la institución y de los docentes; finalizando con la presentación de los aspectos motivacionales de los estudiantes en aras de identificar aquellos elementos que configuran los Ambientes de Aprendizaje en la institución, para poder estudiarlos, comprenderlos y analizarlos para posibilitar su dinamización.

4.1.1. Contexto de los estudiantes y sus familias

Los 31 estudiantes y sus padres son de origen Bogotano, las familias antecesoras a los padres son oriundas de diferentes regiones del país que se trasladaron a Bogotá para tener mejores condiciones laborales y económicas. Todas las familias viven en los barrios aledaños al colegio: Santa Rita Sur Oriental, Canadá Güirá y Nueva Gloria (ver figura no. 3).

Las familias del grupo de estudiantes seleccionados están caracterizadas por presentar variadas estructuras familiares; quince de las familias están compuestas nuclearmente por padre y madre, diez compuestas nuclearmente por padre o madre únicamente, dos constituidas por familia extensa diferente a los progenitores y cuatro de ellas conformadas por padre o madre con pareja sentimental que no tiene vínculo consanguíneo con el estudiante, resaltando que en todos los núcleos existen hermanos.

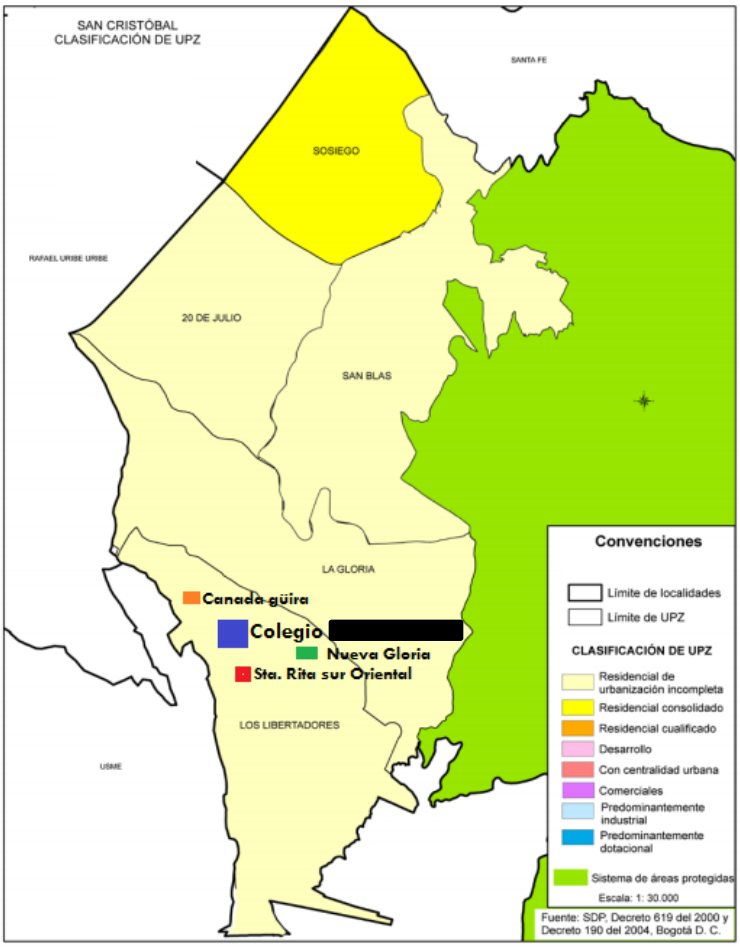


Figura No. 3. Mapa de la localidad 4 de San Cristóbal. Fuente: Secretaria Distrital de Planeación.

En cuanto a las dinámicas que se viven al interior de estas familias, se logra identificar al menos tres rasgos predominantes; primero, familias con relaciones autoritarias con alto grado de exigencia no razonado, poca afectividad e interacción entre los miembros del hogar; segundo, familias con relaciones permisivas que tienen dos matices, por un lado, un grupo de familias con una gran preocupación por los integrantes del hogar, sin embargo no existen límites y los padres tienden a acceder a los deseos de los hijos. Por otra parte, familias en donde los padres son permisivos, pero a diferencia del anterior, los miembros del hogar no se implican y no se interesan en fortalecer sus vínculos por estar absorbidos en otras dinámicas (bien sea laborales o sentimentales), en cualquiera de los dos matices, los hijos tienden a no tener normas en el hogar; Tercero, familias con relaciones democráticas donde existe un alto grado de comunicación entre

los integrantes, se resuelven los conflictos dialogando y de forma consensuada, los padres ponen límites razonados y designan responsabilidades a sus hijos, además, acompañan permanentemente el proceso de los chicos.

Frente a los aspectos sociales, económicos y culturales se identifica que 29 de las 31 familias clasifican en el nivel socioeconómico dos, y las otras en el nivel uno; solo 14 de ellas residen en viviendas propias y el resto en viviendas alquiladas. Por otra parte, se encuentra que hay una relación de correspondencia entre los tipos de labores o empleos que desempeñan los padres con sus niveles de educación, tal y como se muestra a continuación.

- En una familia, la encargada del hogar no tuvo estudio, tiene trabajo informal en su hogar, lavando la ropa de sus vecinos.
- En 15 familias, los padres culminaron la primaria, en este grupo 3 familias laboran en sus propios negocios como independientes (local de billares, tienda de líchigo y local de reciclaje), en 2 familias los padres laboran como empleados en empresas con prestaciones de ley (conductor de sitp y obrero en constructora), mientras las madres están encargadas de labores del hogar y del cuidado de sus hijos, y, en las 10 familias restantes, las encargadas del hogar tienen trabajos informales; aseadoras y vendedoras de productos por catálogo o tienda a tienda.
- En 5 familias los padres son bachilleres, estos se desempeñan como operarios en empresas y cuentan con todas las prestaciones de ley, dos de las familias se encuentran pensionadas y una cuenta con negocio familiar (decoración para eventos sociales).

- En 8 familias los padres son técnicos y se desempeñan como empleados formales que cuentan con prestaciones de ley en empresas que manejan turnos rotativos y ofrecen beneficios[10] para los empleados.
- En una familia los padres tienen formación profesional y se desempeñan en los cargos de docencia y administración de empresas, tienen empleos estables con entidades que ofrecen beneficios[11] y prestaciones a sus empleados.

Estos factores son fundamentales a la hora de caracterizar las familias de los estudiantes, dado que las dinámicas laborales y sociales, junto con sus patrones culturales y niveles de estudio, inciden en el contexto familiar y en la construcción de subjetividades en los estudiantes, por un lado se observa que los padres que tienen un nivel de estudio entre técnicos y profesionales, tienden a tener empleos que les permite equilibrar las cargas del hogar y del trabajo, por lo tanto están mucho más pendientes de los procesos de formación de los estudiantes, por otro lado se encuentra, que los padres o responsables del hogar que no tienen estudio o sus niveles se encuentran en primaria o bachillerato, tienden a solventar las necesidades económicas del hogar con el rebusque o trabajos informales que demandan mucho tiempo y no les permite estar pendientes de las dinámicas del hogar.

Por otro lado se observa a nivel cultural, que tanto los adultos como los estudiantes poseen diversos imaginarios frente a "las adecuadas pautas de crianza" y el "rol de los adolescentes", un elemento que se evidencia en las conversaciones con los participantes y que constituye un factor fundamental al momento de realizar la caracterización, a partir de estos imaginarios se desprenden la forma en que los responsables del hogar configuran los canales de

[10] Como subsidios familiares, bonificaciones, posibilidades de estudio y ascenso.
[11] Horarios de 8 horas de lunes a viernes, posibilidades de estudio, alta remuneración económica.

comunicación y las interacciones con los estudiantes , tal y como se muestra en uno de los relatos de los padres -"… doctora la verdad es que él ya está muy grande como para que yo ande detrás de él revisándole los cuadernos, él ya debe ser responsable con sus cosas, yo llego muy cansada del trabajo para estar ahí como si fuera un niño chiquito"- (Ficha de Seguimiento no.3).

Como se puede observar, son diversos los matices que caracterizan a las familias participantes, pero identificarlos permite encontrar factores y elementos (como los imaginarios del rol de los adolescentes, las adecuadas pautas de crianza, las dinámicas familiares, económicas y sociales) que forman parte de estos sujetos y de su identidad. Conocer y comprender este contexto posibilita el diseño de estrategias pedagógicas acordes a la población, de esta manera, contribuir a su proceso de formación con sentido desde la escuela. Y por ello, en esta investigación es fundamental este proceso de modo que se pueda impulsar la dinamización de los Ambientes de Aprendizaje en la institución a partir del conocimiento de los contextos de los estudiantes, elemento que se identifica en análisis de los datos y que alimenta la categoría de cultura, sujetos y modos de relacionarse en la interacción de estos dentro de los Ambientes.

4.1.2. Contexto Institucional en el Colegio.

El Colegio se encuentra ubicado en la localidad cuarta de San Cristóbal, en el barrio Santa Rita Sur Oriental, localizado en la cordillera Oriental de los Andes Colombianos, limitando con el Parque Ecológico Distrital Entre Nubes.

La institución educativa distrital, administrada desde sus inicios por la Caja de Compensación Familiar, abrió sus puertas a la comunidad el 24 de abril del 2000 e inició labores con 416 estudiantes matriculados en los grados de transición a quinto, año a año se fue ampliando la cobertura en los grados de sexto a undécimo. En el año 2016 la Secretaria de Educación

Distrital convoca a licitación y adjudica la administración del Colegio a una Corporación de carácter religioso de Bogotá para el año escolar 2017.

Los administradores inician la gestión académica con el proyecto educativo institucional "Formando Corazones y Voluntades con Compromiso Social" fundamentado en los principios y valores cristianos, el cual es consolidado colaborativamente durante el 2017 y presentado finalmente en diciembre para su aprobación e implementación en el 2018, contando con la participación de los docentes, equipo psicosocial, representantes de padres de familia y estudiantes.

Es así como la institución cruza en el 2017 por un estado de transición ocasionada por el cambio de administración, esto implica para la comunidad educativa una modificación en: los planes de estudio, las cargas académicas, los horarios de clases, el sistema de evaluación, la planta docente (por ende las metodologías de clase) y el Manual de Convivencia, situaciones que afectan a la comunidad educativa, y generan molestias en algunos estudiantes y padres de familia quienes manifiestan inconformidad frente a esta situación. A causa de las discrepancias que exponen los padres de familia, la Secretaría de Educación de Bogotá decreta como año de transición para la institución el 2017, mediante clausula contenida en el contrato de adjudicación del colegio para ajustar la canasta educativa[12], la implementación de la jornada única, el Manual de Convivencia, el P.E.I y demás proyectos pedagógicos ofertados por la Corporación que administra la institución, y dar un espacio de tiempo prudente para que la comunidad se vaya acoplando paulatinamente a la nueva administración.

[12] Término empleado por la S.E.D para la vinculación de planta educativa, docentes, coordinadores, psicosociales, secretarias académicas, directivos, entre otros.

Al analizar algunos de los ajustes de los aspectos mencionados sobre encuentra que la conformación de la planta docente se logra completar a mediados de febrero, y a partir del mes de marzo hasta octubre, se presentan renuncias y se activa la rotación de maestros en el colegio; el tipo y condiciones de contratación son la principal causa de renuncia, seguido por el difícil acceso al Colegio, y por último se encuentra el clima laboral[13]. La vinculación de los docentes se hace bajo los parámetros de los contratos de obra labor a 11 meses y medio, con fecha de terminación al 15 de diciembre del 2017, y con posibilidades de renovación, según los resultados que obtengan los maestros en la evaluación final de desempeño, diseñada y ejecutada por la Corporación que administra la institución. La jornada laboral de estos es de nueve horas de lunes a viernes[14] y los sábados de 5 horas y es remunerada de acuerdo a los escalafones 7 y 8[15] del decreto Ley 2277 de 1979.

El retraso que se presenta en conformar el equipo de trabajo de docentes afecta a los estudiantes, porque se deben acelerar los procesos de formación para sacar notas del primer periodo académico dando cumplimiento a las exigencias administrativas; en consecuencia, se descuidan los procesos pedagógicos y los docentes comienzan a dar a conocer a los estudiantes temas por clase y obtener de cada explicación un producto calificable, priorizando la realización y cumplimiento en la entrega de trabajos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sobre los temas esenciales, además, no hay tiempo para profundizar o resolver dudas de los estudiantes al respecto, dado que se debe avanzar y cumplir con el "abordaje" de los temas estipulados en los planes de estudio.

[13] Información obtenida del departamento administrativo, de las estadísticas de causales de renuncia en la institución, las cuales no puede ser referencias por ser una información confidencial de la que solo pude obtener las causales de renuncia gracias al Coordinador Administrativo.
[14] En tres jornadas; en la mañana de 6 a.m. a 3 p.m., en la tarde de 9 a.m. a 6 p.m. y en la jornada intermedia de 7 a.m. a 4 p.m.
[15] Siendo el escalafón 8 la máxima remuneración, es decir si el docente tiene un escalafón superior devenga el salario del 8.

Sumado a lo anterior, un segundo aspecto tiene que ver con la transición de la implementación de la jornada única, el contrato de adjudicación del colegio cuenta con una cláusula para que el colegio realice la implementación completa de la jornada única en el año 2020, por ello, la Corporación administradora realiza cambios en la jornada escolar, discriminada de la siguiente manera: los grados de transición tienen jornada académica de 7:30 a.m. a 2: 30 a.m., los grados de décimo y undécimo de 6 a.m. a 3 p.m., los grados de sexto a noveno de 6 a.m. a 12:30 p.m. y los de primero a quinto de 11:40 a.m. a 5:30 p.m., los tiempos del descanso también son modificados y reducidos de 30 a 15 minutos. El propósito de la institución es implementar la jornada única gradualmente, dado que las instalaciones del colegio tienen capacidad para albergar máximo 1.200 estudiantes en una sola jornada, y en el momento que la Corporación recibiera la administración del colegio, este contaba con una matrícula de 1.900 estudiantes aproximadamente, lo que implica una reducción representativa de estudiantes. Ante esta situación, la Dirección Local de Educación de San Cristóbal cierra el banco de matrículas para este Colegio en los grados de primero a undécimo por un periodo de 4 años, es decir del 2017 al 2020.

Esta nueva organización en las jornadas académicas afecta por un lado a las familias, quienes ya tenían una organización familiar porque tenían a todos sus hijos en una sola jornada, ahora, para las familias que tienen hijos en bachillerato y en primaria, se requiere de los padres una nueva organización familiar, esto genera bastantes molestias en los padres, quienes radican cartas y derechos de peticiones a la Dirección Local de San Cristóbal solicitando el sostenimiento de las jornadas académicas de la anterior administración.

Por otra parte, afecta a los estudiantes en sus procesos de formación porque esto implica para ellos estar una mayor parte de tiempo en la institución en condiciones de hacinamiento y

control. Se encuentra por ejemplo, que en la franja de tiempo de 11:40 a 12:30 los estudiantes de primaria ingresan a formar en la cancha del colegio y van pasando por grados al comedor a almorzar, los chicos que se quedan afuera esperando su turno deben hacerlo sin libertad de desplazamiento y a la intemperie como se muestra en la ilustración (ver ilustración No.2).



Ilustración No. 2. Organización de primaria para tomar el almuerzo. Foto tomada por la docente investigadora Leydi Mendoza Bucurú.

Lo anterior conlleva, además, una reducción y cambios en los horarios de los docentes de una hora a 35 minutos y deben hacerlo a las 10:35 a.m. o a las 11:15 a.m. porque deben hacer acompañamiento a los estudiantes de primaria. Cuando se presentan días de lluvia los estudiantes son ubicados en los pasillos de los salones, lo que afecta la realización de clases de los grados de bachillerato. Es importante advertir que con esta organización, como consecuencia, se presenta un aumento en las agresiones físicas y verbales entre los estudiantes de primaria, dado que las condiciones de clima, hacinamiento y control desbordan emocionalmente a los estudiantes haciendo que se irriten y sean menos tolerantes ante cualquier situación que se les presente mientras esperan su turno al comedor, motivando cambios en los comportamientos de los niños de primaria.

En el caso de bachillerato, los estudiantes tienen una reducción de 15 minutos en sus horarios de descanso, un espacio que los estudiantes consideran vital para ellos porque es en ese momento donde pueden socializar con sus compañeros sin el control de los maestros, sentimiento que se hace latente tal como lo enuncia el estudiante E.16:

> ...lo peor que tiene este colegio es que ya uno no tiene descanso, uno sale y mientras va llegando a la cancha ya se tiene que devolver al salón, y si uno llega tarde ya la profesora no lo deja entrar y llaman al coordinador y le dice que uno está evadiendo para consumir, porque ahora uno no puede estar fuera del salón o ya es un marihuanero, yo la verdad prefiero Colsubsidio a mí el Minuto de Dios no me gusta, son muy religiosos y todo lo que uno hace es malo, hasta los descansos y no los quitan, que sad[16]" (Ficha de Seguimiento no. 16)

Esta situación desencadena en un aumento de llegadas tardes y evasiones de clase en los estudiantes de bachillerato, debido a la falta de espacios diferentes a los académicos, donde los estudiantes puedan socializar, compartir y deliberar con sus compañeros, así como lo expresa el estudiante E21:

> … los profes siempre dicen que yo evado clase, solo se me hace tarde porque el descanso es muy corto, a veces los profes de las clases antes del descanso lo dejan a uno más tiempo en el salón para castigarlo a uno, entonces uno sale y se pone a hablar con las amigas y se pasa el tiempo, como no hay timbre pues uno no está pendiente de eso y no tengo reloj ni traigo celular para andar mirando la hora, además uno se demora 3 minutos y ya estaba evadiendo, a veces ellos llegan tarde y uno no dice nada, entonces creo que son muy injustos los profes con eso, el descanso es muy corto y no alcanza para nada y uno necesita más espacio para uno, fuera de que ahora toca madrugar más y todo el día estudiando nooo!!, es que no piensan en uno en que uno se cansa de estar en clase. (Ficha de seguimiento No. 21)

[16] Término empleado por el estudiante para referirse a que es un hecho triste.

A raíz de lo anterior, se hace necesario discutir el tercer aspecto que tiene que ver con el Manual de Convivencia, de acuerdo con la ley 1620 del Ministerio de Educación Nacional, todos los establecimientos educativos deben contar con un Manual de Convivencia que disponga el tratamiento sobre el manejo "de situaciones que afecten la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos" (p.9). El Colegio implementa el Manual institucionalizado por la Corporación que los administra sin ajustes, cambios o adaptaciones al contexto y las necesidades de los estudiantes de la institución, un Manual con un componente de seguimiento marcado por ser regulatorio y sancionatorio más que preventivo y formativo. Aquí es importante anotar, que este Manual es ejecutado por las instituciones de la Corporación que no son de carácter oficial y para estudiantes de otros contextos sociales, lo que constituye una falta constitucional, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1620 , Título III, parágrafo 2 que exige "que el Manual de Convivencia deberá ser construido, evaluado y ajustado por la comunidad educativa integrada por los estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directivos docentes, bajo la coordinación del Comité Escolar de Convivencia" (p.9)

Este nuevo Manuel de Convivencia para la institución, vela por inculcar a los estudiantes los principios cristianos inspirados en la obra del padre Rafael García Herrera como mecanismo de "concientización" e inspiración para la armonía escolar y:

> Promover a la luz del evangelio, el desarrollo del potencial humano, procurando el paso de cada uno y para todos, a condiciones de vida más dignas, facilitando el acceso al conocimiento, al desarrollo de la inteligencia, a la formación en valores y al crecimiento en el amor por los demás. (Manual de Convivencia, 2018 p.10)

Se instaura en todas las actividades institucionales y en la primera franja de clase la oración como protocolo de inicio de jornada y/o actividad.

Predomina la reglamentación frente a la higiene, la presentación personal de los estudiantes[17] y el comportamiento en la institución hace énfasis en que "los estudiantes deben vestir manteniendo el recato y la decencia" (Manual de Convivencia, 2018, p26), predominando esto sobre los procesos de formación concienzudos y ajustados a las realidades de los chicos que fortalezcan sus formas de interactuar con los demás fundamentadas en el reconocimiento y respeto del otro.

Con la implementación de este nuevo Manual, se origina una falla que afecta el proceso de formación de los estudiantes desde el inicio del año escolar, al ser implementado sin los ajustes al contexto y las necesidades de la población, situación que se refleja en las cifras de sanciones y amonestaciones que maneja la Coordinación de Convivencia[18] en el primer semestre del 2017.

En las capacitaciones que realizan las Coordinaciones a los docentes sobre "las rutas de manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar" a la luz del Manual de Convivencia, se inculca el cumplimiento estricto de este con miras a reducir la matrícula de estudiantes y lograr la cobertura meta de 1.100 estudiantes, los coordinadores hacen énfasis en la importancia de ir seleccionando "lo mejor" y sacando los estudiantes "problemáticos" haciendo énfasis en que el "bien común prima sobre el individual" (Anotación de la Ficha de Observación no.11).

Algo similar ocurre con el P.E.I y las mallas curriculares, este último aspecto, afecta directamente la relación entre los docentes, los estudiantes y el saber al interior de las aulas, al igual que se hizo con el Manual de Convivencia, la Corporación presenta la proyección del P.E.I. retomando el horizonte institucional y el modelo pedagógico (ver figura no. 4) de sus colegios privados para implementarlo en el Colegio de concesión y realizar ajustes durante el 2017, a

[17] Siendo muy radicales ante los cortes y colores de cabello, peinados, la forma de portar el uniforme, el uso de piercing y tatuajes, uso de maquillaje, color y estado de los zapatos.
[18] Ver anexo 5. Causales y estadísticas de sanciones.

partir de grupos de trabajo con los representantes de padres y de los estudiantes que conforman el gobierno escolar, así consolidar el P.E.I para implementarlo a partir del 2018.

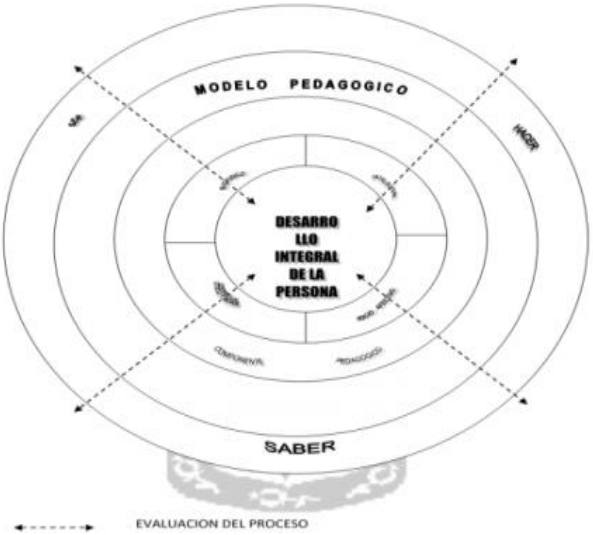


Figura No. 4. Modelo Pedagógico institucional. Fuente: Proyecto Educativo Institucional del Colegio en concesión (P.35)

En cuanto a las mallas curriculares se encuentra que estas se manejan de forma unificada para todos los colegios administrados por la Corporación, las cuales se caracterizan por ser estandarizadas y estar organizadas de forma temática con sus respectivos contenidos[19]. Son muy técnicas e instrumentales, no se evidencia interdisciplinariedad entre las asignaturas establecidas en los planes de estudio, a pesar de que algunas áreas están organizadas integralmente por varias asignaturas como se muestra a continuación:

Tabla 2
Conformación de áreas.

ÁREA	ASIGNATURA
CIENCIAS NATURALES	Biología, física y química
CIENCIAS SOCIALES	Ciencias sociales, competencias ciudadanas y cátedra de paz.

[19]Ver Anexo 6. Mallas curriculares de castellano y danza

EXPRESIÓN	Educación física, música y danzas.

Fuente: Elaboración propia.

Junto con las mallas curriculares los docentes deben manejar planificadores organizados por mínimo 3 y máximo 4 propósitos por periodo académico, cada propósito está compuesto por un rango de 3 a 4 acciones reflexivas[20].

El diseño de los propósitos está a cargo de los docentes, según el área y el grado, es decir; los propósitos de la asignatura de biología de los grados octavos son creados por el docente que dicta en esa área y en esos cursos, estos deben estar en coherencia con los temas propuestos en las mallas curriculares del grado y el modelo pedagógico establecido. Una vez cada docente diseña sus propósitos, debe definir cuáles son las acciones reflexivas que componen el propósito y registrarlo en los planificadores para socializarlos en las reuniones de área con sus demás compañeros y ser aprobados por el jefe del área, luego de este proceso, son presentados ante la Coordinación Académica para revisión, aprobación y finalmente enviarlos a la Dirección de Educación Nacional (DEN) del ente administrador, en este último estamento son retroalimentados según los parámetros educativos de la Corporación que dirige[21].

En la revisión de los planificadores se observa un alto grado de libertad frente al proceso pedagógico del docente, a pesar de que las mallas curriculares son técnicas y temáticas, los docentes son quienes deciden la forma de desarrollar y abordar los temas, de posibilitar estrategias de trabajo en conjunto con otras áreas y de definir el modo en que se llevará a cabo

[20] Término empleado por la Corporación para referirse a "los pasos diseñados por los docentes para guiar a los estudiantes al alcance de los propósitos, en este proceso los estudiantes se evidencian las comprensiones secuenciales. Deben involucrar a los estudiantes en el saber pensar y saber hacer" (P.E.I, 2018, p.39).
[21] Ver anexo 7. Propósitos y acciones reflexivas del área de matemáticas.

evaluación de estos saberes, de modo que la institución cuenta con una escala de calificación numérica acordes con el decreto 1290, como se muestra a continuación.

Tabla 3
Escala numérica de calificación.

Valor	Desempeño
4,6 a 5,0	Superior
4,0 a 4,5	Alto
3,5 a 3,9	Básico
1,0 a 3,4	Bajo

Fuente: Elaboración propia

4.1.3. Motivaciones e intereses de los estudiantes

Identificar y reconocer los intereses y factores motivacionales que incitan a los estudiantes a aprender constituye un ejercicio fundamental en la labor docente, porque es a partir de estos que se puede impulsar la necesidad de "aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto" (Ranciére, 2002. p.56), mediante la generación de experiencias en el aula que le posibilite a los estudiantes y docentes conocerse primero a sí mismos y su mundo circundante en el respeto y la reflexión (Maturana, 2001) y esto solo se puede hacer reconociéndolos como sujetos intelectuales, reflexivos y generadores de estrategias que pueden potenciar los procesos pedagógicos en la escuela. Por ello, durante todo el trabajo de campo se estuvo alerta y expectante frente al discurso, la disposición corporal y actitudes de los estudiantes en la institución.

En la constante interacción con los estudiantes y docentes participantes, se observa que las prácticas de formación que llevan a cabo los docentes en el aula están desconectadas del mundo emocional, vivencial e intelectual de los sujetos porque lo que prima es "el cumplimiento de metas establecidas que además deben ser homogéneas para que la medición sea posible, allí la singularidad es imposible pues todos deben aprender lo mismo, al mismo ritmo y tiempo, y mostrar iguales resultados" (Lizarralde, 2011. p.38), en esta dinámica, los estudiantes que no se "ajustan" a ese sistema escolar, intentan desde sus actitudes, silencios, gestos, corporalidades y aculpamientos "adaptarse" en el peor de los casos, pero también a hacer resistencia a esos procesos escolarizados, y aunque a ciencia cierta, los estudiantes no definen qué es un proceso de enseñanza-aprendizaje, saben que estos procesos tienen que ver con el reconocimiento de ellos como sujetos históricos, sensibles e intelectuales, tal y como lo expresan algunos estudiantes,

> … los profesores me tienen entre ojos por culpa de la profesora P3 esa, siempre les dice que yo soy lo peor, que yo soy una ñera, entonces para que trabajo sí siempre me están haciendo sentir mal, que yo soy una mala influencia, así que en las clases me acuesto a dormir. (Ficha de Seguimiento no. 11)

> … las materias que más me gustan son inglés, música y castellano, inglés porque siempre me ha llamado la atención hablar otro idioma y la profe explica bien porque le entiendo, música porque mi sueño es aprender a tocar guitarra y castellano porque la profe es re-bien y cree en mi (Ficha de Seguimiento No. 13)

En estas citas recopiladas en las interacciones con los estudiantes, se evidencia que en la relación del docente-estudiante-saber prima el reconocimiento del otro como elemento motivacional fundante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Constantemente se observa que los estudiantes tienen diversos intereses y gustos que al tratar de diseñar actividades para cada uno parece una labor demasiado dispendiosa e imposible, pero lo que piden estos

estudiantes etiquetados como “problemáticos” es que sean reconocidos por lo que son, sujetos con una historia que los configura de esa forma, que tienen disposición y capacidad para aprender siempre y cuando sean reconocidos como tal.

Así, el principal reto consiste en educar a los estudiantes en el reconocimiento de ellos, desde allí generar experiencias pedagógicas que les permita ser reconocidos tanto por ellos mismos como por los demás miembros de la comunidad, porque si un sujeto no puede aceptarse y reconocerse a sí mismo, no puede hacerlo con los otros, tampoco puede reflexionar sobre la forma en la que representa y significa al otro porque está en la permanente negación de sí y en la búsqueda impaciente de algo que no es pero que él cree le dará reconocimiento (Maturana, 2001).

Otro factor motivacional que se identifica para potenciar el aprendizaje, tiene que ver con el conocimiento del mundo circundante e inmediato de los estudiantes, y a partir de este conocimiento impulsar estrategias que creen en ellos la necesidad de aprender los saberes que se imparten en la escuela, porque los chicos están constantemente en la búsqueda de conocimientos, incluso en los de la escuela, pero no le resultan atractivos por la forma en que se hace, y es ahí donde el docente puede mantener al estudiante que busca en su búsqueda vinculando la voluntad de los chicos a su voluntad, y de acuerdo con Ranciére (2002), quien expresa:

> En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará atontamiento a su coincidencia. (…) Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad. (P.11-12)

Conocer el mundo inmediato de los estudiantes es una posibilidad de conectar la voluntad del estudiante a la del maestro para crear experiencias en el aula, que los incite a estar en la constante

búsqueda de conocimientos, que sientan que tienen la libertad y facultad de aprender cualquier cosa, que ese aprendizaje adquirido es importante y significativo porque se conecta con sus necesidades, intereses y posibilita en ellos una transformación de su mundo inmediato. Sentimiento que se hace visible en las voces de los estudiantes cuando manifiestan lo siguiente:

> … a mí me gusta mucho 'tecnología' y me va súper bien porque aprendí a hacer mezclas y a editar videos, la profe me paso unos tutoriales y unos programas para aprender a formatear computadores y ahora les formateo los computadores a mis primos y ellos me pagan por eso, con ese dinero puedo ayudar a mi mamá, porque ahora yo utilizo ese dinero para mis gastos y mi mamá ya no tiene que darme plata, a veces yo le presto y le puedo ayudar en los gastos de la casa, pienso ahorrar y seguir estudiando porque lo mío son los sistemas, hasta le edito videos a la profe de sociales y todo. (Ficha de Seguimiento No. 9)

El aprender tiene que ver con los cambios estructurales que le ocurren a los sujetos de manera incidental, que los toca y los trasciende en lo emocional, lo corporal, lo racional y lo vivencial, pero en las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el aula se pretende que los sujetos aprendan, capturando la información de un mundo abstracto e independiente de su realidad (Maturana, 2001).

Otros elementos motivacionales identificados tienen que ver con las herramientas que se utilizan para mediar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero implementarlos sin las reflexiones que suscitan los aspectos motivacionales mencionados con anterioridad, los convierten en instrumentos técnicos y estériles. Puede que a un grupo de estudiantes les guste la música y se pretenda que estos memoricen datos y capturen la información, si esta se les presenta de forma musical, como ocurre con el método de memorización de las tablas de multiplicar con canciones, porque allí lo que se hace es instrumentalizar los intereses para cambiar la forma de

abordar los contenidos, pero no se contempla la posibilidad de estas estrategias para generar experiencias sensibles que invite a los estudiantes y maestros a reflexionar sobre las formas en las que reconocemos y significamos a los otros que nos rodean y los saberes inmersos en esa relación.

En las observaciones de aula se identifica que utilizar los intereses de los estudiantes como herramienta para la memorización o recepción de la información, es una práctica cotidiana que además se considera "innovadora" por incluir actividades que les gustan a los estudiantes, con esto no se quiere decir que los docentes "sean malos", es solo que ante su compromiso ético de enseñar lo mejor a los estudiantes y a la vez cumplir con las exigencias administrativas de la institución se pasa por alto la reflexión constante de las estrategias que se llevan a cabo en la práctica pedagógica y su transformación, por ejemplo en la clase de castellano en la implementación de la estrategia de dinamización, la docente identifica que en los grados octavos hay estudiantes interesados en la escritura, en la caricatura, en el dibujo y en la representación gráfica, por ello en la implementación de estrategias decide proponer dos textos para trabajar en el plan lector; el primero titulado "Buscando Alaska", y el segundo titulado "correr o morir".

Los estudiantes deciden cuál de los dos textos quieren trabajar, y la docente, propone como evidencia de trabajo que cada estudiante realice un Kamishibai[22]. Inicialmente la estrategia motivo a los estudiantes y los dispuso para el trabajo, la falla que se presentó con este ejercicio es que, en ante la necesidad de tener una evidencia calificable, que "midiera" y "garantizara" la lectura de todo el libro, la docente decide que se realice una lámina por cada capítulo, lo que hizo que cada estudiante tuviera que realizar entre 40 y 50 dibujos o escritos. Luego de las 15 láminas,

[22] Es la forma de contar historias que se origina en Japón que también es usado como recurso didáctico. Está formado por un teatrillo y un conjunto de láminas que contienen dibujos o texto. Su presentación se da generalmente en forma narrativa. Tomado de http://kamishibai.educacion.navarra.es/que-es/

los estudiantes se desinteresaron de la actividad, les pareció demandante y tediosa, sentimiento que se hace evidente cuando los estudiantes manifiestan lo siguiente:

> …a mí me gusta dibujar pero con este trabajo que dejo la profe, la madre que ya le estoy es cogiendo fastidio al dibujo, siento que no quiero volver a dibujar en la vida. (Anotación en Ficha de observación No. 19)

Así, la instrumentalización de los intereses termina por agobiar a los estudiantes hasta el punto de desinteresarse por algo que les parece apasionante, entonces los intereses de los estudiantes deben servir para que los docentes se vinculen con ellos en términos del reconocimiento de sí mismos y de sus mundos, para generar experiencias sensibles, que trastoquen y transformen su ser, que los incite a pensar sobre sí mismos, pero también en los otros que nos rodean, suprimiendo actividades que propenden por mantener ocupados, sentados y callados a los estudiantes en el aula.

En el trabajo realizado con los estudiantes se logra identificar cuáles son sus preferencias académicas, las cuales están relacionadas con los factores motivacionales descritos anteriormente, es decir, se encuentra que los estudiantes tienen un mayor interés por las asignaturas dependiendo del tipo de relación que establecen con los docentes, más no interacción con los saberes que se aborda en la asignatura.

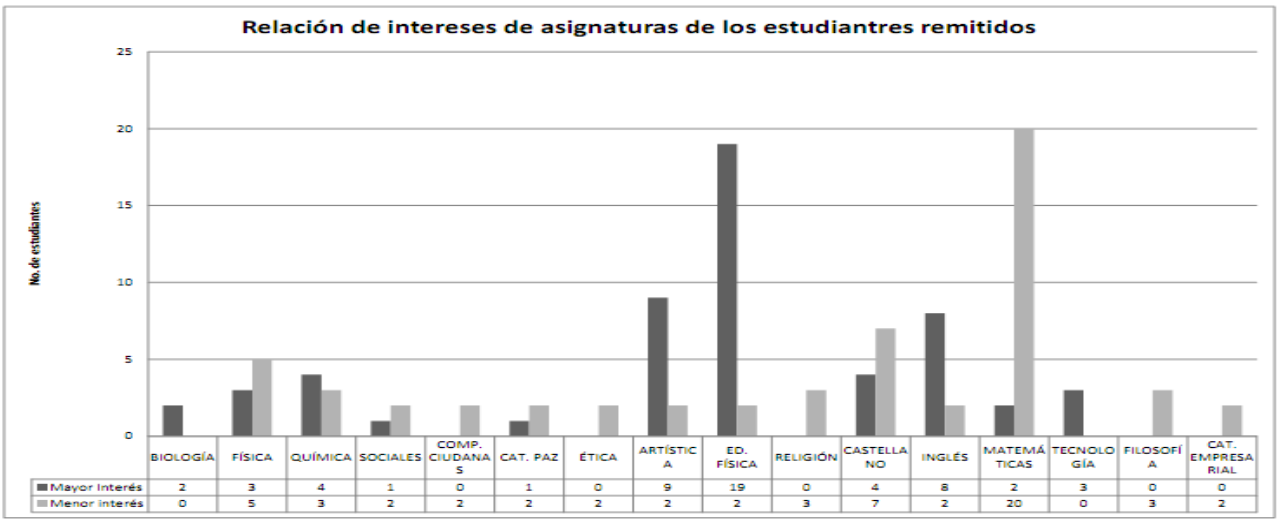


Figura No. 5. Estadística de los intereses académicos de los estudiantes reportados a Psicología. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las estadísticas (ver figura no. 4) se observa que los estudiantes que son reportados a Psicología tienen una mayor preferencia por artística y educación física; primero, porque manifiestan tener una buena relación con los docentes que dictan estas asignaturas. Segundo, porque consideran que los saberes que construyen en estas asignaturas son importantes para su mundo inmediato. Y por último, las estrategias empleadas por los docentes están pensadas en los intereses de todos los estudiantes, lo que hace que las clases sean dinámicas y se exploren diversas capacidades, porque en estas clases también se proponen trabajos de lectura y escritura, se realizan exposiciones, debates, además del trabajo corporal, y los estudiantes responden porque ven en esta forma de trabajo un elemento que les resulta consecuente y fundamental para su formación, tal y como se muestra en el siguiente diálogo registrado en la ficha de observación 25.

> **E 12**: Mire como me quedó el trabajo de educación física, ahh que belleza!, es que yo soy muy pilo, la profesora Marcela me va a poner cinco, porque está muy bonito y muy bien presentado.
>
> **Investigador**a: Si, está muy bonito y eso… ¿qué lo motivo?

E12: Es que me gusta mucho la clase, y este trabajo es muy importante, porque cuando uno hace alguna actividad física no sabe que antes debe hacer estiramientos para calentar los músculos, ¿sabías que se tienen que preparar?

Investigadora: ¿Preparar? Y ¿para qué?

Estudiante 12: Cuando uno hace ejercicio los músculos se rompen, sus fibras, no me acuerdo como se llaman, si no se estira bien uno se lesiona y se demora en recuperar, pero si hace estiramiento los preparas para que ellos puedan aguantar el ejercicio y el proceso de recuperación dure menos, ¿usted ha hecho ejercicio? ¿Ha sentido que al otro día le duele todo?

Investigadora: Pues… soy floja para el ejercicio pero si me ha pasado.

E 12: Eso le pasa por no estirar bien, entonces en el trabajo puse los mejores ejercicios de estiramiento para que las personas vean cuales son los mejores y no se lesionen, yo los hago cuando tengo natación o ciclismo y nunca me duele nada, mire los ejercicios para que los haga antes de hacer ejercicio y vera que ya no le van a doler tanto. (Ficha de Observación no. 25)

Por otro lado, las materias de menor interés, como el caso de matemáticas y castellano los estudiantes las asocian al aburrimiento que les suscita la forma de trabajo que se lleva a cabo en estas clases, en los imaginarios de los estudiantes se encuentra afirmaciones como: “no me gusta leer”, “la clase es aburrida porque toca escribir”, “dejan mucho trabajo”, “no entiendo nada”, sin embargo, con el fragmento citado se evidencia que los estudiantes si les gusta leer, escribir y tienen capacidad de construir conocimientos, solo que estas actividades deben tener un vínculo con sus intereses y sus realidades para que ellos se motiven en llevarlas a cabo. También se encuentra por ejemplo, que los estudiantes permanecen mucho tiempo en redes sociales, todo el

tiempo leyendo y escribiendo información, este es un elemento que se puede tener en cuenta para motivarlos y mantenerlos en la búsqueda de conocimiento desde la escuela.

4.2. Análisis de la información

A partir de todo el trabajo de campo realizado en el 2017 y de la recolección de datos que surge de este ejercicio, se hace el análisis de estos, realizando una codificación línea por línea en la búsqueda de códigos que allí emergen sobre los Ambientes de Aprendizaje, luego estos códigos son clasificados en categorías macros teniendo en cuentas las propiedades y dimensiones de cada código para consolidar las categorías.

Como se menciona en el capítulo III, el análisis no es un ejercicio exclusivo de una fase, este se comienza a realizar desde el momento en que se recopilan los primeros datos, en búsqueda de configurar el trabajo de campo para determinar el espacio, los sujetos y los modos de realizar el muestreo teórico; los primeros documentos analizados son los registros de remisión que realizan los docentes al departamento de Psicología a través de la plataforma virtual de la Corporación, en este ejercicio se organizan y se codifican los datos recopilados (ver tabla 4), estos plantean la necesidad de indagar por los imaginarios que tienen los sujetos frente a conceptos como: "el diálogo reflexivo", "la armonía", los criterios para establecer connotaciones "buenas" o "malas" a las conductas de los estudiantes – "seguimientos y acompañamientos en la agenda y en el hogar". Ante esta exigencia, se realiza el primer grupo focal con las directoras de curso de los grados octavos que realizaron el registro de remisiones.

Tabla 4

Codificación de datos inicialmente recopilados.

CÓDIGOS	PROPIEDADES Y DIMENSIONES
Bajo rendimiento académico	+ Los docentes consideran que el bajo rendimiento académico es la pérdida de 5 o más asignaturas en el corte académico (asociado a la propiedad de "cantidad de asignaturas en pérdida"). + "No trabaja en clase", "se distrae con facilidad", "evade clase", "molesta en clase" (asociados a la propiedad de "actitudes de los estudiante frente a las labores académicas que inciden en el bajo rendimiento").
Fortalezas de los estudiantes – desde la mirada de los docentes	+ Los docentes consideran que las fortalezas son el conjunto de habilidades, actitudes, comportamientos "buenos" que tienen los estudiantes (asociado a la propiedad de "connotación positiva-moral") + "Extrovertido" – "divertido" – "colaborador" – "servicial" – "respetuoso" – "alegre"- "participativo" – "solidario" – "actitud de cambio" – "escucha activa" – "dinámico" – "se relaciona con facilidad" – "organizado" – "consciente de sus fallas"- "deportista" – "asume las consecuencias de sus actos" (asociados a la propiedad de "cualidades")
	+ En este código se registran todas las acciones que los [Prop

Estrategias realizadas con los estudiantes para mitigar la problemática.	docentes realizan antes que los estudiantes sean reportados a Psicología, para mitigar la situación frente al bajo rendimiento académico y las dificultades de convivencia [dimensión de población - estudiantes] + “establecer diálogo con los estudiantes” – “firmar acuerdos y compromisos con los estudiantes” – “recordar sus obligaciones académicas de acuerdo con lo establecido en el Manual de Convivencia” – “socializar el debido proceso en el incurrimiento de faltas académicas y/o convivenciales” – “dialogo reflexivo” – “acompañamiento a través de la agenda” “recordar la importancia acatar las instrucciones de los profesores y de trabajar en clase” “firmar el observador”.	
Estrategias realizadas con los padres para mitigar la problemática.	+ En este código se registran todas las acciones que los docentes hacen con los padres de familia para mitigar la situación frente al bajo rendimiento académico y las dificultades de convivencia. [dimensión de población - padres] + “Hacer seguimiento en la agenda” – “citación de padres de familia” – “solicitar hacer seguimiento en el	

	hogar del proceso del estudiante" "firmar acuerdos y compromiso "ninguna" – "diálogo con los padres" "remisión a trabajo social por ausencia de los padres"	
Dificultades de convivencia	+ De acuerdo con lo que manifiestan lo docentes, las dificultades de convivencia son aquellas conductas que alteran la armonía y la convivencia en las instalaciones del colegio. + "agresiones físicas" – "agresiones verbales" – "es grosero" [dimensiones de población – pares / figuras de autoridad] + "Indisciplina en el aula" – "habla mucho en clase" – "evade clase" -"actitud desafiante" – "juega en clase" [dimensión de "actitudes disruptivas"] + no desarrolla actividades en clase [dimensión /propiedad "académica"] +"presunto consumo de sustancias psicoactivas" [dimensión de "consumo"]	[Propiedad de conductas no deseadas]

Fuente: Elaboración Propia

Inicialmente, las percepciones de las docentes frente al quehacer del Departamento de Psicología hacen que los primero encuentros se distingan por un ambiente de confianza y camaradería que los lleva a denunciar abiertamente sus inconformidades e intenciones con los estudiantes reportados a Psicología, esto con el propósito de contar con el apoyo del departamento en la resolución de esos inconvenientes manifestadas por ellas. Situación que cambia a medida que avanza el trabajo de campo, ya que algunas docentes dejan de participar en el proceso porque no sienten el apoyo del departamento en la resolución de los conflictos de la

forma que ellos esperan que se realicen. Es decir, que ellas esperan que desde psicología se activen los debidos procesos contemplados en la ley 1620 y el manual de convivencia para sugerir cambios de ambiente escolar o cancelaciones de matrícula de estos estudiantes que no se ajustan a los parámetros de la clase establecidos por las maestras.

Este primer encuentro permite que las docentes hagan un ejercicio de "catarsis" reforzando sus percepciones frente a los estudiantes reportados, desde argumentos "viscerales[23]", donde manifiestan su molestia frente a las conductas que tienen estos en las clases, y de la impotencia que tienen al sentir que se ha hecho "de todo" pero que no se logra un avance en los estudiantes, y que la única salida posible es activar el debido proceso para la cancelación de la matrícula de los mismos. En este espacio, también se profundiza en los imaginarios que las docentes tienen frente a los códigos identificados inicialmente y se generan matrices de codificación (ver tabla 5) donde se establecen relaciones entre los códigos, en sus propiedades y dimensiones para ir consolidando las categorías macro.

Tabla 5

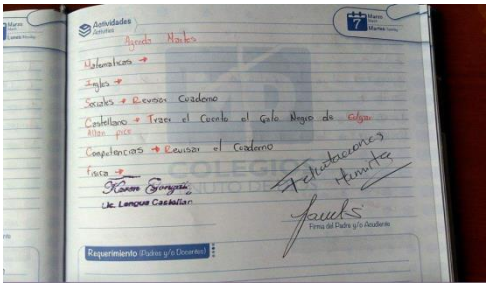
Codificación de datos del muestreo teórico (propiedades-dimensiones)

Propiedades/ Dimensiones	Anotación textual	Memorando
Actitudes de los estudiantes que inciden en el bajo	La propiedad tiene una dimensión de connotación negativa por no permitir el aprendizaje de los estudiantes, dado	Identifica una noción de Aprendizaje asociada a la acción de explicar, en unas

[23] Se emplea este término para referirse a la emoción de malestar e impotencia, además de la expresión corporal y gestual de desagrado, que se observa en las docentes al hablar de los proceso de los estudiantes reportados.

rendimiento. [connotación negativa]	que las interrupciones no permiten el desarrollo armónico de la clase y que el docente pueda explicar los temas abordados allí.	condiciones *armónicas* que tiene que ver con el desarrollo de la explicación sin interrupciones de los estudiantes.
Fortalezas de los estudiantes [connotación positiva]	Las fortalezas de los estudiantes tienen una connotación positiva en los registros, sin embargo se observa que las docentes se refieren a las fortalezas como aquello "rescatable" o "menos peor" que tiene el estudiante. En uno de los registros no se colocaron fortalezas, se indago si fue un error de digitación o fue intencionado, a lo que la docente responde entre risas "yo creo que a ese chino ni volteándolo se encuentra uno cosas buenas".	Se identifica aquí, que al no existir esa relación empática con los sujetos se tiende a desconocerlo y a invisibilizarlo de dos formas, cuando el estudiante no "produce, ni trabaja" pero no es "grosero" se ignora. Pero cuando el estudiante "no produce ni trabaja" pero además es "grosero o altanero" es blanco de los docentes para activar el debido proceso y cancelar matrícula.
	Se indaga por las estrategias que más se reportan: qué se hace cuando hay: - Diálogo reflexivo: "Se charla con	Se encuentra que las estrategias que realizan los docentes para hacer frente a la

Estrategias de mejora realizadas por los docentes con padres y estudiantes [connotación positiva]	el padre o el estudiante, recordándole la importancia de mejorar, de acuerdo a lo establecido en el manual de convivencia, diciéndole que puede llegar a pasar si no mejora." - Seguimiento en la agenda y en el hogar: "Se le explica al estudiante y al padre que de ahora en adelante, y todos los días, el estudiante va a colocar el listado de materias que ve en el día y al frente las tareas y actividades que debe realizar, el padre debe revisar la agenda todos los días y verificar que el estudiante las realice (Ver ilustración No. 3)" - Firma de acuerdos y compromisos en el observador: "Aquí lo que hacemos es que el estudiante y el padre escriban en el observador a que se comprometen para mejorar, estos registros sirven porque a	situación que consideran "problemática", tienen: +Una dimensión sancionatoria, en la medida que si no se "ajusta" o se "adapta" a lo establecido puede ser expulsado del sistema. + Una dimensión controladora, porque se cree que se puede realizar un cambio a partir del control permanente del estudiante, que le permita crear el "habito", que en realidad es un condicionamiento, para cumplir con los deberes académicos. Por otro lado se encuentra que lo que realmente importa es

	medida que suman las anotaciones se puede llegar a sancionar, condicionar y hasta cancelar la matrícula de los estudiantes, con eso los papás están más pendientes de los chicos y los presionan”.  **Ilustración No. 3.** Seguimiento en agenda. Foto tomada por la docente investigadora Leydi Mendoza Bucurú	que el estudiante se adapte, porque es él, el foco y único responsable del problema. No se encuentran acciones encaminadas a otros estamentos de la comunidad educativa, como docentes, jefes de área, planes de estudio, entre otros. Ni si quiera se observan actividades encaminadas a fortalecer los vínculos entre los docentes y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Estos códigos emergentes se ven alimentados a medida que se avanza en el trabajo de campo, con la información recopilada en la interacción con estudiantes y padres de familia. En este caso, los encuentros iniciales realizados con ellos a diferencia de los docentes, se caracterizan por el silencio, la desconfianza y las respuestas mecanicistas o complacientes de estos. Circunstancia que cambia en la medida que se fortalecen los vínculos afectivos durante el trabajo de campo, en la constante interacción con padres y estudiantes se identifica un cambio en las conductas iniciales porque tanto los padres como los chicos comienzan a abrirse, a dialogar, a contar más sus experiencias, emociones y sentires con un diálogo menos elusivo, centrado en la informalidad y cotidianidad. Con ello surge la emergencia de otros significados frente a los códigos encontrados inicialmente, consolidando así la conformación de las categorías macro (ver

figura no. 5) las cuales se encuentra estrechamente vinculadas entre sí, pese a que se describen de forma secuencial en el escrito.



Figura No. 6. Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Los sujetos en los ambientes de aprendizaje

La configuración del sujeto como una categoría de análisis para la comprensión de los Ambientes de Aprendizaje emerge del ejercicio de caracterización de estos, que se da a partir de las entrevistas, observaciones y trabajos grupales realizados en el trabajo de campo. Los argumentos que allí se observan permiten asimilar los Ambientes como un campo simbólico cargado de tensiones donde los estudiantes y docentes son los actores principales, de modo que dependiendo de la forma en que estos son reconocidos allí, se tejen unas maneras específicos de interacción con los demás aspectos que componen un Ambiente de Aprendizaje particular.

En ese sentido, se encuentran allí diversas perspectivas de sujetos; unos sujetos directivos que regulan y vigilan el espacio escolar en el marco de los dispositivos gubernamentales y

administrativos, unos sujetos docentes que son los poseedores del saber y la verdad, por último, unos sujetos alumnos que carecen del saber y la razón, por ende deben ser formados en la ciencia que promulgan los sujetos maestros, y es en esa relación asimétrica que se configuran las interacciones en los Ambientes de Aprendizaje vigentes en la institución, despojando a los sujetos alumnos de sus identidades, su historia y su cultura.

Ese desprendimiento del marco de referencia que se produce en los sujetos estudiantes dentro de los Ambientes institucionalizados, configuran determinadas formas de enseñar y de aprender, caracterizados por ser transmisionistas, memorísticos y susceptibles de ser medibles, estableciendo roles definidos a los estudiantes, que cada uno de ellos debe asumir y adaptar de forma pasiva.

Esto implica que los sujetos docentes y estudiantes no tengan experiencias pedagógicas que les permita reconocerse a sí mismos, y en ese sentido, no pueden reconocer a otros, por lo tanto se generan, por parte de los estudiantes, resistencias frente a esas formas de interacción asimétricas, que son vistas por los directivos y docentes como una "dificultad" que afecta los procesos académicos y de convivencia en la institución.

En la exploración de las fortalezas e intereses de los sujetos estudiantes desde sus propios lugares de enunciación, y desde los lugares de enunciación de sus padres y docentes, se observa que los estudiantes interiorizan y apropian en gran medida la forma en que son reconocidos por otros, por lo tanto sus identidades se construyen a partir, de lo que ellos creen, puede darle cualquier tipo de reconocimiento en el contexto social, a raíz de esto, es que hay estudiantes que tienen tratos agresivos con sus compañeros y docentes, o consumen sustancias psicoactivas;

porque estos comportamientos les ofrecen un tipo de reconocimiento dentro de la comunidad educativa.

Esta misma situación se presenta con los sujetos docentes, se les confieren unos roles definidos, caracterizados por ser sujetos de saber, de poder, ubicados en un nivel jerárquico superior y que deben acatar los lineamientos administrativos al pie de la letra, configurando una forma específica de reconocimiento de sí mismos y legitimando a los estudiantes que se adaptan al medio, dejando por fuera a aquellos que no lo hacen, estableciendo ciertos modos de interacción entre los sujetos.

Así, se observa que dependiendo del modo en que los sujetos son percibidos y reconocidos por otros dentro del ambiente, se van configurando en estos, criterios específicos que definen sus formas de interpretar, significar y actuar dentro de estos, dado que "no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto". (Maturana, 2001).

En ese sentido, se da importancia a la posibilidad de diseñar estrategias que posibiliten nuevas experiencias estéticas entre los sujetos que integran los Ambientes de Aprendizajes, tejiendo allí otros significados a los roles previamente asignados, teniendo en cuenta el carácter socializador de los ambientes, los cuales se configuran "como espacios de interacción simbólica donde se construyen intersubjetivamente los significados" que configuran los modos de "percibir el mundo" (Lizarralde, 2015, p.245), contribuyendo a la consolidación de las identidades de los participantes en el reconocimiento de sí mismos desde su propio contexto socio-histórico-cultural del que ha sido despojado, es decir, dejarlo ser en su esencia.

En ese ejercicio, se observa que con el "club de tareas" se pueden crear espacios y experiencias que les permitan a los sujetos ser y conocerse a sí mismo, ser y reconocerse en el

otro, logrando movilizar en algunos estudiantes y docentes aquellos imaginarios que determinaban formas de interacción asimétricas, fomentando en estos el reconocimiento de sus capacidades intelectuales, críticas y reflexivas para reconfigurar las formas de pensar sobre sí mismos y posibilitar transformaciones en su ser y su actuar.

4.2.2. La cultura

Las interacciones culturales que envuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje en el colegio configuran los Ambientes de modo que estos procesos hacen que tanto estudiantes como docentes interioricen conocimientos y significados que emergen de las prácticas cotidianas que se viven en la institución, por ejemplo, aquellas marcadas por la discriminación y exclusión que se presentan hacia los estudiantes reportados a psicología, creando un imaginario cultural que legitime la exclusión de los sujetos que no encajan en el sistema.

Así, a partir del análisis de las observaciones de clase, se encuentra que la cultura es una construcción simbólica que dota de sentido la realidad social y modela las interacciones que se producen en el ambiente, bien sea para reproducir las dinámicas que en ella se establecen o para transformarlas.

De esta manera, se observa que las dinámicas culturales que se han ido configurando sobre las nociones de "las adecuadas formas de educar" y "los roles de los adolescentes" legitiman prácticas como: la etiquetación de los estudiantes que no se ajustan al sistema establecido como "malos", la exclusión o invisibilización de esto sujetos, la ejecución de estrategias sancionatorias y la transmisión mecanicista y memorística de los conocimientos. Pero también hay otras dinámicas culturales, marcadas por experiencias sensibles y solidarias que producen interacciones centradas en la lucha y la resistencia a esas prácticas antagónicas, como es el caso del grupo de

estudiantes que crean el "club de tareas" movilizando sus imaginarios iniciales sobre "estudiar es aburrido", "no entiendo porque soy bruta", "yo no puedo", entre otros.

Reconocer el papel y el poder que tiene la cultura para reafirmar o transformar los imaginarios de los sujetos dentro de los Ambientes de Aprendizaje es fundamental para incidir, por medio de las experiencias pedagógicas, en los campos simbólicos de los sujetos y dotarlos de otros sentidos propiciando la movilización de esos imaginarios o nociones ya constituidas e identificadas en la investigación, desencadenando en ese desplazamiento el reconocimiento de todos los sujetos sin importar si estos piensan o actúan diferente a mí, y que esa diferencia se convierta en un potencial, y no en una dificultad, para pensar que existen otros modos de educarse que contribuyen a la construcción de los aprendizajes significativos y al agenciamiento de las capacidades intelectuales, críticas y reflexivas de los sujetos inmersos en esta investigación.

4.2.3. Las relaciones en las interacciones

Las relaciones que se producen en las interacciones dentro de los Ambientes de Aprendizaje se definen como las conexiones que se dan entre los elementos que allí convergen, estas pueden ser de dos tipos; por un lado están las relaciones jerarquizadas o asimétricas que se caracterizan porque un sujeto ejerce poder sobre el otro, el primero es la "autoridad" y el segundo es quien obedece. Por otro lado, están las relaciones horizontales y democráticas, distinguidas en las que ningún sujeto está subordinado al otro, todos coexisten y conviven en el reconocimiento y en el respeto mutuo y recíproco (Diker, 2010).

Las relaciones asimétricas que se dan en los ambientes de aprendizaje son determinadas en gran medida por las dinámicas culturales asociadas a los roles que se han predefinidos

culturalmente a los sujetos que interactúan en él; desde la configuración del rol del docente en la institución se espera que este mantenga una "distancia" con el estudiante, para que este no "abuse" de la confianza del maestro y posteriormente no lo reconozca como "figura de autoridad", ni lo obedezca en clase. Desde el rol estudiante se espera que este "acate" y "cumpla" las instrucciones dadas por las figuras de "autoridad" de la institución.

Otras dinámicas culturales que contribuyen al mantenimiento de las relaciones asimétricas en los Ambientes de Aprendizaje tienen que ver con los principios de "verdad" y "poder", el cual es visible no solo en la interacción de los estudiantes-docentes, sino también en las relaciones entre los estudiantes. Con respecto a estos últimos, se observa que en aula existen estudiantes reconocido por "saber" o ser "los más inteligentes", por ende son "poseedores una verdad" y esta le confiere a estos chicos un poder de superioridad sobre sus otros compañeros que no poseen ese mismo conocimiento, este tipo de relacionamiento aumenta la brecha de exclusión entre los sujetos en la escuela, originando, en este caso, las "dificultades de convivencia" que desde este panorama, tienen que ver más con un imaginario cultural que configuran formas de reconocer y significar a los otros y establecer cánones de aceptación a partir del conocimiento que los estudiantes tienen.

Lo anterior constituye un problema porque de acuerdo a la configuración de esos cánones culturales de aceptación, se etiqueta a los estudiantes que no encajan allí como "un problema" para el sistema escolar, ante esta connotación negativa que es atribuida a estos sujetos, ellos buscan defenderse y hacer resistencia a esos señalamientos en el escenario escolar, apropiando conductas que, los estudiantes, consideran son la "mejor forma" de hacer frente a esa violencia simbólica, que lo etiqueta como un sujeto carente de saber bien sea nombrado como "bruto" o "ignorante" e incluso "mediocre".

Pese a todo lo anterior, en la institución es posible establecer relaciones democráticas en los ambientes de aprendizaje, estas se van construyendo en la medida que uno de los sujetos se reconozcan a sí mismo y reconozca al otro como un otro igual pero diferente a mí, y que ve en esa diferencia un potencial y una oportunidad para agenciar procesos colectivos de identidad, de participación, de mutua colaboración, entre otros. Esto se logra a partir de la experiencia en el "club de tareas" y en algunos espacios académicos donde se ejecutan las estrategias propuestas en el plan de acción, las cuales están centradas en el reconocimiento del sujeto para movilizar esos imaginarios culturales que transgreden a los sujetos y así configurar relaciones horizontales y democráticas en la escuela.

Se observa que cuando ese estudiante "problema" moviliza sus imaginarios culturales sobre la creencia de "poseer una dificultad" que lo convierte en "una mala influencia" en el aula, gracias al reconocimiento de este dentro del 'Ambiente', la forma de establecer relaciones consigo mismo, con los demás y con el saber, es resignificando tanto el universo simbólico de él, como el de los demás, configurando otras formas de actuar en el ambiente.

4.2.4. Los saberes y el aprendizaje

La emergencia del saber y el aprendizaje en esta investigación se fundamenta por un lado, a partir de los procesos de formación que se lideran en la institución, y por otro, de las nociones de los estudiantes que emergen del "club de tareas", por lo tanto se habla de dos concepciones de esta categoría, una asumida desde el lugar de enunciación de los docentes y la otra del lugar de enunciación de los estudiantes, cada una de estas configura una forma particular de concebir la realidad del mundo circundante.

Los ambientes vigentes en la escuela tienen como fin específico generar aprendizajes en los estudiantes de saberes supeditados y preestablecidos por la institución en las mallas curriculares y el Manual de Convivencia, estos aprendizajes son medidos a través de la producción de evidencias que no dan cuenta de la apropiación y conceptualización de los estudiantes sobre los conocimientos adquiridos, los cuales predominan por ser los más "objetivos" a la hora de calificar.

El saber y el aprendizaje abordados desde los maestros, muestran una relación con la incorporación de saberes tradicionales de las disciplinas y los saberes normativos para garantizar modos "apropiados" del ser, del saber y del hacer, contemplados en el PEI, de modo que estos se corresponden con las pretensiones del sistema capitalista de preparar personas que sean individuos pasivos y obedientes, que conozcan los saberes necesarios para hacer un oficio y contribuyan al mantenimiento del sistema social ya establecido.

Se observa que esta forma de concebir el saber y el aprendizaje, emergente de los datos analizados, se relaciona estrechamente con el acto de educar que lideran los maestros en la institución legitimando unos contenidos, prácticas y experiencias que son restrictivas y reduccionistas.

Desde el lugar de enunciación de los estudiantes y contrario a la postura anterior, el saber se concibe como todos aquellos conocimientos existentes que son de diversas naturalezas, que no se limitan a los saberes tradicionales subordinados a las disciplinas y ciencias ya establecidas, sino que se expanden a los conocimientos que proporcionan la interacción del sujeto con su contexto y su mundo inmediato día a día, en esa perspectiva, el aprendizaje se concibe como una construcción situada en el marco del contexto socio-histórico-cultural de los sujetos que lo dotan

de significado y sentido, lo que Gregory Bateson denomina ‘deutero-aprendizaje’ “sobre un segundo nivel de aprendizaje "aprender a aprender" (Lizarralde, p. 39).

En este apartado se legitiman todos los conocimientos, es decir que cada sujeto en la escuela puede aprender cualquier cosa que ellos mismos consideren importante e interesante y relacionarlo con los conocimientos institucionales establecidos en la escuela, por lo tanto no se establece un nivel jerárquico entre los saberes y tampoco se fragmentan sino todo lo contrario, por ende no existe una única forma de aprender, cada estudiante es dueño de su proceso de aprendizaje, construir sus conocimientos en sus propias lógicas y en ese sentido la labor del maestro tiene que ser la de estimular la necesidad de aprender de sus estudiantes y no de “llenar” al estudiante con información al estilo de la pedagogía bancaria de la que habla Paulo Freire como método de enseñanza exclusivo de la escuela, restando la posibilidad, al estudiante, de relacionar todos los conocimientos a los que están expuestos en su contexto para trascender y transformarse.

4.2.5. Dispositivos gubernamentales y administrativos.

Los dispositivos gubernamentales y administrativos son todos aquellos lineamientos legales que inciden en la configuración de los Ambientes de Aprendizaje y que se dan exclusivamente en la escuela; como la ley general de educación, el decreto 1620, los derechos básicos de aprendizaje, el índice sintético de calidad educativa, las pruebas de estado, el currículo, el contrato de adjudicación de la administración del colegio, el P.E.I, el Manual de Convivencia, las mallas curriculares y los planificadores de las áreas.

Estos se dan como una categoría dentro de los Ambientes de Aprendizaje aquí caracterizados, porque a pesar de que en el ambiente interactúan sujetos y saberes con unos tipos de relaciones

mediados por la cultura. Los dispositivos gubernamentales y administrativos que allí se identifican, regulan en gran medida la forma en la que se van configurando e insertando en la cultura los patrones normativos para estructurar y legitimar unos determinados modos de educar en la escuela, que guarde una estrecha relación y coherencia con unas intensiones concretas del poder hegemónico y capitalista del mundo globalizado.

La inserción de los cánones normativos en la cultura escolar afectan las prácticas pedagógicas volviéndolas hegemónicas y regulando las interacciones que se dan en la escuela a partir de mecanismos disciplinarios/sancionatorios, por otro lado, alinea la labor docente a través del miedo; a ser señalado, juzgado o despedido por ir en contravía de la norma. Ese factor de miedo es el que predetermina y dota de sentido los saberes e imaginarios de los docentes tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desencadenando la reproducción y perpetuación de los saberes ya establecidos. El miedo también es incrustando en la identidad de los sujetos-estudiantes como un elemento que regula y controla las formas de pensar y actuar en la institución, esto se materializa en la naturaleza del Manual de Convivencia que tiene una intención especifica de formar un determinado tipo de sujeto y para ello dispone de todos los mecanismos tanto regulatorios como sancionatorios para garantizarlo.

4.3.Saber pedagógico construido a partir del estudio de los Ambientes de Aprendizaje en el Colegio

La investigación posibilita la búsqueda de estrategias para dinamizar los Ambientes de Aprendizaje vigentes en la institución y desde allí abordar las problemáticas asociadas al bajo rendimiento académico y las dificultades de convivencia, para movilizar imaginarios y reconocer a los estudiantes reportados en psicología como sujetos con capacidades intelectuales, críticas y

reflexivas. Esta iniciativa surge como una inquietud personal y profesional de la investigadora al vivenciar a través de las intervenciones psicopedagógicas con los estudiantes, que existen múltiples formas de crear experiencias pedagógicas que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en la institución se dan.

Por ello, estudiar los Ambientes de Aprendizaje con el propósito de generar estrategias para fortalecer el reconocimiento y la significación de los sujetos y los saberes allí inmersos, constituye en un reto que implica por un lado, un trabajo reflexivo con miras a replantear los imaginarios que se tienen sobre la "educación apropiada y sus mediaciones" que se insertan en la cultura y replantean los modos de aprender y enseñar, del otro lado, requiere del estudio de las formas de interacción y de los significados que se reproducen en los Ambientes de Aprendizaje entre los sujetos y el conocimiento.

Durante el trabajo realizado en la institución se identifica que las interacciones que se producen en los espacios escolares están configuradas por los imaginarios que los docentes tienen sobre las "adecuadas prácticas de formación" que en ultimas definen las formas de "educar" para un tipo de sujetos en específico, desconociendo la singularidad que caracteriza a los estudiantes.

Ahora bien, en el estudio de los significados que se producen en los discursos, las prácticas y las formas de interactuar de los sujetos de la investigación en los espacios escolares, se logran identificar, las siguientes nociones de Ambientes de Aprendizaje:

- Ambiente de Aprendizaje con dispositivos de control

Por un lado están aquellos Ambientes que se definen como una "estrategia pedagógica", idea asociada al desarrollo de los proyectos de aula, esto se debe a que los docentes han tenido

que ajustar sus prácticas a los lineamientos gubernamentales y administrativos establecidos por la SED, entre ellos los lineamientos pedagógicos de la Reorganización Curricular por Ciclos y, por lo tanto los conectan con las concepciones que se dan en estos documentos, sin embargo, en la práctica del día a día, se observa que los Ambientes se relacionan con las interacciones que se tejen entre los sujetos de la comunidad educativa con el saber envuelto por la cultura y mediado por las relaciones de poder que de allí emergen.

Este tipo de Ambiente, que predomina en los espacios escolares del colegio, está regulado por dispositivos gubernamentales y administrativos que los controlan y los instrumentalizan, condicionando las prácticas pedagógicas con la intención de que los estudiantes "aprendan" los conocimientos que allí se imparten de una única forma ya predeterminada, desconociendo las particularidades de los sujetos.

- **Ambientes de Aprendizaje Resignificantes**

Por otro lado, a partir de las experiencias que se dan en el espacio creado por los estudiantes como "el club de tareas", se observa que el Ambiente se define como un espacio configurado por los sujetos (con sus características), la cultura y el saber, mediado por relaciones horizontales que propician el aprendizaje de forma espontánea, por lo tanto, no son dominio exclusivo de la escuela, los ambientes al estar dotados de estas propiedades de dimensiones intersubjetivas hacen presencia en cualquier escenario de la vida de los sujetos, y por ende no son estáticos, ni lineales, sino todo lo contrario, son dinámicos y están en constante reconfiguración (Lizarralde, 2015) porque tanto los sujetos, la cultura y las formas de interactuar en él se resignifican día a día.

La emergencia del anterior concepto sobre los Ambientes de Aprendizaje, aparece como una alternativa para fortalecer el acto de enseñar y aprender a partir de un trabajo reflexivo que implique el agenciamiento de procesos colectivos para la movilización de los sujetos frente a los imaginarios ya construidos sobre las "adecuadas" formas de aprender y enseñar, generando experiencias pedagógicas que permitan tanto a los docentes como a los estudiantes el reconocimiento de sí mismos y de los demás, fomentando desde este reconocimiento un cambio en los sujetos y en sus contextos.

Estas concepciones de los Ambientes de Aprendizaje, que emergen de los datos analizados, se sustentan en las cinco categorías desarrolladas en el epígrafe anterior, los cuales se asemejan en sus propiedades: la intención de propiciar la construcción de aprendizaje, estar condicionados por las interacciones que en él se tejen mediados por la cultura de los sujetos que los integran, pero se diferencian cuando se les compara en términos de las dimensiones que se identifican en cada una de las siguientes propiedades (ver figura no.7):

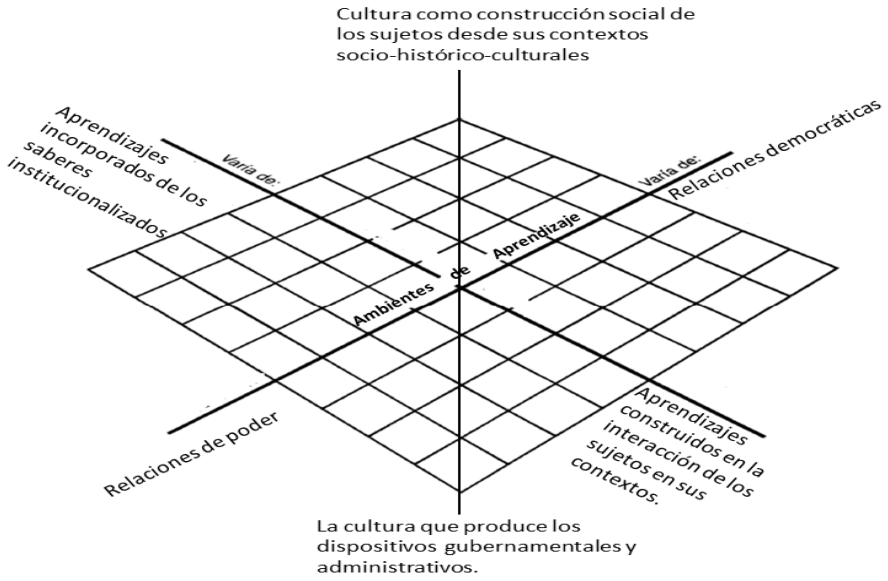


Figura No. 7. Diagrama de Propiedades y dimensiones de los Ambientes de aprendizaje. Fuente: Adaptación propia a partir de Strauss y Corbin (2002)

- **Propiedad de pensar en otros modos de construcción de aprendizaje. E**stá determina las dimensiones de los tipos de aprendizajes que se pretenden, que varían o median, entre los aprendizajes incorporados de las disciplinas y los aprendizajes construidos del contexto social de los sujetos.
- **Propiedad de condicionamiento por las interacciones.** Identifica las dimensiones de los tipos de relaciones que se tejen entre las relaciones asimétricas y las relaciones horizontales que parten del reconocimiento de los sujetos que integran el ambiente en el respeto y el reconocimiento de los otros.
- **Propiedad de la mediación de la cultura de los sujetos que lo componen**. Identifica los imaginarios culturales de los sujetos que están inmersos en los ambientes, y que son producto de la interacción de estos con sus contextos inmediatos y que varían de acuerdo con los dispositivos administrativos y gubernamentales que regulan la institución.

4.3.1 Viviendo el acto de enseñar como un arte que propicia la construcción de aprendizajes significativos.

Con el trabajo realizado en el "club de tareas" se propone un concepto de enseñanza como un arte, dado que quien enseña debe involucrar su ser en este proceso y motivar a sus aprendices, propiciar en su ser la llama, el deseo de aprender, siguiendo a Ranciére (2002), mantener al que busca en su búsqueda y que sea el mismo quien construya sus aprendizajes, así como el artista, el maestro debe amar lo que hace y enamorar a sus espectadores, motivar en ellos el deseo por aprender permanentemente, demostrar que no existe una forma única y predeterminada de construir conocimiento, sus formas se consolidan en la medida que se van tejiendo las interacciones cotidianas entre los sujetos (docentes y estudiantes) con todas sus características y

el saber propio de los espacios escolares. Pero lo que si se recomienda es que debe partir del reconocimiento de los sujetos implicados en este proceso, de modo que, siguiendo a Maturana (2001), el reconocerse primero a sí mismos, al ser aceptados y respetados en su ser, "así aprenderán a aceptar y respetar a los otros". (p.19).

En ese sentido, vivir el acto de enseñar como un arte, que tiene como principio el reconocimiento, tiene que ver con el arte de propiciar en los estudiantes el uso de sus capacidades intelectuales para construir sus propios conocimientos, es decir, quien enseña debe mantener al estudiante que busca conocimiento "en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar"(Ranciére, 2002, p.22), que implica alejarse de las nociones explicativas y memorísticas y transmisionistas de la enseñanza.

Esta concepción de enseñanza que aquí emerge, conlleva la construcción de aprendizajes significativos porque se dan de forma espontánea y contextualizada de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes, apropiando y dotando de sentido esos conocimientos que se van construyendo durante las interacciones que se tejen en los Ambientes de Aprendizaje.

La comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en esta perspectiva, propone tres estrategias que le apuestan al abordaje de la problemática planteada en la investigación desde una perspectiva pedagógica con sujetos.

- Primero, propiciar experiencias pedagógicas en el aula que promuevan el conocimiento de sí mismos y de sus mundos circundantes, fundamentados en el respeto y la reflexión permanente para incidir en la construcción social de estos sujetos, "permitiendo el crecimiento del capital simbólico y la formación de individuos con mayor responsabilidad consigo mismos y con la sociedad" (Lizarralde, 2011, p.41).

- Segundo, generar a partir de las interacciones cotidianas entre los docentes y estudiantes, experiencias sensibles que desarrollen en los sujetos "elementos de socialización, participación individual o colectiva, analítica, crítica, emocional y práctica que contribuyan a la formación humana como un hecho estético, cultural y social" (Lizarralde, 2011, p.43) movilizando los imaginarios que tienen los sujetos como producto de esas interacciones mediadas por dispositivos gubernamentales y administrativos que se han dado en la institución.
- Tercero, crear espacios de socialización en el aula que promuevan conductas de respeto, solidaridad y amor hacia el otro (con su singularidad), garantizando una convivencia armónica en la comunidad educativa por medio de actividades que faciliten el encuentro entre los sujetos, teniendo en cuenta las propiedad sobre los **otros modos de construcción de aprendizaje,** se consideran actividades que rompen los esquemas tradicionales y unidireccionales y sugieren otras que posibiliten relaciones horizontales y bidireccionales, entre ellas se contemplan aquellas mediadas por los debates, los juegos, el trabajo en grupo y el compartir.

Así, este saber pedagógico construido alrededor de los Ambientes de Aprendizaje constituye una manera de hacer frente a las problemáticas expuestas por los docentes del colegio, desde ese mismo lugar en el que se originan, es decir en la escuela. Con esto se promueve una movilización de los imaginarios que tienen los docentes sobre el bajo rendimiento académico y las dificultades de convivencia, garantizando su abordaje desde los Ambientes en una perspectiva pedagógica, reconociendo a los sujetos y promoviendo iniciativas que permitan a la comunidad nuevas formas de ver, sentir y vivir los procesos académicos, que estos no corresponden a la calificación de "productos tangibles" que "dan cuenta" de lo que sabe el estudiante, por el contrario, tiene

que ver con la construcción significativa de los aprendizajes, del cual el estudiante solo puede dar cuenta en la constante interacción con los docentes en una relación democrática de doble vía fundamentada en el reconocimiento del otro y no desde una postura sancionatoria y castigadora.

Capítulo V. A manera de cierre: reflexiones de una travesía por los Ambientes de Aprendizaje escolarizados del Colegio en concesión.

- **Reflexiones, hallazgos y conclusiones de la investigación.**

Las reflexiones que emergen de los hallazgos de esta travesía por los Ambientes de Aprendizajes escolarizados en el Colegio cruzan por cuatro lugares, caracterizados por: primero, lo vivido y experimentado por los sujetos de la investigación. Segundo, por los conocimientos construidos a partir de una construcción colectiva con los participantes. Tercero, por las movilizaciones, transformaciones y alcances que se dieron a partir de esta investigación. Y por último, por las dificultades que se presentaron en esta travesía.

Por una parte, en el lugar de lo vivencial y experiencial se suscitan reflexiones acerca de cómo incorporar acciones significativas en las prácticas pedagógicas para generar espacios con experiencias sensibles que permitan el reconocimiento de todos los sujetos, ya sean docentes, estudiantes e investigadora, como seres sentí-pensantes capaces de considerar y pensar sobre las formas en las que se está percibiendo y significando a los otros, para configurar otras formas de educar en la escuela centrados en el acercamiento y reconocimiento de todos como sujetos singulares. Hallando respuesta en la movilización de los patrones culturales que poseen los docentes frente al manejo de la norma y los lineamientos que rigen nuestra labor y que configuran los Ambientes vigentes en la institución.

Se encuentra entonces, que si bien, los Ambientes de Aprendizaje están regulados por toda una serie de dispositivos gubernamentales y administrativos, son los conocimientos y percepciones que los docentes construyen alrededor de estos, los que permiten mantener la

reproducción o generar la transformación de las prácticas pedagógicas ya establecidas en la institución.

Estas transformaciones o reproducciones del sistema educativo se evidencian en los diseños de los propósitos y las acciones reflexivas que realiza cada docente para su asignatura, allí se observa que existe un espacio para posibilitar otros modos de llevar a cabo la práctica pedagógica, y que es el maestro quien decide el cómo de su práctica pese a los dispositivos y lineamientos institucionales que regulan su labor.

Se observa en las comisiones de evaluación la paradoja donde los docentes deben "pasar" a los estudiantes para no afectar los resultados ya obtenidos en los índices sintéticos que miden la calidad del colegio, en ese sentido, se producen unos discursos que legitiman las prácticas pedagógicas ya establecidas, por un lado, están los que se fundamentan en que el mantenimiento y la reproducción de estas en la adhesión "fiel y al pie de la letra" de los lineamientos y las normatividades que rigen funcionamiento de la educación en las instituciones escolares, y por otro lado, están aquellos fundamentados en la desesperanza, porque no vale la pena replantearlas si igual se deben pasar a los estudiantes independientemente de lo que se haga en el aula.

Reconocer este aspecto en la investigación permite a los docentes que participan en la ella, darse cuenta de que esos dispositivos gubernamentales o administrativos tienen unas fisuras que les permiten actuar con cierto grado de autonomía, en algunos casos, se logra movilizar y resignifican los imaginarios de los docentes frente los modos de materializar los procesos de enseñanza- aprendizaje motivando la transformación de esas prácticas en el reconocimiento de los sujetos en toda su dimensión.

Por otro lado, frente a los conocimientos y reflexiones producto de una construcción colectiva con los participantes de la investigación, y "aunque no creamos los datos, sí creamos una teoría a partir de ellos (…) entonces no hablamos por nuestros participantes, sino que los capacitamos para hablar con voces que se entiendan de manera clara y representativa" (Strauss y Corbin, 2005, p.62), en coherencia, este ejercicio de conceptualización sustantiva contribuye a los estudios que se han realizado sobre los Ambientes de Aprendizaje, permitiendo la ampliación de su marco conceptual asumiéndolos desde otro universo simbólico, desde los lugares de enunciación y de representación de los participantes, en una perspectiva reflexiva que posibilita no solo la emergencia de unas categorías que no habían sido abordadas a profundad, en el marco del abordaje de las problemáticas académicas y convivenciales, sino que además representa una producción teórica sustantiva que está abierta a la discusión y la negociación para retroalimentarse

Lo anterior lleva a que se aborden los Ambientes de Aprendizaje, no desde su instrumentalización, sino desde un campo de interacción que se da entre los sujetos, los saberes, las relaciones y los dispositivos que allí convergen mediados por la cultura, que los dota de significados para legitimar determinadas formas de educar, enseñar y aprender las cuales desembocan en la reproducción de las dinámicas culturales ya establecidas o en la transformación de las mismas, generando experiencias de reconocimiento en la construcción intersubjetiva de los mismos.

A partir de lo anterior, se hace una invitación a los docentes de estar permanentemente cuestionando y reflexionando sobre su práctica pedagógica en aras de agenciar capacidades críticas para movilizar sus imaginarios e incidir en los Ambientes en los que ellos se encuentran inmersos, en ese sentido se posibilita una construcción de aprendizajes de doble vía, porque allí

no solo se propicia la construcción de aprendizajes en los estudiantes, estos también se dan en los docentes por lo tanto "significa promover una clase especial de reflexión y capacidad" desde lo sensible que se activa en la "búsqueda de significados, un aprender a aprender" en colectivo (Maxine Greene, citado en Lizarralde, 2011, p.47)

Desde un tercer lugar que tiene que ver con los alcances e impactos que tuvo esta investigación en la comunidad educativa se observan los siguientes:

- Primero, al identificar los contextos culturales, sociales y motivacionales de los estudiantes se logró diseñar estrategias pedagógicas que posibilitaran encuentros sensibles y estéticos para movilizar los imaginarios, tanto de los estudiantes como de los maestros, frente a la "adecuadas formas de educar" y el rol de los estudiantes en la escuela. Se posibilitó el reconocimiento de los estudiantes como sujetos intelectuales, con ellos se creó un espacio para interactuar entre sí, denominado el "club de tareas" que con el pasar del tiempo se convierte en un colectivo, donde participan algunos docentes y la investigadora, para generar reflexiones y discusiones frente a la construcción de la identidad propia y el reconocimiento de sí mismo, en aras de consolidar este colectivo, como un espacio de socialización que le permita a los sujetos agenciar sus capacidades intelectuales, críticas y reflexivas para incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la dinamización del ambiente por parte de los sujetos que lo integran.

  Esta iniciativa obtiene un reconocimiento de la Corporación[24], porque los directivos de la corporación observan que los estudiantes que hacen parte de este grupo, han mejorado su rendimiento académico y han ganado reconocimientos en concurso de

[24] Ver Anexo 9. Reconocimiento a la estrategia Club de Tareas en el Colegio de concesión.

cuento, dibujo, baile, entre otros, dentro y fuera del colegio. Demostrando de esta manera, que es posible transformar practicas pedagógicas en la escuela, ¡sí, en ese lugar regido por dispositivos normativo!, es posible abordar las dificultades académicas y convivenciales desde el reconocimiento de los sujetos en sus diversos contextos socio-histórico-culturales, un reconocimiento que no se da de dientes para afuera, este se debe dar en todos los miembros de la comunidad y reflejarse en el diseño del currículo y sus dispositivos, en las relaciones y las interacciones que se tejen en los ambientes de aprendizaje y las prácticas que se llevan en la escuela.

- Segundo, al realizar la caracterización de los Ambientes de Aprendizaje de la institución, se identificaron categorías que permitieron el diseño de estrategias para reflexionar y replantear las prácticas pedagógicas, tanto de los maestros como de la investigadora. Se transforma la manera en la que se venía abordando las problemáticas académicas y convivenciales desde la oficina de orientación, que antes de la investigación, se reconocía al sujeto-estudiante desde una visión de desvalido y empobrecido generada por el sentimiento de asistencialismo. Y una visión del sujeto-docente como un individuo "malo" y "mediocre" despojándolo de su identidad y de su contexto socio-histórico-cultural. Con esta investigación, se logra movilizar los imaginarios frente a los juicios de valor con connotaciones "buenas" o "malas" que son las que legitiman unas prácticas sobre otras que transgreden y excluyen a esos sujetos que piensan diferente a mí.

  Está movilización que se posibilito en la medida que iban generando discusiones, reflexiones en el trabajo de campo que posibilitaron la construcción de un saber pedagógico colectivo con los sujetos que participaron en la investigación.

- Tercero, se generaron reflexiones conceptuales y pedagógicas que permitieron el desarrollo de unos constructos teóricos que aportan a los estudios sobre Ambientes de Aprendizaje en las instituciones escolares. Estos aportes se fundamentaron las categorías de sujetos, cultura, los saberes y aprendizajes, las relaciones en las interacciones y los dispositivos gubernamentales y administrativos descritos en el capítulo cuatro. Lo anterior permitió ampliar el abanico de posibilidades para abordar las problemáticas académicas y convivenciales desde una perspectiva pedagógica sustentadas en las dimensiones de estas categorías propuestas de manera inductiva por esta investigación.

  Con la consolidación de dichas categorías se demuestra que los problemas académicos y convivenciales de estos estudiantes obedecen a unos constructos culturalmente establecidos que legitiman unos saberes y no otros, unas formas únicas de construir conocimiento y establecen unos criterios fijos para medir, del mismo modo, la incorporación de esos saberes a todos los sujetos, los cuales no dan cuenta real de los conocimientos construidos por los estudiantes esto tuvo un impacto en los sujetos porque al movilizar esos imaginarios, se logró disolver esas etiquetas puestas en estos sujetos como "malos" y se comienzan a reconocer desde sus propios lugares de enunciación, reconociéndose como sujetos con capacidades intelectuales, potenciando a partir de ese reconocimiento la construcción de aprendizajes significativos y haciéndose notar ante la comunidad educativa desde sus contextos socio-histórico-culturales como acto de lucha y resistencia[25].

[25] Ver Anexo 8. Iniciativas de los estudiantes participantes durante el trabajo de campo.

Y finalmente, las reflexiones que suscitan de las dificultades vividas en el proceso de investigación, las cuales se asocian por un lado a la deserción de los sujetos en la investigación, por otro lado al diseño de estrategias que inicialmente se consideraron "apropiadas" y que en el transcurso del trabajo de campo resultaron que estas transgredían a algunos sujetos que pensaban diferente e iban en contravía a la investigación, situación de la que afortunadamente se percata a tiempo y se toman esas diferencias para enriquecer el análisis. Por último, las dificultades asociadas al manejo de la información recopilada que fue amplia y densa, que desencadenó en momentos de crisis y desesperanza en el análisis.

A modo de conclusión, se evidencia en primer lugar que el estudio de los Ambientes de Aprendizaje constituye una invitación y una oportunidad para abordar las problemáticas que se originan en la escuela desde el reconocimiento de los estudiantes y de los docentes, fundamentado en el diseño de estrategias que posibiliten experiencias de encuentro con los otros, con sus culturas y sus contextos familiares, sociales e históricos, enfocando en el respeto y en la transformación de las prácticas que promueven la homogeneidad del pensamiento en el aula.

Segundo, la caracterización realizada de los Ambientes de Aprendizaje en la institución aporta para enriquecer los estudios y ampliar su marco conceptual, teniendo en cuenta los lugares de enunciación y los contextos de los sujetos que lo integran, por ende la cultura que los envuelve, dado que no se puede despojar a los sujetos de sus universos simbólicos ya construidos y que configuran modos específicos de interactuar en este espacio para posibilitar el aprendizaje. Así, replantear los imaginarios que tienen los participantes sobre las connotaciones "buenas" y "malas" que reproducen los modos homogeneizadores de educar en la escuela, para posibilitar su transformación.

Tercero, reconocer en los Ambientes de Aprendizaje las características de los sujetos, de la cultura, de la naturaleza de los saberes, de las formas de construir aprendizajes y de los dispositivos normativos que lo rigen, que son los aspectos que condicionan los modos de interacción cotidiana dentro de ese ambiente, esto implica un trabajo reflexivo con miras a replantear los modos de educar y sus mediaciones, además, requieren de tener siempre presente las categorías aquí halladas como aspectos de un sistema fuertemente integrado, los cuales no pueden ser analizados de formas independientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila, D.C., Güiza, T. J., Mora, S.M. y Sánchez, L. E. (2014). Un Ambiente de Aprendizaje llamado: aula hospitalaria (trabajo de pregrado). Universidad Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3200/TPED_SanchezSalamancaLesly_2014.pdf?sequence=1

Bonilla, E. y Rodríguez, P (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales, Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Blog del proyecto del Kamishibai (s.f.). Kamishibai [blog] Recuperado de http://kamishibai.educacion.navarra.es/que-es/

Cruz, J. P. (2014). Diseño e implementación de un Ambientes de Aprendizajes para fortalecer competencias informacionales en estudiantes universitarios de primeros semestres (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11068?locale-attribute=pt_BR

CEMID. (2018). Proyecto Educativo Institucional "Formando corazones y voluntades con compromiso social". Nueva Roma IED. Bogotá, Colombia Recuperado de http://www.colegiosminutodedios.co/nueva-roma/documentos/documentos-institucionales/PEI-2018.pdf

_____ (2018). Manual de Convivencia. Nueva Roma IED. Bogotá, Colombia Recuperado de http://www.colegiosminutodedios.co/nueva-roma/documentos/documentos-

institucionales/MANUAL-DE-CONVIVENCIA-COLEGIO-NUEVA-ROMA-IED-2018.pdf

_____ (s.f). Historia. Nueva Roma IED. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.colegiosminutodedios.co/nueva-roma/index.php/quienes-somos/nosotros/historia

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). Capítulo 6: Teoría de la observación. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Ed.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 141-173). Madrid, España: Editorial síntesis S.A.

Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad; apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En Martínez, A. Y Álvarez, A. (Comp.), Figuras contemporáneas del maestro en América Latina (pp 21-52). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación intelectual. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de http://rieoei.org/rec_dist1.htm

Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación, Madrid, España: Ediciones Morata.

Escobar, J. y Bonilla, F. (2010) Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica, Cuadernos hispanoamericanos de Psicología, 9(1), 51-67. Recuperado de https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf

Fajardo, R. P. (2016). Ambientes de Aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura (tesis de maestría). Universidad de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf

Friss, I. (2003). Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento (tesis doctoral). Universidad politécnica de Madrid, Madrid, España. Recuperado de https://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. Revista Iberoamericana de Educación no. 47. Recuperado de https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.htm

Lacher, D.C. (2012). Desarrollo del pensamiento numérico a través de competencia en ambientes de aprendizaje (trabajo de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Lizarralde, M. (2011). Educación artística y desarrollo estético. Apuntes para un compromiso ético-pedagógico. Revista Magisterio no 49: Arte y Educación, 38 – 43.

_____. (2015). Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado (tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia Recuperado de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5282/1/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf

Llanito, Z. (2015). Creando Ambientes (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México D.F., México. Recuperado de http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/98LLANITOGARIBO.pdf

Louglhin, C. y Suina, J. (2002).El Ambientes de Aprendizajes: Diseño y organización, Madrid, España: Quinta edición. Ediciones Morata.

Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación política [archivo PDF]. Ed. Dolmen Ensayo.

MEN. (14 de septiembre de 1979). Decreto 2277 de 1979. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

___. (2013). Ley 1620 del 2013. Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf

Moreno, M. (s.f.). El desarrollo de ambientes de aprendizaje a distancia. En anónimo (Ed.), Coordinación de Educación Continua Abierta y a Distancia (pp. 56-70). Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/disenio_de_prog_de_amb_de_apren/Unidad%20II/El%20desarrollo%20de%20ambientes%20de%20aprendizaje%20a%20distancia.pdf

Ranciére, J. (2002). El maestro ignorante. Barcelona, España: Laertes.

Romero, Hernando (1997): Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación. Bogotá, Colombia.

SED. (s.f) Ambientes de aprendizaje. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol1.pdf

___. (s.f). Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/cartillas_ambientes_aprendizaje/vol3.pdf

___. (s.f). Lineamientos de la Reorganización Curricular por Ciclos. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

___. (s.f.). Plan sectorial de educación 2004 – 2008. Recuperado de http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/61/1/PlanSectorial2004-2008.pdf

Secretaria Distrital de Planeación. (2009). Conociendo la localidad de San Cristóbal: Diagnóstico de los aspectos físicos, democráticos y socioeconómicos. Recuperado de http://oab2.ambientebogota.gov.co/apc-aa-files/57c59a889ca266ee6533c26f970cb14a/04_localidad_de_san_cristobal.pdf

Strauss. A. y Corbin. J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Téllez, N. (s.f.). Ensayo sobre el diseño de Ambientes de Aprendizaje. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n3/e3.html

Toro, S. P. (2009). Ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas: Concepciones y experiencias de los docentes de inglés de los colegios Cafam e internado de Fontibón (tesis de maestría). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado

de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1450/T85.09%20T634a.pdf;sequence=1

Vanegas, D. y Guerra, K (2015). Desarrollo socio-afectivo en ambientes de aprendizaje de la reorganización curricular por ciclos (trabajo de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Vélez, S.J. (2017). Ambientes de aprendizaje en el aula un camino hacia la excelencia (tesis de maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Putumayo, Colombia. Recuperado de https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3369/AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE%20EN%20EL%20AULA%20UN%20CAMINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Viveros, P. I. (s.f.). Ambientes de aprendizaje: Una opción para mejorar la calidad de la educación. Universidad Euro Hispanoamericana. Recuperado de https://www.udocz.com/read/viveros--s-nchez--j-ambientes-de-aprendizaje--una-opci-n-para-mejorar-la-educaci-n-pdf

Zemelman, H. (2004). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social”, en: SÁNCHEZ, I & SOSA, R (Coordinadoras) (2004): América Latina: los desafíos del pensamiento crítico, México, México: Editorial Siglo XXI.

ANEXOS

ANEXO 1. Ficha de Observación.

Ficha de observación: 6
Fecha: 08-05-2018 **hora**: 11:10 a.m. **Lugar:** Salón de clase **Espacio observado**: Clase de física en el grado 8-2 (1 hora de clase de 45 min) **Población**: Estudiantes de grado 8-2 / docente [redacted] Leydi Mendoza (investigadora)
Descripción de las acciones observadas. Ingreso al salón de clase a las 11:10 a.m. la docente se encuentra al frente del grupo, el cual está organizado por filas. Saludo e ingreso y me ubico al lado del estudiante [redacted], en el momento que llego la docente está llamando la atención del grupo por el desorden en el aula y los papeles tirados en el piso. - Profesora: Ustedes ya tuvieron tiempo para consumirse su refrigerio y veo que no lo aprovecharon, así que por favor guardan todo y recogen los papeles que están tirados en el piso. - Estudiante ([redacted]): Profe pero nos dijeron que no lo comiéramos más tarde. - Estudiante ([redacted]): Si profe! - Profesora: A ver antes de comenzar con la clase voy a hacer una especificación, es como una aclaración para que el próximo mes no me lleguen ustedes aquí sin nada o presentando actividades erróneas - Estudiante ([redacted]): ¡Ahh! ¿Toca traer esa mata? - Profesora:[redacted]Gracias, a ver niños, que el otro mes por cronograma ustedes deben presentar su jardín colgante en la clase de física, yo necesito que ese día ustedes lleguen temprano porque por variar siempre después de descanso la mayoría llega tarde y, no es el hecho. Mientras la docente habla un estudiante se acomoda en su puesto y se caen todos los útiles que tenía en el escritorio interrumpiendo a la profesora, en este momento interviene el estudiante Mateo González - Estudiante ([redacted]): Tsunami Y el grupo comien[redacted]studiante. - Estudiante ([redacted]): Marica se le cayó. - Profesora:[redacted] me corres esa maleta para allá por favor antes de que alguien se tropiece con ella. La estudiante obedece las instrucciones de la docente. Mientras tanto el grupo en general comienza a hablar y a dispersarse, dos puestos adelante se encuentra el estudiante [redacted] que comienza a preguntarme. - Estudiante ([redacted]): ¿Qué está haciendo?, ¿Está grabando? - Yo (Docente orientadora- investigadora): Si, estoy grabando todo, hasta que usted está haciendo ruido y no me deja escuchar para enviárselo a su mamá. - Estudiante ([redacted]): Hola ¡ma! **(1)**

La profesora retoma la palabra ante el grupo y dice:

- Profesora: El otro mes hacen la entrega del jardín colgante pero no todos los voy a llevar,

Interrumpe el grupo diciendo:

- Grupo general: ¡Ay no! - ¡noo profe!
- Profesora: solamente me voy a llevar los que estructuralmente cumplan con todas las especificaciones, es decir que la parte estética de esta botella cumpla con las condiciones que yo ya les explique a ustedes, si su planta del jardín colgante no cumple las especificaciones, yo entonces lo recibo y les empiezo a evaluar, les pongo su calificación, saben que la nota que les di es para el área de ciencias naturales en general. Solamente me voy a llevar los que queden bien establecidos para la exposición, porque no todos van a estar allá. Persona que no entregue ese día a las 9:30 hasta las 10:15, es decir hora clase de física, ya no les voy a aceptar eso, porque la instrucción es hora clase. No que me digan, "profesora es que se me quedo y mi mamá me lo trae a medio día ¿usted me lo puede recibir?" pues ¡NO! Y estoy haciendo énfasis en eso. ¿Alguien tiene una duda de eso?
- Estudiante: Si
- Profesora: ¿Quién tiene la duda?
- Estudiante ([redacted] profe y ¿si uno compra la mata vale? **(2)**
- Profesora: Niños es que yo les dije, shhhhh, que en el proyecto lo ideal era haber hecho de inicio a fin, es decir haber comprado la semilla, sembrarla y mirar cómo va germinando poco a poco, pero por tiempo, ¡ay niños están que hablan bastante! Shhhh, pero por tiempo no era posible, entonces ustedes tiene que buscar una planta pequeña, no grande, y sembrarla, niños hago la salvedad en lo siguiente, hay personas en otro grupos que están cortando la planta y la entierran en la tierra y ya, ¡No! **(3)**
- Estudiante ([redacted]): La entierran en la tierra, la entierran en la tierra, es bien boba, la entierra en la tierra (dice el estudiante imitando a la docente) **(4)**
- Profesora: Yo necesito que eso venga sembrado, con raíz y no eso ahí todo metido a la maldita sea.
- Estudiante ([redacted] Leydi una pregunta, de casualidad…
- Estudiante ([redacted]): Yo tengo una mata de marihuana, (Se ríe el estudiante) no mentiras.

Nuevamente el grupo se dispersa y comienzan a preguntar porque tipo de plantas se puede sembrar. Un estudiante, no me di cuenta de quien fue por estar hablando con [redacted] y [redacted], pregunto:

- Estudiante: ¿Profe se puede una mata de hierba buena?
- Profesora: se pueden las matas que están en el listado, si está hierba buena si se puede.

La docente saca su marcador y comienza a escribir en el tablero los nombres de los estudiantes que están hablando y que, según ella, no le permiten hacer clase, entre ellos el nombre del estudiante [redacted]. **(5)**

- Estudiante ([redacted]): González es con z
- Profesora: Van a poner en sus cuadernos el tema de hoy…
- Estudiante ([redacted]): Profe mejor escriba a todo el salón – dice en tono burlesco.
- Estudiante ([redacted]): Profe ¿Dónde está [redacted]?
- Estudiante ([redacted]): Ya camina… profe mejor escriba todo el salón.
- Profesora: Niños hagan silencio están hablando mucho, [redacted] gracias. **(6)**

Y mientras la docente trata de que los estudiantes hagan silencio y atiendan a la clase, el estudiante [redacted] me dice:

Estudiante ([redacted]): Mire que el sábado en el bar pusieron Trap.
En ese mismo momento una estudiante pregunta a la docente:

- Estudiante ([redacted]): ¿Profe a nosotros nos van a hacer la misma celebración que a los de primaria en el día de los niños?
- Profesora: Las directivas manifiestan que en bachillerato hay tanta perdida académica que no se va a dar ningún reconocimiento el día de mañana, solo se lo gano primaria.
- Grupo general de estudiantes: Ay no profe!
- Profesora: Bachillerato no se le va a premiar por ir, algunos, y en esos algunos digo la mayoría, mal académicamente. Por eso ellos determinaron que mañana hay jornada común y corriente **(6)**.
- Estudiante ([redacted]): Eso lo hacen porque somos negritos verdad.

El grupo se dispersa nuevamente y la estudiante Yessica Niño dice:

- Estudiante ([redacted]Profe y si mañana organizamos algo en una hora de su clase o una libre, solo para nosotros.
- Profesora: Yo tengo derecho a todos mis campitos, y no tengo ninguna pedagógica disponible. **(7)**

El grupo se dispersa y se molesta ante la respuesta de la docente frente a la propuesta de la estudiante. La docente es indiferente a los comentarios de los estudiantes y dice:

- Profesora: El día miércoles antes de salir al simulacro de sismo estábamos viendo, abran el cuaderno en la parte textual que quedamos, vamos a retomar que estábamos hablando de las tres clases de grados que hay en la temperatura.

El estudiante Sergio comienza a hablar con Mateo y la docente dice:

- Profesora: [redacted]qué necesitas?
- Estudiante ([redacted]z): Alguien que lo quiera profe.
- Profesora: Haga silencio, Prada que pasa… ¿la tabla de qué?, USTED NO NECESITA NINGUNA COSA… Daza ¿Qué paso?
- Estudiante ([redacted]) Profe es que la silla está dañada.
- Profesora: Hagan silencio, ¿POR QUÉ ESTÁN DE PIE?
- Estudiante [redacted] ¿Qué le pasa hijueputa, no joda? **(6*)**
- Profesora: [redacted]por qué se expresa de esa manera?

Y el grupo nuevamente se dispersa.

- Profesora: [redacted]qué hace afuera del puesto?

La profesora intenta controlar el grupo para que atienda la clase, pero los chicos siguen dispersos, demuestran poco interés a la clase y se ve en la cara de la docente un gesto de impotencia y dice:

- Profesora: [redacted], gracias, si callo al uno, empieza el otro, si siento a uno se levanta otro, a ver se organizan, van a poner atención acá porque no tengo a nadie llevando, ni trayendo nada, ni guardando nada.
  Continuó, ¿cuántas clases de grados habíamos dicho el miércoles que había temperatura?
- Estudiante: 36 – otros decían – 3.
- Profesora: Son 3, ¿cuáles son?
- Estudiantes: Grados y Fahrenheit.
- Profesora: ¿Cuál hace falta?

Nadie en el grupo contesta.

- Profesora: Kelvin, no Kevin, kelvin, que lo representamos con la letra K, y el que tiene la bolita arriba es centígrados. Habíamos dicho que los grados partían de la parte experimental

de los grados de ebullición y congelación de ¿qué?

El grupo no contesta

- Profesora: ¿De qué líquido habíamos dicho?
- El grupo contesta: del agua.
- Profesora: Efectivamente, el punto de ebullición y de congelación del agua
- Estudiante ([redacted]): Es diferente.
- Profesora: Son tomados de referencia para hacer la conversión de las unidades, ¿qué es la conversión?

Nadie en el grupo contesta.

- Profesora: A ver Mateo ¿qué es conversión?
- Estudiante ([redacted]): Uhmm ¿convertir algo en algo?

El grupo comienza a abuchear y dicen:

- El grupo: Le dijo Leydi (se referían a mí los estudiantes.) **(8)**

A lo que yo les contesto.

- Yo (investigadora-docente orientadora): Yo no he dicho nada.

Y la docente continúa con la explicación de los ejercicios de conversión, de Fahrenheit y Celsius.

Durante la explicación la docente comienza a preguntar información a los estudiantes y estos parcialmente participan, la dinámica de la clase continúa hasta que la docente deja ejercicios de trabajo en clase.

Los términos que utiliza la docente son comprendidos por los estudiantes, se evidencia por la participación de los chicos y los ejemplos de la vida real que utilizan.

- Estudiante([redacted]) Se ve que el agua está en punto de ebullición porque comienza a salir humito.
- Estudiante([redacted]) O sea que cuando está el agua en forma de hielo es punto de congelación.

La docente comienza a dictar las ecuaciones de conversión de las unidades de medida y explica cómo hacer el ej[redacted]

- Profesora: Yo tengo 10 grados Fahrenheit y necesito cocinar algo en el horno, pero tristemente esa receta viene en grados Fahrenheit, entonces yo tengo que hacer la conversión del horno para saber a qué temperatura debo ponerlo o si no la comida se me…
- Estudiantes: quema.
- Profesora: se me quema o se me queda crudo si no hago la debida conversión.

Y explica paso a paso la resolución del ejercicio.

- Profesora: Para empezar a partir la proporción matemáticamente, porque esto ya no es ni siquiera física, necesito que ustedes hagan ordenadamente las operaciones, shhhh, porque si ustedes dividen primero o multiplican esto por esto y luego le restan, les van a dar los resultados diferentes, yo voy a hacerlo paso por paso, mientras ustedes van cogiendo más practicidad, lo voy a hacer saltándome algunos pasos básicos ¿entendido?

El grupo no responde, la docente continua explicando el ejercicio, preguntando al grupo cuál es el paso a seguir en el ejercicio, los chicos en su mayoría participan.

- Profesora: ¿Cuánto es 10 – 32?
- Estudiantes: -22
- Profesora: Ahora, recuerde que esto es, como si estuviera sobre un 1 imaginario, y yo me imagino que ustedes son unos duchos multiplicando fracciones, ¿cierto?

Algunos estudiantes responden ¡si claro! Y otros contestan ¿qué es eso de fracciones?

- Profesora: ¿Cuánto son 5/9 por -22? Háganlo en el cuaderno a ver cuánto le da eso.

Los estudiantes comienzan a resolver el ejercicio en el cuaderno, y la profesora pasa revisando que los estudiantes realicen el ejercicio. Interviene la estudiante Yessica Niño en ese momento.

- Estudiante ([redacted]: Profe me vuelve a explicar.

La docente se dirige al tablero y les pregunta:

- Profesora: ¿Cuál es el mínimo común múltiplo entre 9 y …

En el grupo los estudiantes comienzan a dar diversas respuestas.

- Profesora: ¿cuánto les da?

Los chicos continúan dando resultados, y la docente anota el resultado sin explicar de dónde salió la respuesta y pregunta.

- Profesora: ¿Quién no entendió?

La mayor parte del grupo levantó la mano, la estudiante Yuliana y Yessica le piden a la profe que vuelva a explicar.

La profe escoge al estudiant[redacted] para que él realice el ejercicio paso a paso, el estudiante pasa al tablero y resuelve el ejercicio sin explicar cómo lo hace. Noto que en el grupo muchos estudiantes no entendieron el ejercicio.

La docente coloca los datos, pero no explica, pese a que la mayoría de los estudiantes pidieron nuevamente una explicación. Además la estudiant[redacted] indicó que lo que no entendía era la multiplicación de los fraccionarios. La mayoría de los estudiantes coinciden con ella, en que saben cómo remplazar los datos y realizar las operaciones simples.

La docente realiza otro ejercicio, nuevamente remplaza los datos y resuelve las operaciones en orden, pero al llegar a la parte que se le dificulta a la mayoría de los estudiantes, la multiplicación de los fraccionarios, dice:

- Profesora: Ahora, luego de haber hecho eso deben hacer una multiplicación de fracciones niños, si a ustedes se les olvidó multiplicar fraccionarios, pues empiecen a estudiar cómo se hace la multiplicación, porque de aquí en adelante vamos a multiplicar fracciones, y de aquí en adelante particularmente van a tener que dar la respuesta en parte entera.

En este momento los chicos que están a mí alrededor comienzan a hablar y me molesto un poco porque no me dejaban escuchar la explicación de la profe, además porque estoy copiando las ideas que me surgen en ese momento a partir de la explicación de la profe. **(9)**

La docente comienza a dictar un ejercicio para que los estudiantes respondan por sí mismo, mientras dicta, me doy cuenta que hay tres estudiantes durmiendo ([redacted]). La docente es indiferente a esta situación.

Al terminar de dictar el ejercicio dice:

- Profesora: Cada uno lo hace en su cuaderno, persona que va terminando me hace el favor me indica…

Y es interrumpida por los estudiantes ([redacted]) quienes piden que les explique nuevamente, y la profesora les responde

- Profesora: Intenten hacer este a ver cómo les va y yo les hago la corrección.

Yo comienzo a explicar cómo resolver el ejercicio a[redacted]o, los chicos se concentran y yo les voy preguntando qué es lo que sigue y ellos logran resolver el ejercicio por sí mismos.

La docente da un espacio de 10 minutos para que los estudiantes resuelvan los ejercicios, mientras ella se dirige a los estudiantes que tienen mejor rendimiento en su área ([redacted]) pero no explica a los estudiantes que tienen dificultades. **(10)**

La docente se acerca a mí y me dice:

- Profesora: Déjalos que ellos lo hagan solos.
- Yo (investigadora): Profe les estoy explicando porque no les quedó claro la multiplicación de los fraccionarios, además les estoy explicando, no resolviendo el ejercicio por ellos. **(11)**

La docente cambia el gesto de su cara, y se va a su escritorio, toma un marcador y dice quién pasa a resolverlo, quienes lo tengan bien hecho les doy un punto positivo en la nota.
Pasa la estudiante [redacted] y resuelve el ejercicio en el tablero correctamente, la docente dice que levanten la mano los que lo tienen hecho, el estudiante [redacted] tiene el ejercicio correcto y levanta la mano para que la profe le califique y ella lo ignora. Pasa por los demás chicos y coloca el sello, menos a Mateo.
El estudiante nuevamente dice:
Estudiante [redacted]: Profesora, a mí no reviso.
Un estudiante interrumpe diciendo.

- Estudiante: Se acabó la clase 11:45

La profe lo ignora totalmente al estudiante que le reclama y comienza a dictar la tarea.

- Profesora: para la próxima clase traer la biografía de Gabriel Fahrenheit y Anders Celsius, una biografía en una página, y el dibujo de cada uno. Pueden dibujarlo o imprimir solo el dibujo. La biografía debe ser hecha a mano.

La docente toma las cosas de su escritorio, el curso se dispersa y se levanta del puesto, se acerca a la maestra el estudiante Mateo para hacer su reclamación.

- Estudiante [redacted]: Profe a mí no me calificó.
- Profesora: Yo revise a quien había terminado y usted no lo había hecho. **(10)**

El estudiante hizo gesto de molestia y dijo:

- Estudiante [redacted]: No me revisó porque soy negrito verdad.

La docente se retira del salón y no se despide de los estudiantes, y ellos tampoco buscan despedirse o acercarse a ella.

Anotaciones (#)/ Observaciones (O) / Reflexiones Invivo (+ "o" /)

(O) Decidí hacer la observación de esta clase en el grado 8-2 porque la docente [redacted] además de dicar física, es la directora del curso, he recibido bastantes comentarios y quejas de sus estudiantes del trato que ella tiene con ellos. Sé que mi presencia en el aula hará que ella sea más cuidadosa con el trato hacia los estudiantes. Ingreso al salón con el pretexto de hacer acompañamiento a un estudiante, dado que la docente un mes antes no me permitió hacer observación en el aula a menos que fuera solicitud de un directivo o un padre de familia. Logré contar con el apoyo de la madre del estudiante [redacted]z para poder hacer observación.

(1) Debido al trabajo que he venido realizando con los estudiantes remitidos al departamento de psicología, he tenido un fuerte acercamiento con ellos, por lo que el trato que ellos tienen conmigo es muy horizontal, me tratan con confianza y respeto, pero si tienden a hacerme bromas y tomarme del pelo (lo que en términos de ellos significa, curtir)

(2) En el grupo hay un número considerable de estudiantes que participan, a pesar de que hablan mucho y se toman del pelo, son estudiantes que siempre preguntan ante la duda, tratan de tener todo muy claro.

(3) No veo el propósito del proyecto "Jardín Colgante", con la argumentación que da la docente de porque el trabajo no se realiza con todo el proceso, me da la sensación de que es un proyecto más para mostrar, y que poco interesa que los estudiantes vean el proceso del ciclo de vida de una planta.

(4) La forma en la que el estudiante realizó el comentario se notó un desagrado a la docente, al finalizar la clase indagué por ese comentario, el estudiante respondió que le caía mal la profesora, por qué quería saber si para él la forma de la expresión era incorrecta. Pero el estudiante dijo que para él no estaba mal, sino que a ella se le escuchaba como una tonta. El estudiante manifestó que: "la profesora es una relampara y me cae mal, es toda tonta y nos trata mal, como si ella fuera estrato mil y uno un indigente".

(5) En la clase la nota y los puntos negativos son el instrumento para poder controlar y llamar la atención de los estudiantes en la clase.

(6) Veo por los comentarios y comportamientos tanto de los estudiantes como los de la docente presentados en la clase, que hay muy poca empatía de la docente con el grupo y esto es un sentimiento de doble vía. La docente poco resalta los aspectos positivos de los chicos, constantemente estuvo resaltando las cosas que a ella le resultan molestas y que no se deberían presentar e la clase. Constantemente se presentan faltas de respeto y los estudiantes se cargan emocionalmente entre ellos que resultan agrediéndose verbalmente como en el caso de Esther (6*)

(7) En diferentes momentos de la clase la docente es indiferente a las propuestas, comentarios o sugerencias de los estudiantes. Ellos hacen gestos de molestia, en algunos casos, pero también gestos de desmotivación.

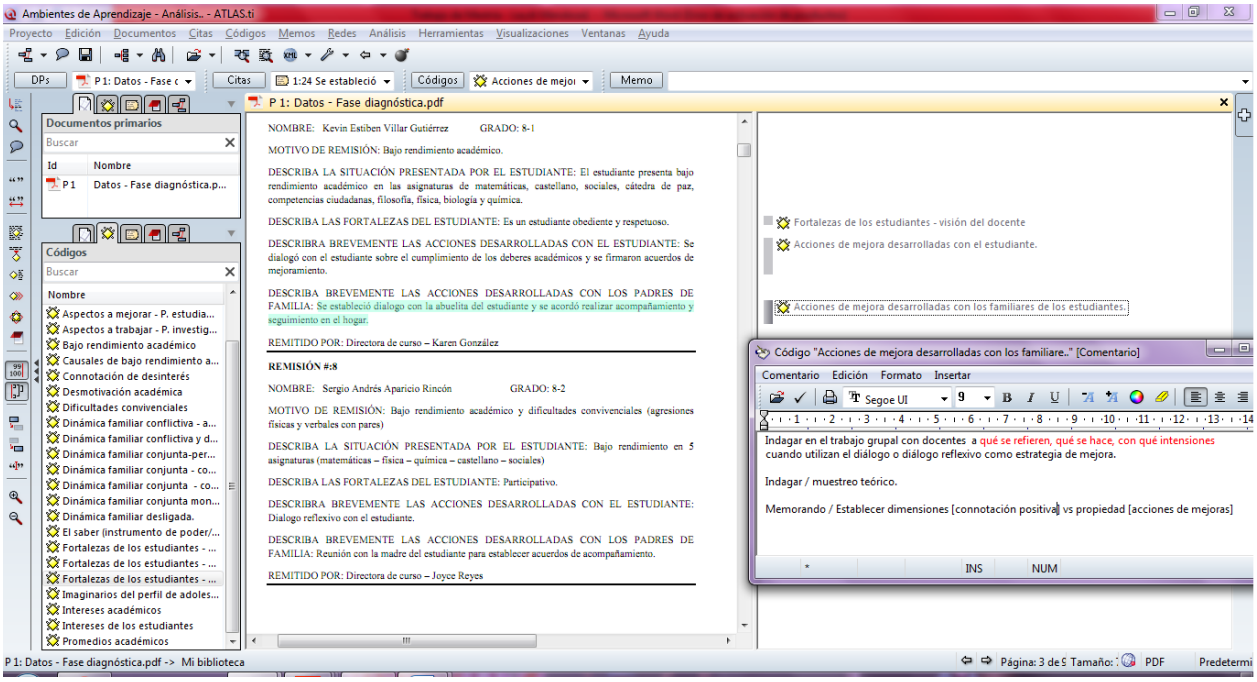
(8) Veo que los estudiantes también interiorizan inconscientemente un canon de "buen estudiante", dado que cuando un estudiante que habla en clase, o recibe llamados de atención por esto, realiza un aporte a la clase y este es aprobado por el docente, el grupo responde como: se copió, ya le ayudaron, y cosas por ese estilo.

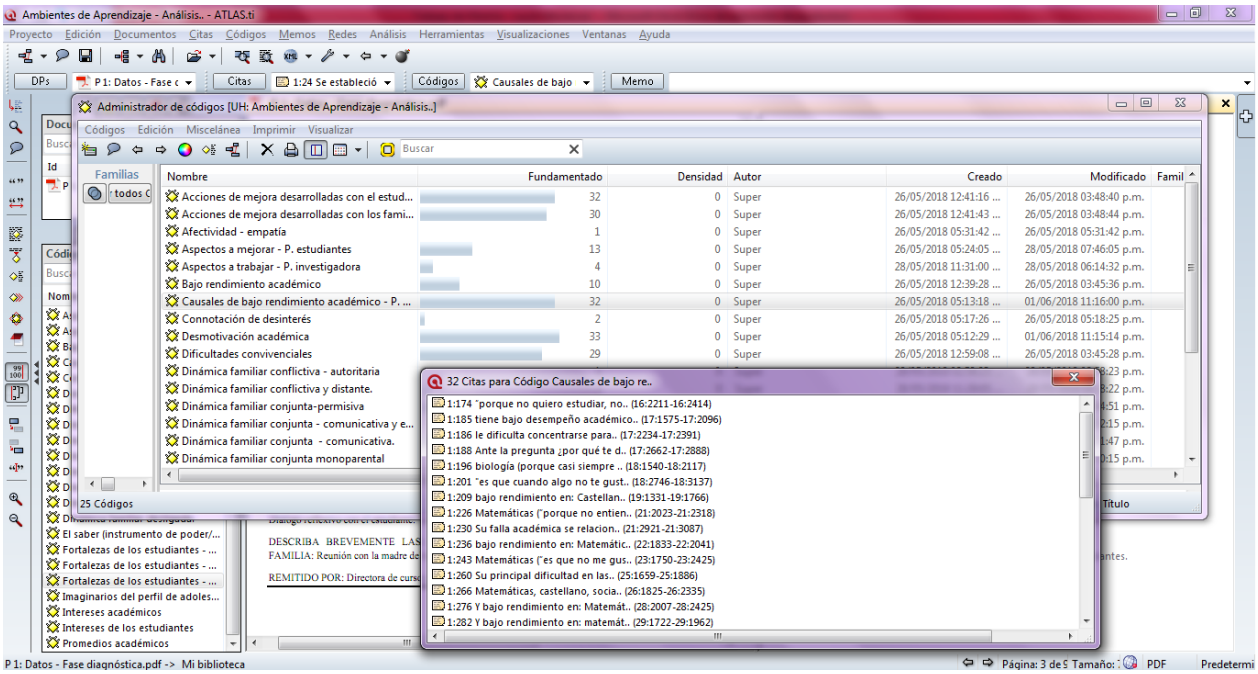
(9) Durante mi observación me di cuenta que me molestó cuando estoy en situación de estrés, por ejemplo, en el momento en el que estaba anotando un registro y con ello la idea que me suscitaba en ese momento, cuando el estudiante Prada y Mateo comenzaron a molestar. Me enoje y los mire con cara de enojo, no les dije nada de forma verbal pero creo que mis gestos fueron mucho más dicientes porque cada uno dejo de molestar. Esto me hace pensar que es difícil establecer un límite entre hasta donde mi confianza hacia ellos, o mi relación con ellos puede afectar mi autoridad en el aula.

(10) Siento que todos quienes nos dedicamos a la educación tenemos un prototipo de estudiante y nos enfocamos en ellos, cuando la docente se acerca a los estudiantes con alto rendimiento en su clase, pensé en que eso es lo que le gusta los chicos que son obedientes y siguen instrucciones tal y como ella las especifica (fue la crítica que hice), pero luego pensé que yo no era mejor por preferir a los estudiantes que son los que más molestan en clase, eso tiene que ver en parte con la personalidad de uno, pero no por eso uno puede invisibilizar al sujeto que no es afín a uno. Aquí

siento que puede haber un elemento indispensable para posibilitar el aprendizaje.
(11) Hubo un momento de tensión entre la docente y yo, tenemos diferencias a partir de mi trabajo con los estudiantes, entonces ella se molesta mucho conmigo porque ella siente que estoy del lado de los estudiantes (alcahueta) y no la apoyo a ella. Pero mi trabajo en la institución consiste en apoyar los procesos de formación de los estudiantes y no para aliarme con los docentes para sacar estudiantes (fue lo que pensé en ese preciso momento).
(/) Creo que un elemento disociador en los procesos de enseñanza y que siento que no se ha tenido en cuenta, es el marco de referencia de los docentes frente a sus procesos, esto es lo que les permite, tal vez, establecer relaciones buenas o conflictivas con su grupo.

ANEXO 2. Tratamiento de datos en Atlas.ti





ANEXO 3. Ficha de Seguimiento psicopedagógico.

Ficha de seguimiento no. 11		
Nombre: [redacted]	**Edad:** 14	**Curso:** 8-2

- **Motivo de remisión:** Dificultades convivencias y bajo rendimiento académico

- **Contexto personal y familiar**

La estudiante vive con su madre y su hermano, tiene una relación y comunicación conflictiva con ellos, dentro de la dinámica familiar, la estudiante identifica pero no reconoce las normas establecidas en el hogar, por tanto no las acata. Tiene una conducta desafiante con su madre, no la reconoce como figura de autoridad. La madre procura estar pendiente del proceso de la chica realizando acompañamiento y seguimiento, aunque [redacted] no se lo permite.
Dentro de las rutinas diarias de la estudiante, las actividades que más predominan son: la conectividad en redes sociales y las salidas con sus amigos.
Es una estudiante que se reconoce como una niña linda, popular, que no se la deja montar de nadie, que puede influir sobre los demás. Reconoce que debe mejorar su vocabulario y su actitud frente a las situaciones de conflicto, el trato con sus compañeros y la dedicación a las labores académicas.

- **Contexto educativo**

En el ámbito educativo se evidencia que no tiene hábitos de estudio, se identifica que la estudiante ha tenido un promedio bajo en su historia académica, está repitiendo el grado octavo. La asignatura de mayor interés es educación física, y las de menor interés son: Física ("porque esa profesora me odia, siempre me trata mal y me hace unos comentarios que me la vuelan y le contesto"), castellano ("porque la profe deja muchas actividades que requieren materiales y mi mamá no tiene plata") y matemáticas ("porque no me gustan, no las entiendo y no sirven para nada").
Este año ha tenido alto rendimiento académico en educación física y música. Y bajo rendimiento en: Matemáticas, castellano, sociales, física, química, biología, religión, ética, filosofía, cátedra empresarial y cátedra de paz porque, según la estudiante los docentes tienen un trato diferente hacia ella, el cual argumenta cuando dice: ("los profesores me tienen entre ojos por culpa de la [redacted]esa, siempre les dice que yo soy lo peor, que yo soy una ñera, entonces para que trabajo sí siempre me están haciendo sentir mal, que yo soy una mala influencia, así que en las clases me acuesto a dormir.)

- **Conductas dentro del aula**

En el aula, la estudiante manifiesta, que tiene una actitud de indiferencia en las clases, se dedica a dormir o evade las clases. No le gusta participar, le contesta de mala manera a los profesores con los que no tiene empatía, siempre tiende a estar a la defensiva frente a los comentarios de docentes y compañeros. No se siente a gusto en el colegio.

- **Observaciones**

(Observaciones del primer encuentro) La estudiante esta afectada emocionalmente por una presunta situación de abuso sexual, la madre manifiesta que su cambio se dío hace dos años para acá, a raíz de eso es muy desafiante con las personas y esto a afectado la relación con los docentes. Está desmotivada de seguir en el colegio, manifiesta que quiere seguir estudiando pero no allí.

(Observaciones en el segundo encuentro) La estudiante se encuentra retraida y evasiva por la discucsión que tuvo con su madre y la directora de curso, me pide permiso para quedarse en mi oficina y manifiesta que no quiere hablar. Respondo que no hay problema que se quede en mi puesto de trabajo mientras yo continuo con mis labores diarias y que si necesita algo me diga. Permanece callada toda la sesión, un silencio que habla, se ve afecta por momentos llora, evito hacer preguntas,sin embargo por momentos le cuento cosas que me van pasando y aunque no me contesta, se rie de alguna de ellas con lagrimas en los ojos. Al final de la jornada escolar me agradece por estar allí.
(*) actitud gentil conmigo vs actitud a la defensiva con otras personas (estudiatnes y docentes) que llegan a mi oficina a buscarme. [Profundizar en futuros encuentros, por qué se da ese sentimiento de gentileza por parte de la estudiante solo conmigo]

(Observaciones en el tercer encuentro) actividad de convivencia gestada por coordinación- diseño de murales [registro en ficha de observación no. 9] / anotaciones particulares de la estudiante en la actividad.
(*) Participa por iniciativa propia en el diseño de los decálogos de convivencia, pide que la dejen escribir y decorar el mural, que no quiere dibujar ni pinta. Se coloca los audifonos y comienza a trabajar, canta y baila mientras realiza la actividad.
(*) Me agradece por haberla tenido en cuenta en la actividad y me dice que cada vez que tenga que hacer trabajos que requiera de estudiantes, que por favor piense en ella y la saque de las clases, al indagar el porqué la estudiante responde: "es que las clases son aburridas y me dan sueño, en vez de perder mi tiempo ahí, mejor le ayudo a usted y me distraigo" en tono de burla dice "es más debería sacarme del salón todos días y decir que estoy loca y que necesito mucho su ayuda… heee no mentiras, que tal![Ve en mi una persona que la reconoce en vez de juzgarla, por ello siente afinidad conmigo, es supremamente respetuosa y gentil conmigo, soy la única docente con la que tiene un trato diferente y de confianza.]

(Observaciones en el cuarto encuentro) La estudiante me busca en horas del descanso con su compañera [redacted]y me piden que les ayude con unas dudas que tienen sobre métodos de planificación familiar [Iniciativa de la estudiante, necesidad de construir conocimientos a partir de los que ya posee sobre el tema]. Aprovecho para hacer muestreo teórico y alimentar esta ficha de caracterización, aprovechando que tengo más confianza con la estudiante para profundizar sobre sus intereses y motivaciones, que le gusta del colegio.
(*) Sentimientos que le generan de estar en el colegio: "estoy aburrida aquí, estoy repitiendo el año y mis amigas están en noveno, solo me hablo con [redacted], y pues yo trato de estar con las de noveno en descanso pero es que el descanso ya no dura nada, cuando llego el Minuto de Dios pensé que todo iba a ser mejor y que!! Todo es ahora peor, joden por todo, me hacen quitar siempre la pestañina,[redacted]me regaña porque no me peino bien, porque no la miro cuando me habla… me regaña hasta por respirar"
(*) Factores que inciden en la relación conflictiva con la docente: "Ella es antigua, pero siempre está incapacitada, casí no viene y quere sacar notas de un momento para otro, el año pasado ese estaba preñada y yo tenía un proceso con el Bienestar (indago sobre esto) pues un problemita ahí que no es importante…nada grave [actitud elusiva] entonces la vieja esa despues de eso, dijo que me iba a ayudar que iba a estar pendiente que yo no se que, pero era muy exigente conmigo y una amiga de las que esta en noveno, [redacted]la mona, la conoces (respondo que no la identifico), luego se la muestro, ella escucho cuando estaba hablando con otro profe que ya no esta aquí, que yo era una ñera y que iba a hacer todo lo posible para que me sacaran porque este colegio se tenia que limpiar, mucha hijuep.. perdón.[no completa la palabra y se disculpa, actitud de respeto, siente la necesidad de ser respetuosa conmigo /*posiblemente me respeta porque siente que yo lo hago con ella - reciprocidad], pero es que me cae super mal, toda hipocrita diciendole a mi mamá que me iba a ayudar, pero sera a que me saquen porque me odia, y de ahí para aquí la detesto, pero como dice mi abuelita, al que no le gusta el caldo se le dan tres tazas y mire, fijo este año la

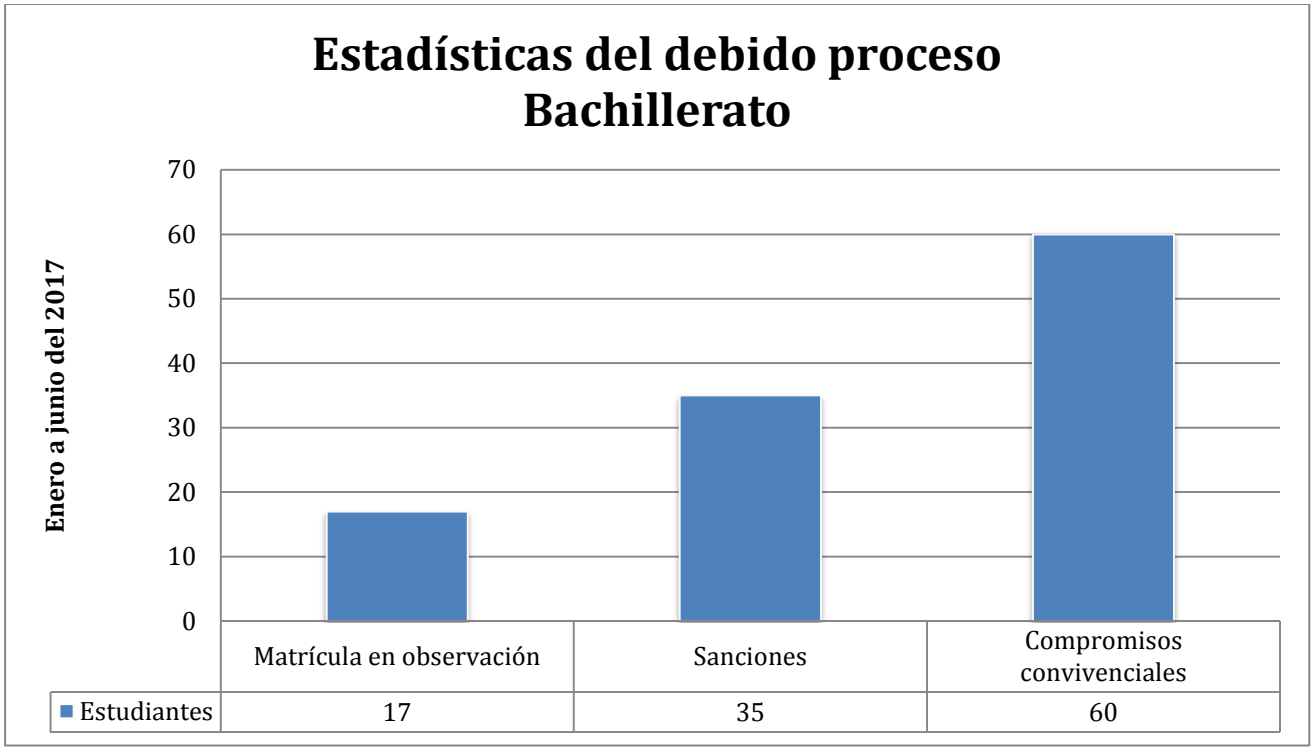
ANEXO 4. Plan de acción para dinamización de ambientes de aprendizaje

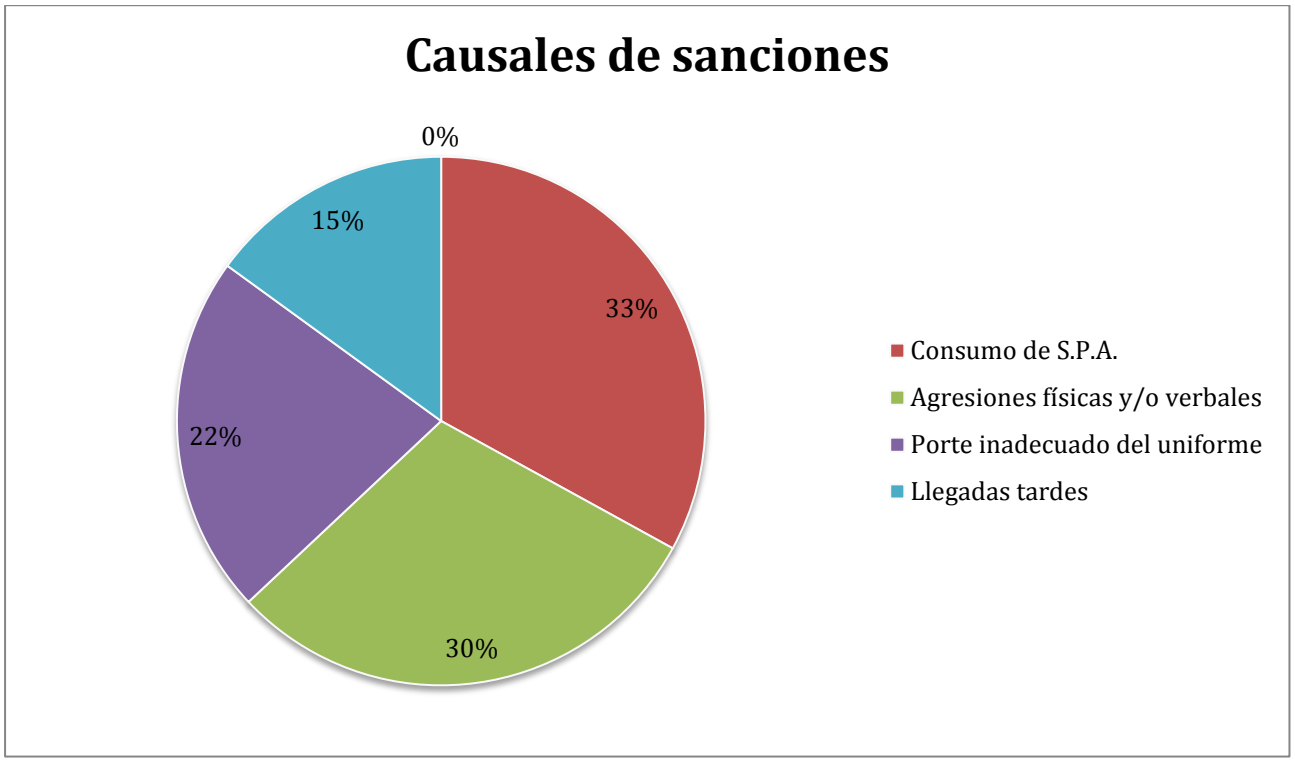


Estrategia	Línea de acción	¿Cómo y cuándo?	Proponentes	Encargados
• Articulación entre las áreas para el diseño de las acciones reflexivas.	• Curricular /referentes culturales de los docentes sobre "enseñar"	Reuniones de área con acompañamiento de la psicóloga y la educadora especial, generando propuestas y reflexiones de estas que permitan diseñar acciones reflexivas contextualizadas a los sujetos de forma interdisciplinaria.	• Docentes de castellano y de expresión.	• Docentes con apoyo de psicología y educación especial.
• Creación de espacios de socialización diferentes al aula que dispongan corporal y mentalmente a los estudiantes para el trabajo colectivo	• Didáctico / experiencias sensibles de reconocimiento – relacionamiento.	Acordadas y consensuadas inicialmente por el grupo de docentes en el grado y luego socializarlas al grupo de estudiantes para implementarlas gradualmente en la práctica pedagógica cotidiana.	• Docentes de expresión y sociales.	• Docentes, estudiantes y psicóloga.
• Socialización de propósitos y acciones reflexivas con los estudiantes al inicio del periodo académico para ajustarlas de acuerdo a las necesidades del contexto.	• Didáctico / experiencias de reconocimiento – relacionamiento.	Semana de cargue de notas, por medio de la actividades grupales que garanticen la participación de todos los estudiantes. Propuestas: La búsqueda del tesoro (docentes de ciencias naturales) / foros de discusión por Facebook (docente de tecnología y matemáticas).	• Docentes de castellano, ciencias naturales, matemáticas y tecnología	• Docentes con el apoyo logístico de la psicología.
• Fortalecer la comunicación familiar mediante la estrategia "juntos, también en la escuela"	• Didáctico/ experiencias de reconocimiento –relacional familiar	Programar una clase por periodo en una clase de dos hora para que los padres estudien en conjunto con sus hijos preferiblemente que sea una dupla en asignaturas como por ejemplo matemáticas-artes	• Docente de matemáticas.	• Dos docentes designados por iniciativa propia.
• Articulación de los proyectos de psicología con las asignaturas.	• Cultural.	Integrando el proyecto de educación sexual con las áreas de castellano y biología, generando las experiencias en los horarios de estas clases y articulando las actividades a los planificadores de las áreas por el asunto de las valoraciones. Integrando el proyecto de orientación vocacional a las áreas se sociales, química, matemáticas, artes y castellano, para generar experiencias de reconocimiento de sí mismos por medio de la investigación en el aula.	• Psicóloga	• Psicología y los docentes que deseen participar.
• Generar un espacio de encuentro de estudiantes para	• Extracurricular – fortalecimien	Abrir un espacio en el horario de 1:30 p.m. a 4 p.m. para que los estudiantes se puedan quedar y	• Estudiantes 12, 4 y 13	• Estudiantes con apoyo de

apoyarse entre sí.	to de las relaciones de pares.	estudiar en grupo.		psicología.
• Fortalecer el trabajo en grupo y por proyectos en las asignaturas.	• Didáctico / sujeto-relaciones	Sugiriendo a los docentes trabajo por proyectos donde se integren por áreas, que el trabajo se pueda llevar a cabo por grupos de trabajo en el colegio y de esta manera eliminar los trabajos en casa.	• Estudiantes 24 y 26	• Docentes y estudiantes.
• Creando colectivos de trabajo con los representantes del gobierno escolar para el fortalecimiento de proyectos artísticos y recreativos integrados a las asignaturas.	• Didáctico / sujeto-relaciones	Conformando grupos de estudiantes para el diseño de proyectos artísticos y deportivos integrados a la áreas de menor interés como matemáticas con el apoyo del representante de grado.	• Estudiante 29	• Estudiantes y docentes.

ANEXO 5. Causales y estadísticas de sanciones.





ANEXO 6. Mallas curriculares de castellano y danza

	ESPACIO PARA EL NOMBRE DEL COLEGIO	MALLA CURRICULAR	ESPACIO PARA LOGO INSTITUCIONAL.

ÁREA: LENGUA CASTELLANA
ASIGNATURA: _LENGUA CASTELLANA
AÑO DE VIGENCIA: 20

GRADO	PRIMER PERIODO		SEGUNDO PERIODO		TERCER PERIODO		CUARTO PERIODO	
	EJE	TEMA	EJE	TEMA	EJE	TEMA	EJE	TEMA
OCTAVO	Producción textual	- Texto expositivo. - Lenguaje, lengua, habla y dialecto. - Ortografía: uso de la c.	Producción textual	- Gramática: El verbo. - Ortografía: Uso de la s. - El artículo de opinión.	Producción textual	- La oración compuesta. - La entrevista.	Producción textual	- La semiología o semiótica. - Ortografía: tilde diacrítica. - Texto argumentativo: La crónica.
	Literatura	- Literatura precolombina nacional. - Literatura de la conquista y colonia. - Historia del origen del castellano.	Literatura	- Literatura neoclásica, romántica en Colombia. - Literatura del modernismo en Colombia.	Literatura	- Literatura del costumbrismo y realismo en Colombia. - Literatura de la vanguardia en Colombia.	Literatura	- Literatura contemporánea colombiana

	ESPACIO PARA EL NOMBRE DEL COLEGIO	MALLA CURRICULAR	ESPACIO PARA LOGO INSTITUCIONAL.

AREA: EXPRESION
ASIGNATURA: DANZA
ANO DE VIGENCIA: 20_

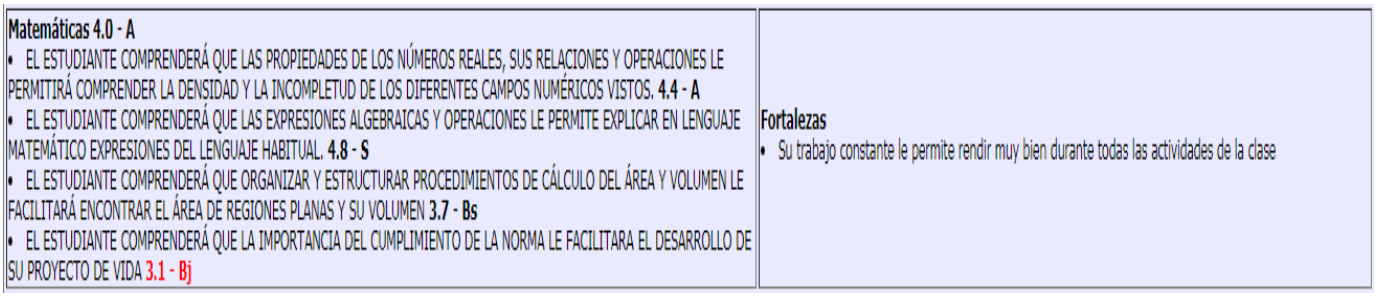
GRADO	PRIMER PERIODO		SEGUNDO PERIODO		TERCER PERIODO		CUARTO PERIODO	
	EJE	TEMA	EJE	TEMA	EJE	TEMA	EJE	TEMA
OCTAVO	EXPLORACION CORPORAL ASPECTOS CULTURAL Y FOLCLOR	PERCEPCION TECNICA DANZA MODERNA II- - Acciones corporales, series cíclicas. - El movimiento en secuencias rítmicas. - Matrices lógicas – semiótica visual. ELEMENTOS NOTACION COREOGRÁFICA - Planigrafía: símbolos. - Pasos básicos folclor regional. - Secuencias rítmicas.	EXPLORACION CORPORAL ASPECTOS CULTURAL Y FOLCLOR	COMPOSICION COREOGRÁFICA - Técnica de la danza folclórica colombiana. - Patrimonio cultural. - Danza popular, chacha cha, mambo, merengue, salsa, swing. TÉCNICA DE LA DANZA FOLCLORICA INTERNACIONAL - Europea: pasodoble, bolero, vals. - Americana: Twist, salsa.	EXPLORACION CORPORAL ASPECTOS CULTURAL Y FOLCLOR	Dinámicas de movimiento espacio-tiempo Conciencia corporal, postura corporal. DANZA E HISTORIA Danza Africana Notación coreográfica COMPOSICION COREOGRAFICA Construcción coreográfica creativa en danza de Africa	EXPLORACION CORPORAL ASPECTOS CULTURAL Y FOLCLOR	Rutina de calistenia Dinámica de movimiento peso-flujo Memoria coreográfica DANZA E HISTORIA Danza de Asia notación coreográfica COMPOSICION COREOGRAFICA Construcción coreográfica creativa en danzas Asia Proyección escénica

ANEXO 7. Propósitos y acciones reflexivas del área de matemáticas.

Asignatura: Matemáticas

Periodo académico: I

Propósito 1			**Propósito 2**		
EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE LAS PROPIEDADES DE LOS NÚMEROS REALES, SUS RELACIONES Y OPERACIONES LE PERMITIRÁ COMPRENDER LA DENSIDAD Y LA INCOMPLETUD DE LOS DIFERENTES CAMPOS NUMÉRICOS VISTOS.			EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE LAS EXPRESIONES ALGEBRAICAS Y OPERACIONES LE PERMITE EXPLICAR EN LENGUAJE MATEMÁTICO EXPRESIONES DEL LENGUAJE HABITUAL.		
Acción Ref 1	Acción Ref 2	Acción Ref 3	Acción Ref 1	Acción Ref 2	Acción Ref 3
RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS EN CLASE	PARTICIPACIÓN EN CLASE	QUIZZ DEL TEMA	PARTICIPACIÓN EN CLASE "RESOLUCIÓN DE EJERCICIOS EN EL TABLERO"	TALLER DE EXPRESIONES ALGEBRAICAS	QUIZZ DEL TEMA
Propósito 3			**Propósito 4**		
EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE ORGANIZAR Y ESTRUCTURAR PROCEDIMIENTOS DE CÁLCULO DEL ÁREA Y VOLUMEN LE FACILITARÁ ENCONTRAR EL ÁREA DE REGIONES PLANAS Y SU VOLUMEN			EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE LA IMPORTANCIA DEL CUMPLIMIENTO DE LA NORMA LE FACILITARA EL DESARROLLO DE SU PROYECTO DE VIDA		
Acción Ref 1	Acción Ref 2	Acción Ref 3	Acción Ref 1	Acción Ref 2	
TALLER DE CÁLCULOS DE ÁREA Y VOLUMEN	DISEÑO DE FIGURAS GEOMÉTRICAS EN ED	QUIZZ DEL TEMA	AUTOEVALUACIÓN 40%	EVALUACIÓN BIMESTRAL 60%	



Matemáticas 4.0 - A

- EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE LAS PROPIEDADES DE LOS NÚMEROS REALES, SUS RELACIONES Y OPERACIONES LE PERMITIRÁ COMPRENDER LA DENSIDAD Y LA INCOMPLETUD DE LOS DIFERENTES CAMPOS NUMÉRICOS VISTOS. **4.4 - A**
- EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE LAS EXPRESIONES ALGEBRAICAS Y OPERACIONES LE PERMITE EXPLICAR EN LENGUAJE MATEMÁTICO EXPRESIONES DEL LENGUAJE HABITUAL. **4.8 - S**
- EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE ORGANIZAR Y ESTRUCTURAR PROCEDIMIENTOS DE CÁLCULO DEL ÁREA Y VOLUMEN LE FACILITARÁ ENCONTRAR EL ÁREA DE REGIONES PLANAS Y SU VOLUMEN **3.7 - Bs**
- EL ESTUDIANTE COMPRENDERÁ QUE LA IMPORTANCIA DEL CUMPLIMIENTO DE LA NORMA LE FACILITARA EL DESARROLLO DE SU PROYECTO DE VIDA **3.1 - Bj**

Fortalezas

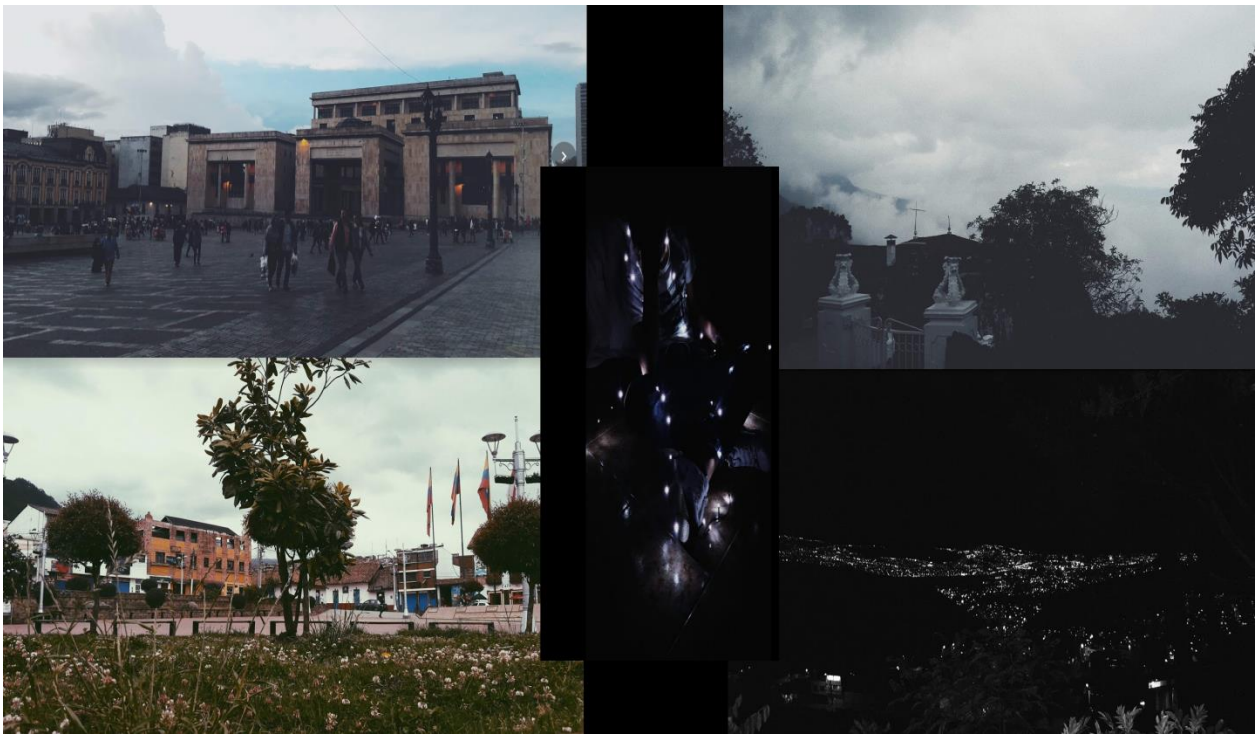
- Su trabajo constante le permite rendir muy bien durante todas las actividades de la clase

Nota: Reporte académico de estudiante en el boletín virtual

ANEXO 8. Iniciativas de los estudiantes participantes durante el trabajo de campo.



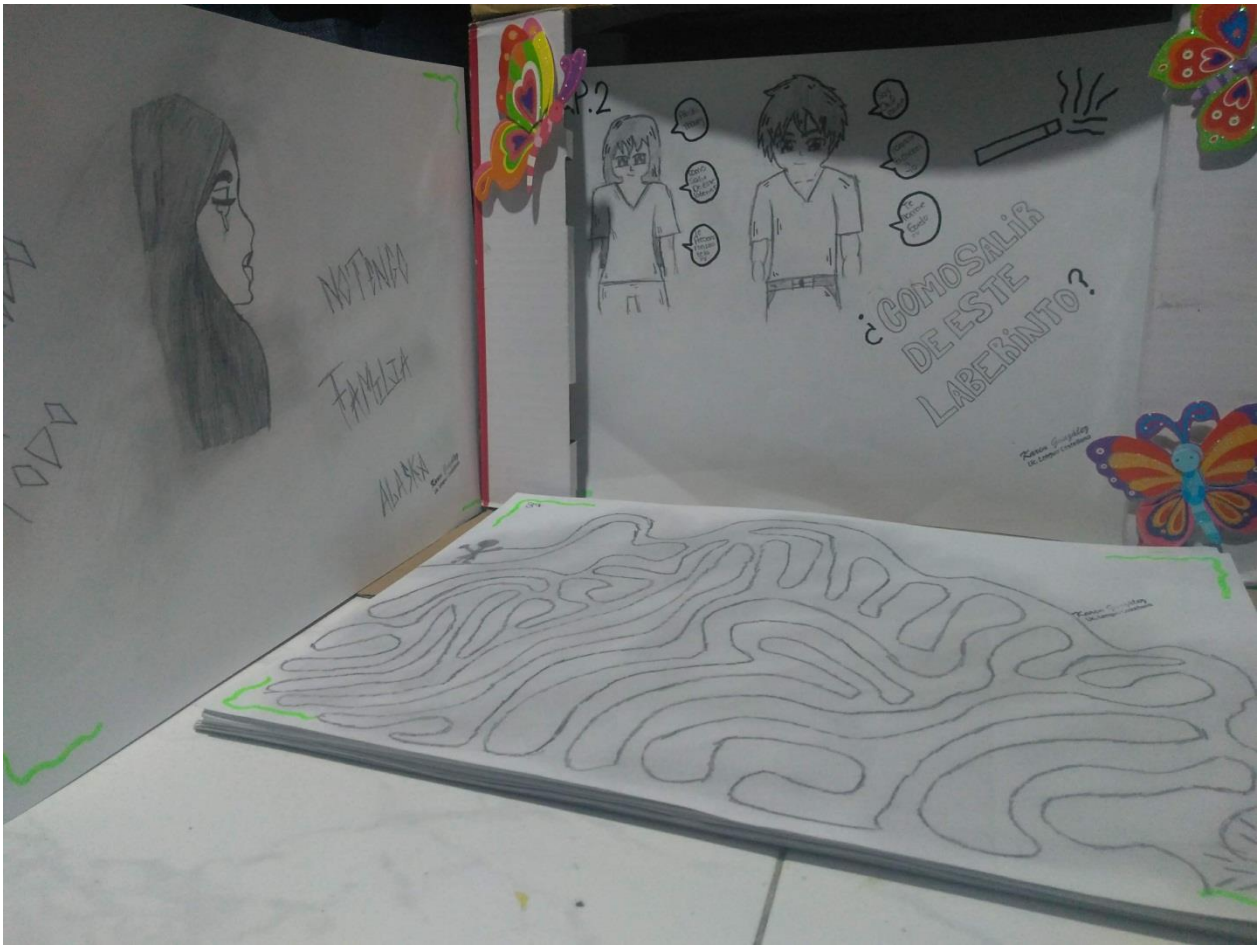
Nota: Uno de los dibujos del **estudiante 16** para participar en el concurso nacional de dibujo Manga de la Editorial Norma en su edición 2018.



Nota: Fotografías de la **estudiante 4** para participar en el concurso interno de fotografía en la institución



Nota: Fotografías del grupo musical folclórico donde participan los estudiantes 8, 9, 12, 13 y 14.



Nota: Kamishibai de la estudiante 4 que fue seleccionado para estrategia de Learte del área de castellano.

ANEXO 9. Reconocimiento a la estrategia Club de Tareas en el Colegio de concesión.

