

**Elementos de los Centros de Interés como Transformadores de los Ambientes de
Aprendizaje en la Fundación Valora-t**

Trabajo de grado para optar el título de Lic. en Educación Infantil

Isabel Cristina Gallego Serna

Paula Andrea Rojas Tombe

Asesora

Alejandra Hernández Lopera

Unilasallista Corporación Universitaria

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Programa de Licenciatura en Educación Infantil

Caldas

2022

Agradecimientos

Primeramente debo dar gracias a Dios, mi padre; quien me puso en esta profesión y me ha acompañado siempre siendo mi fortaleza y mi razón de ser para llegar a esta primera estación del camino de la enseñanza. A mi familia por ser mi apoyo y mi motivación para seguir adelante, con su amor y sus consejos han sido el pilar para ser quien soy hoy. A mis maestros por aportar desde lo que son y lo que han aprendido en mi formación personal y profesional, en especial a los docentes Leandro Ceballos y Alejandra Hernández quienes nos instruyeron y guiaron en nuestro proyecto de investigación, por su paciencia y disposición. A la fundación Valora-t por abrirme las puertas y extender una mano de confianza en mí profesión. A mis compañeras y colegas por los gratos momentos y experiencias en la práctica, en especial a mi compañera del proyecto Isabel, juntas lo imaginamos un día y lo hemos logrado juntas.

Primero dar gracias a Dios, a mi padre por ser el mejor compañero de vida y a mi madre quien fue mi cómplice, amiga, mi más grande amor y mi más bonito recuerdo; a mi familia por su motivación y por creer en mí siempre, a mi esposo quien es mi apoyo, mi motivación, la persona que está a mi lado y me impulsa a cumplir mis sueños. A mis maestros por formar parte de mi formación como profesional con sus aportes, consejos y conocimientos; especialmente a Leandro Ceballos y Alejandra Hernández quienes nos acompañaron en este proyecto de investigación estando siempre dispuestos y con la mejor actitud para resolvernos inquietudes y hacer de este un proceso que a pesar de que en ocasiones se tornaba difícil fue muy grato transitarlo de la mano de ellos. A la fundación Valora-t por ser ese escenario donde empezó a verse materializado mi sueño en la práctica; y muy especialmente a mi compañera Paula por su compañía y dedicación en este proyecto que hoy hacemos una realidad.

Tabla de contenido

Resumen.....	6
Contexto Problemático.....	7
Objetivos	12
Objetivo General	12
Objetivos específicos	12
Antecedentes	13
Contexto Legislativo	13
Pedagogía Crítica	14
Ambientes de Aprendizaje.....	16
Centros de Interés	17
Sobre la evaluación como proceso formativo.....	21
Categorías Conceptuales	23
<i>Pedagogía Crítica</i>	26
<i>Metodologías Activas</i>	27
<i>Experiencias significativas en el aula</i>	29
<i>La Metodología de los Centros de Interés</i>	30
Evaluación	32
Habilidades para la Vida	34
<i>Inclusión</i>	36
<i>Estigma</i>	37
<i>Comunidades de aprendizaje</i>	39
Investigación cualitativa	42
Investigación-Acción Educativa	42
Técnicas e instrumentos	44
<i>Observación participante</i>	44
<i>Entrevista</i>	45
<i>Taller</i>	46
<i>Diario de Campo</i>	47
<i>Rúbricas</i>	48
<i>Triangulación</i>	49
Resultados y Análisis de Resultados	50
Capítulo 1. Didáctica, transformación de los ambientes de aprendizaje:	51

<i>El cultivo del Interés</i>	51
<i>El rol del equipo de trabajo</i>	54
Capítulo 2. La evaluación como propulsor de los procesos en el aula:	58
<i>Las prácticas evaluativas como potenciadoras</i>	58
<i>Trascender la evaluación</i>	59
Capítulo 3: Habilidades para la vida, el enriquecimiento del ser	63
<i>La participación y la motivación, fortalecimiento de la Autoestima</i>	63
<i>Transformación de ambientes de aprendizaje, transformar la sociedad</i>	65
Conclusiones	68
Propuestas	70
A la Fundación Valora-t	70
A las maestras en formación	71
Referencias	73
Anexos	77

Lista de tablas

Tabla 1. Momentos Método de los Centros de Interés.....	53
Tabla 2. Compendio procesos de planeación y trabajo del equipo.....	58
Tabla 3. Compendio proceso de Planeación y Evaluación.....	62
Tabla 4. Las voces. Compilación de las respuestas más significativas de los niños.....	68

Lista de figuras

Figura 1. Ruta metodológica.....	42
Figura 2. Hitos del trabajo investigativo.....	52
Figura 3. Ejemplo Análisis de Resultados.....	68

Resumen

Con un enfoque cualitativo y de investigación acción educativa este trabajo se realizó en la fundación Valora-t en la vereda Cañaveralejo del municipio de Sabaneta, con una población de niños y niñas que se encuentran en riesgo de exclusión social; en él se implementó una planeación basada en el método de los Centros de Interés y se analizó cómo esto transformó la dinámica del aula, y así los procesos de los niños, de las niñas y del equipo docente. Las técnicas usadas fueron la observación participativa, la entrevista y el taller; los instrumentos, entrevista semiestructurada, planeadores, rúbricas y diario de campo. Una vez estructuradas las sesiones según los momentos de un Centro de Interés las experiencias en el aula fueron significativas para los niños y niñas, y el fortalecimiento del equipo docente. En el trayecto de la investigación el proceso de Evaluación en todas las esferas emergió como elemento clave y al final la evaluación fue más integral e integradora.

Palabras clave: Centros de Interés; Experiencia Significativa; Ambientes de Aprendizaje; Evaluación; Comunidades de Aprendizaje.

Contexto Problemático

La evolución de la educación en la escuela cuenta una historia de cambios socioculturales, de intereses políticos y religiosos, corrientes, modelos, luchas y propuestas de grandes precursores que nos han mostrado el camino transformador hacia el ideal de una educación *práctica, vital, democrática, crítica y reflexiva*. A lo largo de la historia, la concepción de Escuela y así de Educación se ha modificado con cambios que entre otras cosas se dan porque como sociedad comprendemos más sobre la misión de la escuela y en particular del rol del maestro en este proceso; la base de estas transformaciones han sido los planteamientos de pensadores, filósofos y pedagogos buscando el mejoramiento de la calidad de la educación y con ella la intención de garantizar el bienestar de los que serían los protagonistas del proceso de enseñanza - aprendizaje y así un mejoramiento de las condiciones y valores de la sociedad en pleno.

En Colombia también se han enfocado las políticas nacionales en declarar la importancia de la Calidad de la Educación como base para una mejor sociedad, promulgando que *"Los niños, niñas y jóvenes colombianos tendrán un mejor futuro, ya que podrán educarse en condiciones que propiciarán su bienestar, el desarrollo de aprendizajes significativos y de competencias para la construcción de sus proyectos de vida y de trayectorias completas."* (Plan Nacional de Desarrollo, 2018) en donde se enfatiza también la urgencia de brindar una educación de calidad; pero todas estas tienen el tinte característico de que "recaen fundamentalmente en las Instituciones Educativas y en el maestro" (Chacón, 2019).

Sin embargo, actualmente podemos ver que pese a esa evolución que ha introducido cambios y propiciado modificaciones en la concepción y maneras de la educación, no se han dado las conexiones necesarias entre las políticas y las acciones con resultados efectivos y

Colombia actualmente es uno de los países con índices más altos en desigualdad, aquella que da lugar a la exclusión, y que a pesar de un porcentaje de alfabetización aceptable según el índice de Gini suman crecientes cifras de niños desescolarizados en las poblaciones rurales y marginales de las ciudades que llegaba al 1,1 % en agosto del 2020 según las cifras del Ministerio de Educación y al 2,7% en mayo del 2021 según el dato que entregó la Ministra de educación. Las brechas sociales se han ampliado notablemente en los últimos 30 años (sigue siendo el segundo país con mayor desigualdad en América Latina según el índice de Gini) afectando también a las ciudades, según la serie presentada por el DANE *“El coeficiente Gini (va de 0 a 1, y cuanto más alto el número, más desigualdad hay) pasó de 0,505 en 2019 a 0,537 en 2020, nivel que no se veía en el país desde el 2012, en tanto que el Gini de las zonas urbanas pasó de 0,526 a 0,544, también el más alto desde el 2012”*. Datos que ratifican que hay aspectos del sistema educativo que aún deben sufrir cambios, como se expresa en el texto *Los Siete Retos de la Educación en Colombia (2006)*, en donde el maestro Carlos E. Vasco identifica la persistencia de la inequidad, la ausencia de la calidad y la desigualdad en el sistema educativo colombiano.

En esta problemática que relaciona la calidad de la educación con la calidad de vida de las comunidades, el trabajo desde las escuelas, colegios y entidades con misiones de formación humana y en valores es clave, y en ese sentido, la pregunta por los ambientes de aprendizaje y por el rol del maestro o de los equipos formadores es decisiva, porque nos impone pensar en un papel activo y transformador desde la escuela. En cuanto a los maestros este rol trasciende la simple instrucción, y no se puede pretender limitarlo a “aplicar un diseño instruccional elaborado por los técnicos y reducir su práctica pedagógica al cumplimiento de objetivos predeterminados”, y en cuanto a los equipos de maestros y formadores se propone que debe “reconocerse en la pedagogía como profesionales de un saber que les da identidad y desde el cual su voz puede ser escuchada a la hora de pensar la educación y la enseñanza”

(p.107). Es necesario entonces promover transformaciones desde todos los ámbitos, hacia modelos pedagógicos integrados e integradores. Una tarea es propiciar el diseño y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje y una evaluación que logre brindar experiencias de aprendizaje significativo que por un lado se conecte con el contexto y por otro tenga un impacto positivo en la formación de niños, niñas y adolescentes (NNA) con una estructura personal caracterizada por una autoestima segura, una personalidad entusiasta y una pertenencia más arraigada que se traduzca en una convivencia saludable y armónica en los diferentes ámbitos.

Contexto y Población

“Para pensar y entender cualquier praxis social, se hace necesario diseñar y referirse al contexto, el cual da significación a lo que los investigadores hacen y buscan con los demás sujetos sociales, a la intencionalidad y propósitos de la misma.”(Quiroz, Velásquez, García, Gonzáles, p. 31)

La Fundación Valora-t está ubicada en el municipio de Sabaneta. En la sede de la vereda Cañaveralejo encontramos un lugar pensado como extensión de la Escuela, que funciona en jornada extraescolar y como espacio educativo y formativo para los NNA que son parte de esta comunidad; familias que habitan en un entorno con problemáticas sociales como la violencia intrafamiliar, la drogadicción, el mal aprovechamiento del tiempo libre y la pobreza, todos estos reconocidos como factores de vulnerabilidad que generan riesgo de exclusión social. Frente al desarrollo de este gran reto nos encontramos con un equipo de trabajo altamente comprometido con el cuidado y la atención de los participantes de la fundación; nuestra propuesta es que en la Fundación se pueden hacer prácticas con más relevancia pedagógica que generen aprendizajes sólidos, consistentes, siendo un pilar importante para la formación integral de los NNA abriendo una puerta a la calidad de los procesos educativos que están íntimamente relacionados con la calidad de los equipos de trabajo y de la producción de saber pedagógico propio del que hacer de los maestros en el aula y la comunidad pedagógica. Pretendemos transformar los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t con elementos de los Centros de Interés, concretamente, incorporar los momentos de las experiencias significativas y los dispositivos de planeación y evaluación.

La población tomada para la investigación son los participantes de la fundación Valora-t ubicada en el municipio de Sabaneta Antioquia en la vereda Cañaveralejo. Inicialmente desde la observación de nuestras prácticas en la fundación, identificamos las necesidades del

contexto; en el que nos encontramos con niños entre los 4 y los 12 años de edad, los cuales se encuentran en riesgo de exclusión social y asisten a la fundación como estrategia para extender el tiempo escolar y reforzar los procesos de aprendizaje. De la misma manera el equipo de trabajo conformado por Psicólogos, trabajadoras sociales y docentes hacen parte de esta investigación. En concreto la investigación se realizó con dos grupos de alrededor de 7 niños, dadas las características de la fundación los grupos son cambiantes en tanto que no todos ni los mismos asisten necesariamente todos los días.

Objetivos

Objetivo General

Implementar elementos de la metodología de los Centros de Interés para transformar los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta.

Objetivos específicos

- Analizar los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en la fundación Valora-t.
- Diseñar planeaciones basadas en los momentos de las experiencias significativas según la metodología de los Centro de Interés.
- Incorporar estrategias de evaluación del desempeño de los niños y de las niñas con enfoque de centros de interés.
- Proponer espacios en los que el equipo de trabajo de la fundación Valora-t dialogue y confronte sus prácticas de aula con elementos de los Centros de Interés.

Antecedentes

La revisión e investigación documental se realizó a partir de artículos y documentos en fuentes virtuales y físicas. Entre las más relevantes están las fuentes web y bases de datos como Redalyc, Dial net, Scielo, además de los repositorios universitarios de la Universidad de Antioquia, la Universidad de Manizales, y el de la Corporación Universitaria Unilasallista; así mismo, leyes y documentos constitucionales de Colombia como la Constitución Política de Colombia del año 1991 (carta magna de 1991), y los últimos Planes Nacionales de Desarrollo.

Cabe anotar que durante la revisión de diferentes repositorios, los Centros de Interés como tema de investigación en otras tesis o artículos se sitúa mayormente desde el año 2012 hasta el 2015; esto también nos generó mayor motivación sobre nuestras líneas de investigación.

Contexto Legislativo

En Colombia, el reconocimiento de la educación como derecho reposa en la Constitución Política, (Art. 67), de esta manera se ha pretendido a partir de las leyes y documentos escritos que la educación sea uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del país, y se han construido algunos programas de gobierno que se han interesado, al parecer, por ofrecer la educación como un derecho fundamental. Por ejemplo, durante el plan de gobierno 2014-2018, se presentó el plan de desarrollo titulado "Todos por un nuevo país", bajo la premisa de "Colombia la más educada" y en un análisis por cada región del país respecto al sector de educación se evidencian varias grietas educativas. Frente a tal situación expresan que, "Las brechas en educación descritas anteriormente restringen las posibilidades para que los territorios más rezagados se beneficien de las bondades que representa la inversión en capital humano, investigación y desarrollo, ciencia y tecnología." (DNP, 2015, p. 227). Y en el plan de gobierno actual 2018-2022, inscrito como "Pacto por Colombia, pacto por

la equidad”, encontramos el “Pacto por la equidad”, donde se habla de primera infancia, de atención integral, y por supuesto educación de calidad; se enmarca la relevancia de lograr la equidad educativa a la par de la inclusión social. En este documento se refieren a la educación como:

La educación es un elemento constitutivo del desarrollo humano, social y económico y, al mismo tiempo, un instrumento fundamental para la construcción de equidad social, entendida como la igualdad de oportunidades reales de las personas. Es, además, la principal herramienta para superar la pobreza y lograr inclusión social y productiva. (DNP, 2019, p. 318)

Estas legislaciones han planteado la necesidad de una educación de calidad que propicie la construcción de una sociedad más equitativa, nos llevan a pensar en la generación de ambientes de aprendizaje que brinden la posibilidad de vivir experiencias significativas, con prácticas educativas que generan menos estigmas sociales, menos exclusión y aporten a una sociedad más justa.

Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica es la disciplina que se cuestiona por las formas y las maneras de las prácticas educativas que fundamentadas en esta instancia quieren que el docente participe de manera activa y esté dispuesto a vivir un proceso de reflexión continuo que genera autonomía en el maestro para la búsqueda de alternativas, la implementación de metodologías, y la generación de ambientes de aprendizaje para lograr procesos de relevancia que se alejen cada vez más de la educación tradicional y sus pretextos.

En la tesis del año 2015 titulada “La pedagogía crítica, el verdadero camino hacia la transformación social”, Francisco Javier González Mejía, Jesucita Araujo, Jenny Betancourt

Vallecilla, Janet del Socorro Gómez Argoti y María Teresa Pareja Sarmiento; presentan un proyecto de investigación que surge de la inquietud de analizar el contexto educativo de la Institución Carmen de Quintana, para verificar si las metodologías que se llevan a cabo aportan o no la generación de un pensamiento crítico en los estudiantes. Este proyecto de investigación está enmarcado dentro del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, ya que se encaminan en comprender la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. Como técnicas de recolección de información usaron la entrevista semiestructurada, la observación de clase y la historia de vida. “Así, esta investigación permite observar, registrar y analizar datos sobre las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes al igual que permite identificar si con ellas se está contribuyendo a desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes.” (González et al, 2015 p.54)

En conclusión plantea que: “para que en la Escuela se den verdaderos procesos educativos, es necesario hacer una mirada crítica a las prácticas pedagógicas, las cuales deben potenciar propuestas emancipadoras que logren superar el discurso de la educación tradicional que ha primado por décadas. Un concepto extremadamente limitado, que no permite pensar y poner en práctica procesos profundos de transformación de la realidad; más bien, potencia y mantiene el status y todas las formas de estabilización de relaciones de dominación social”. (González et al. p.54)

Concordamos con los autores de esta investigación en que inicialmente nos debemos preguntar por el origen de las prácticas del docente en la escuela que han perdurado por décadas, preguntarnos por su sentido, su finalidad, su interés, su efectividad y significancia; y querer construir, implementar y transformar las prácticas de los mismos, el rol de los estudiantes, la practicidad de los contenidos de enseñanza, los ambientes, la manera de planear, la manera de evaluar y otros elementos.

Más adelante los autores mencionan que no solo en la Institución Educativa Carmen de Quintana las prácticas educativas y sus finalidades deben ser repensadas, puesto que en muchas instituciones aún prima el modelo tradicional que es regido por una educación bancaria. Plantean, que repensar ese modelo de las escuelas convencionales exige transformaciones, y por esto se da lugar para que las pedagogías críticas “que no son otra cosa que estrategias de transformación, de innovación y reconstrucción” hagan su entrada triunfal en el escenario educativo con el propósito de evitar la limitación de los procesos educativos “en un ambiente de aprendizaje monótono, descontextualizado y poco pertinente.” (González et al. p.56)

Ambientes de Aprendizaje

Giraldo, Coneo, Muentes y Moya (2020) nos hablan en su tesis sobre el papel de los ambientes educativos y currículo, y su inquietud por el proceso de transición que viven los niños y niñas de preescolar al grado primero. Las investigadoras realizan un estudio de caso en un colegio privado ubicado en Turbo, Antioquia. Su reflexión investigativa se preocupa por garantizar procesos que tomen en cuenta las experiencias previas de los niños y garanticen conexiones pasadas con las del presente para lograr que vivencien transiciones exitosas en la escuela, y consideran aspectos acerca del fracaso, desinterés y abandono de la escuela. Se conecta con nuestra intención investigativa porque desean generar aprendizajes significativos, duraderos y prácticos en los que el proceso de aprendizaje se desarrolle con gusto y en los que sus logros se traducen en habilidades para la vida. Basadas en la metodología de los Centros de Interés y nuestro criterio personal intervenido por nuestra experiencia, consideramos fundamental reconocer la historia de los niños y niñas, su contexto, sus intereses, su vida cotidiana. La posibilidad de ocasionar conexiones con el pasado para crear nuevas conexiones con el presente es ofrecida por los dos primeros momentos de las experiencias significativas en los Centros de Interés (acogida y asociación); donde resulta más

que relevante relacionar el contexto y los saberes previos de los niños y niñas para extender la posibilidad de enlazar nueva información de una manera más cercana y significativa para ellos que finalmente se convierta en la generación de nuevos aprendizajes basados en experiencias significativas.

Frente a los ambientes educativos definen que ellos mismos no garantizan aprendizaje, más bien lo posibilitan; favorecen el aprendizaje en los niños pero necesitan una intencionalidad pedagógica y sentido educativo. Por esto, en el desarrollo de su tesis presentan la importancia de que las personas encargadas de ofrecer los espacios educativos y formativos para los chicos sean quienes: “trabajan de manera conjunta para materializar de forma articulada la protección integral, movilizando acciones intencionadas, relacionales y efectivas, en cada uno de los diferentes entornos en donde transcurre la vida de los niños, a fin de la potenciación de experiencias intencionadas, continuas, pertinentes, planificadas y oportunas.”(Giraldo et al, 2020, p.41).

Uno de nuestros planteamientos investigativos tiene que ver con la comprensión de que el interés se encuentra en el maestro; es decir, que es el maestro quien propone la intencionalidad pedagógica, y esto implica darle sentido a los ambientes de aprendizaje a partir de objetivos y fines formativos y educativos; entonces, compartimos con esta tesis el rol del maestro y su accionar.

Centros de Interés

En la Institución Educativa María Jesús Mejía ubicada en el municipio de Itagüí, Antioquia; Rendón, O; Santos, M y Taborda, N, 2015, desarrollaron su proyecto con el objetivo de implementar los Centros de Interés para mejorar el comportamiento y la convivencia entre los estudiantes. En esta investigación los Centros de Interés y el Aprendizaje Cooperativo se presentan como estrategias pedagógicas pues garantizan “un aprendizaje más humano e

íntegro.” Porque conectan “la vida social” con lo que se vive en la escuela y piensan a los niños y niñas como protagonistas del proceso de aprendizaje permitiéndoles encontrarse, fortalecer sus relaciones, expresar emociones, opiniones y elevar su autoestima para posibilitar la convivencia. De esta manera las investigadoras plantean que el docente que propone estos espacios guiados por los intereses de los alumnos, donde prima el bienestar común antes que el individual favorece la armonía, que permite una convivencia sana en la escuela.

Esta investigación, ubicada dentro del paradigma cualitativo, se desarrolló junto con tres madres de familia (enfoque de investigación acción colaborativa) que hacían parte de la institución educativa y logró observar resultados favorables en poco tiempo; los estudiantes demostraron mejores actitudes en relación a sus compañeros tanto física como verbalmente y se posibilitó un ambiente de convivencia más armónico y ameno para todos. Como técnicas e instrumentos de recolección de información se llevaron a cabo la observación participante, la observación no participante, el diario de campo, el análisis de documentos, la entrevista semiestructurada, cuestionario y técnicas interactivas.

Los Centros de Interés entonces fueron empleados en esta investigación también como una estrategia metodológica alternativa con la pretensión de fortalecer la dimensión social de los niños y niñas participantes. Las investigadoras consideraron fundamental generar ambientes donde los participantes fortalecieron sus habilidades para desarrollar relaciones interpersonales positivas que posibilitaron una convivencia mejor en una institución que lleva como lema “formamos seres de bien” y se encuentra ubicada en Itagüí, uno de los municipios identificados en Antioquia con zonas violentas y peligrosas, y que las mismas autoras reconocen que “el barrio donde se encuentra ubicada se ve afectado por grupos delincuenciales o las llamadas “bandas de barrio” (Rendón, Santos y Taborda, 2015, p.13). Y es a partir del fortalecimiento de habilidades para la vida que vislumbramos, aunque no se menciona en la investigación, que los procesos de aula se elevan; es decir, el rendimiento

académico, las relaciones, los procesos personales y por supuesto el crecimiento continuo del docente.

Volviendo al tema del método de los Centros de Interés como posibilitador de transformación de las aulas, en la tesis del año 2015, titulada "Implementación de la metodología de centros de interés para la mejora del rendimiento académico de la asignatura *Lenguaje arts* en el área de *Phonemics awareness* de los alumnos de preparatoria de una Institución privada bilingüe." Su autora Gabriela Mejía Estrada tenía el propósito de analizar la implementación de los Centros de interés vía mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos. Para dar respuesta a este interrogante, se realizó una investigación cuasi-experimental. Con un grupo control con 13 alumnos, cuatro niñas y nueve niños; y el grupo experimental con 14 alumnos, cinco niñas y nueve niños.

Mejía menciona que los centros de interés son una opción favorecedora ya que diversas investigaciones han demostrado que esta metodología hace que los preescolares manifiesten mayor interés y facilita el alcanzar sus metas a través de actividades enfocadas esencialmente en sus intereses y necesidades de acuerdo a su contexto, por esta razón este proyecto busca implementar la metodología de los centros de interés "para mejorar el rendimiento académico". Los resultados obtenidos en esta investigación beneficiaron a los maestros que ahora tenían la oportunidad de llevar a la práctica la metodología de Centros de Interés para mejorar sus estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto también benefició a los alumnos, en tanto que permitió que aprendieran según su ritmo, interés y necesidad. Compartimos el interés investigativo de la autora por mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y la implementación de los Centros de Interés como respuesta a tal objetivo. Uno de los elementos importantes para resaltar es la visión que se tiene de tal proceso en cuanto a los actores del mismo, pues no se trata solo del docente y sus métodos, o de los estudiantes y sus necesidades, sino de visualizar a los dos en lo que concierne, pues ambos son beneficiados al

implementar los elementos de tal metodología; el docente tiene la oportunidad de ofrecer experiencias significativas en la medida que reconoce las necesidades, intereses y pre saberes de sus estudiantes y así los estudiantes vivencian, experimentan, se interesan y aprenden desde la vida y para la vida.

Para conocer más, acerca del impacto que tiene esta metodología en el aprendizaje de los alumnos, la autora consulta diversas investigaciones provenientes de Guatemala, por ejemplo:

Gutiérrez, E. (2014) realizó una investigación en donde se proponía estimular el proceso de iniciación de la comprensión lectora a través de los Centros de Interés. Los sujetos de esta investigación fueron 79 niños y niñas de cuatro a cinco años de las escuelas Oficiales de Párvulos del área urbana con baja comprensión lectora. Se recolectó la información por medio de un cuestionario. Se realizó una remediación en la cual se capacitó a las maestras y encargada de la biblioteca, asimismo se realizó la práctica de clases modelo en total.

Esta fue otra de las investigaciones en donde se implementan los Centros de Interés como alternativa metodológica; esta vez con un enfoque académico brindaron nuevamente un resultado positivo; se adaptaron a la comunidad, su contexto y sus necesidades; tuvo en cuenta los estudiantes y a sus maestras como lo hacemos en nuestra tesis; los agentes educativos - pues se habla de las maestras pero también de la bibliotecaria- recibieron capacitaciones acerca de la metodología por medio de unas clases modelo a las que asistían con sus estudiantes y de esta manera se fueron acercando al método de los Centros viviendo la experiencia en vivo y eventualmente recibieron unas capacitaciones finales. Los maestros entonces tuvieron que tener una actitud abierta para reflexionar, para observar una nueva propuesta y vivirla en la práctica; se ven obligados, como se plantea en la pedagogía crítica, a generar transformaciones, y lo permitieron en la medida que participaron, que recibieron las

capacitaciones y estuvieron dispuestos a implementar el método, desacomodarse de lo que estaban acostumbrados, tanto ellos como sus estudiantes, y reestructurar sus prácticas. Finalmente, se expresa que cuando los Centros de Interés fueron implementados arrojaron los resultados esperados por la investigadora que tenían que ver con el proceso de estimulación de la comprensión lectora.

Sobre la evaluación como proceso formativo

En esta tesis las autoras se acercan al concepto de evaluación como “un proceso formativo, permanente, cuyo propósito consiste en retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.” (Giraldo et al.2020, p.66) estableciendo una diferencia entre calificar y evaluar pues aclaran que lo primero responde a una nota buena o mala pero el segundo implica y afecta mucho más; rescatan, que es quien evalúa quien le da los sentidos o el sentido a tal proceso y por lo tanto es fundamental tener claridad sobre ello. Esta investigación se orientó por el enfoque cualitativo y usó la observación participante, la revisión documental y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección, y al diario de campo, la matriz de observación, revisión documental y las preguntas guiadas a las maestras y niños como instrumentos.

La evaluación como proceso es un tema completo para desarrollar “tiene mucha tela para cortar”, y de aquí en adelante la comenzaremos a mirar con detenimiento.

En el artículo *Evaluación de Aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior*, Julia Victoria Escobar, docente de la facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Corporación Universitaria Unilasallista en el año 2007, realiza una descripción puntual acerca de la evaluación de aprendizajes, sus fines, objetivos, actores y características; haciendo énfasis en la importancia de evaluar en la educación superior como garantía en la formación integral de los ciudadanos colombianos.

Hablando de los modos de evaluar propone varios aspectos para tener en cuenta, entre ellos rescatamos estos dos que serán útiles como datos antecedentes:

“Evalúe toda actividad y trabajo programado y realizado así como las relaciones establecidas o sugeridas con otros contenidos del programa. También evalúe los comportamientos, competencias, habilidades y actitudes del estudiante frente a su asignatura y a problemas interdisciplinarios. Esto desde una mirada amplia de los contenidos como categoría didáctica.

Cuando evalúe el resultado general del estudiante, a la vez y de manera crítica evalúe el curso, considerando, además aprendizaje del grupo, su proceso docente, a través de su didáctica, pedagogía, metodología, estrategias de aprendizaje, objetivos, incluyendo desde luego el mismo sistema de evaluación”.

(Escobar, 2007, p. 8)

Plantea que la evaluación no puede ser pensada como un proceso separado de las demás prácticas educativas porque de esta manera se le otorga menos relevancia a las demás categorías del sistema educativo y se le entrega mayor control y poder a la acción evaluativa. Es decir, que cada fragmento del sistema educativo conforma un todo y no deberían actuar uno desligado del otro; y además tampoco debería estar la ausencia de uno de ellos.

La evaluación no debería ser percibida entonces como un acontecimiento además de aterrador, esporádico. No debería intentar ser evitada por los estudiantes y mucho menos por los docentes. Concordamos en que evaluar completa el proceso de enseñanza porque permite seguir analizando la calidad de los aprendizajes, pues asegura la identificación de logros y falencias para seguir favoreciendo y desarrollando el despliegue total del potencial de los niños y niñas en los ambientes educativos; sin embargo, defendemos que los procesos evaluativos

deben ser accesibles, sencillos y adecuados para que no se conviertan en imposibles para los educadores.

Categorías Conceptuales

En el desarrollo de la pregunta por la transformación de los ambientes de aprendizaje vía implementación de elementos del método de los Centros Interés fue necesario delimitar y abordar desde este enfoque varios conceptos para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en su intrínseca relación con los fenómenos sociales y culturales que se dan en las comunidades. Para esto definimos tres categorías y de ellas otras fueron emergiendo.

Ambientes de Aprendizaje: Convencionales Vs Activos

Comencemos desarrollando la idea de ambiente de aprendizaje como el escenario en donde se condensa la vivencia escolar. El aula o ambiente de aprendizaje es el espacio simbólico intencionalmente estructurado por el maestro para motivar y modular el desarrollo integral de los estudiantes en consonancia con el programa diseñado. Hay una estrecha relación entre los ambientes de aprendizaje y la calidad de la educación porque son el factor que permite ofrecer experiencias que potencian un aprendizaje más significativo y con sentido. Siguiendo los planteamientos de Paulo Freire podemos entender la relación que existe entre las aulas (ambientes) tradicionales y forma de “educación bancaria”:

Cuando nos referimos al aula tradicional hacemos alusión a aquel ambiente en el que el estudiante está sentado en una silla escuchando y procurando entender lo que un profesor expone como supuesto portador del saber. Los elementos básicos de este ambiente son tablero y tiza para el profesor y para el alumno cuaderno de notas, libros y algunas herramientas adicionales que le permiten un trabajo personal.

Lo que constituye un ambiente de aprendizaje está más allá de los espacios físicos o virtuales. Está en lo que entendemos por educación, por hombre, por formación. Los ambientes de aprendizaje no son sólo los espacios físicos, las herramientas usadas y la distribución de tiempos; sino también la postura filosófica respecto a la educación de los individuos vinculada a la concepción de institución. La claridad sobre la visión institucional es una guía en la construcción de ambientes de aprendizaje. (Correa, 2008, p.6)

Y en definitiva, siguiendo los planteamientos de María Cristina Davini “un ambiente necesita ser agradable y propicio para hacer lo que se necesita. Nadie se siente bien ni realiza sus actividades con algún placer si el ambiente es desagradable, frío o limitante.”

Pero entonces, de qué depende el acogimiento de un ambiente para que invite a una participación entusiasta que se encuentra fortalecida en la motivación de quienes allí participan, para lograr lo que se necesita que son experiencias significativas que propicien un aprendizaje sólido.

Davini, especialista en didáctica, en su obra *Métodos de Enseñanza*, habla de los ambientes de aprendizaje y el rol transformador que está ligado a los docentes en el mismo, y que, finalmente es impactado para facilitar el aprendizaje o funcionar como un obstáculo.

Los docentes suelen pensar que el espacio de enseñanza (por ejemplo, el aula) está "dado", y que en general es pobre o insatisfactorio. Sin embargo, no siempre se perciben como gestores en el manejo y la mejora del espacio. Es cierto que muchas veces las aulas están demasiado pobladas de alumnos y no quedan espacios de maniobra. Pero también es cierto que, en muchos casos, los profesores podrían extender su "noción del espacio", ampliando los ambientes de realización de las tareas de aprendizaje: en bibliotecas con guías de trabajo brindadas por el profesor, en ambientes externos o naturales, en laboratorios, en actividades independientes, etc. De este modo, un ambiente de

aprendizaje se refiere a ámbitos en los cuales las personas encuentran conocimientos, informaciones, así como herramientas para construir el propio aprendizaje, y no sólo el lugar donde el docente transmite lo que sabe. (Davini, 2008, p. 105)

Posteriormente, Duarte (2003) afirma: De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma (p.8).

Colombia aprende (s.f.) establece: Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente.

Otra de las nociones de ambiente educativo remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (A.C. CEP Parras 1997: 15-18). Para los realizadores de experiencias comunitarias dirigidas a generar ambientes educativos, se plantean dos componentes en todo ambiente educativo: los desafíos y las identidades.

Las transformaciones en el aula deben proveer un cambio en el paradigma de las experiencias que diseñamos como maestros para nuestros estudiantes. No es suficiente intentar introducir métodos alternativos. La pedagogía crítica invita a las transformaciones de los ambientes en el aula.

Es en esa medida deben surgir las cuestiones por las experiencias significativas para el aprendizaje, las corrientes, los métodos y las técnicas que apuestan porque las aulas sean auténticos ambientes de aprendizaje en donde se formen ciudadanos libres y felices.

Pedagogía Crítica

La Pedagogía Crítica es una construcción hecha desde la transversalización de varias disciplinas, que trascendió de la pedagogía convencional. En la exposición sobre la Pedagogía Crítica, Piedad Ortega (2009) se acerca a ella como “una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (socialización).” Y considera que esta pedagogía busca promover los procesos pedagógicos desde la fundación, cultivo y promoción de sujetos con autonomía, que participen democráticamente en las disertaciones de su entorno, además enfatiza en la importancia del “reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas” (Ortega, 2009, p. 4).

En este mismo sentido de conceder la importancia de una Pedagogía Crítica como transformadora de la sociedad, Roberto Ramírez (2008) propone asumir un nuevo paradigma acerca del docente en el contexto de la educación, pues según él es “la base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social” (Ramírez, 2008, p. 2).

De la misma manera en su tesis La pedagogía crítica, el verdadero camino hacia la transformación social. González y otros plantean que en la pedagogía crítica el lugar y el accionar del docente debe reestructurarse, exponiendo que se trata de “pensar en un docente

alternativo que sepa conjugar la teoría con la práctica, que transite desde un rol de ejecutor de tareas a uno de autor protagónico de su quehacer pedagógico, que gire en torno al diálogo-estudiante saber-maestro y sociedad.” (González et al. 2015, p. 8)

Los autores de la tesis se expresan frente a la Pedagogía crítica como:

Una alternativa metodológica que brinde la opción de transformar, de cambiar la manera quieta y ordenada de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y en cambio, pensar dinámicamente contribuyendo a la formación de sujetos comprometidos con su comunidad y su país.(González et al. 2015, p. 55)

En cuanto a los autores más abanderados, el pedagogo Gonzáles, F (2015) aduce que:

Las pedagogías críticas, encuentran asidero en pensadores como Paulo Freire en Latinoamérica, Henry Giroux y Peter Maclaren en Norteamérica, quienes sustentan sus teorías en los fundamentos de la Escuela de Frankfurt, adicionando posturas de resistencia frente a temas como la globalización, la cultura, las guerras, el neoliberalismo, la inequidad, la exclusión, la religión, el capitalismo, entre otros, siempre alrededor de la educación como la vía para conseguir el cambio. (p. 29)

Es así como la Pedagogía Crítica da a luz una nueva propuesta que nace como posibilidad de cambio, como resultado de los cuestionamientos, las reestructuraciones propuestas y la nueva conceptualización del rol del maestro, de los estudiantes y de las familias.

Metodologías Activas

Rosa Inés Lira, (2010) licenciada en administración educativa, presenta un artículo donde visualiza y propone las metodologías activas como herramienta para desarrollar el

pensamiento crítico en el aula. Expone que:

Desde el punto de vista pedagógico, las metodologías activas tienen su origen en la pedagogía crítica y en la teoría humanista, en la cual autores como Pestalozzi, Dewey, Freire, Decroly, Ferrière, Ander Egg, Carl Rogers y otros han dejado en forma pertinente su legado en pro del desarrollo potencial e integral del ser humano. Mediante el uso de las metodologías activas o participativas existe una disposición hacia el desarrollo del pensamiento y una actitud inquisitiva no solo, para detallar conceptualizaciones, analizar a fondo la información que se pretende aprender, sino también para utilizar la lógica en el análisis de los documentos que se presentan y en la forma en que los estudiantes expresen y defiendan sus argumentos. (Lira, 2010, p.4)

Ander Egg, reconocido pedagogo, sociólogo y ensayista argentino en su obra *Hacia una Pedagogía Autogestionaria* dice, “desde el siglo XIX se habla de las metodologías activas.” (1999, p.55); sin embargo, parafraseando a Rosa Inés Lira, fue gracias al desarrollo de los planteamientos de John Dewey (1859-1952), Ovidio Decroly (1871-1932), Carl Rogers(1902-1987) y el suizo Adolfo Ferrière(1879-19609), lo que le otorgó a tales métodos mejores cimientos dentro del ámbito científico-pedagógico. La propuesta de estos cuatro maestros se orientó a la transformación de la pedagogía tradicional donde se deja de ver al maestro externo a sus estudiantes y se hace partícipe del proceso de los mismos, propiciando la reflexión y comunicación grupal.

En nuestra investigación comprendemos que no hay una sola metodología activa, existen muchas de ellas que son implementadas de acuerdo al contexto, las características de la población, el enfoque epistemológico y las necesidades específicas que se identifican. Por esto, nos referimos al término en plural, reconociendo la variedad que existe de las mismas.

En su libro *Metodologías Activas del Aprendizaje*, Serna y Díaz (2013) expresan que

las metodologías activas “se refiere a todas aquellas maneras de llevar las clases que tienen por objetivo implicar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.”(p. 22) es decir, que lo que pretenden las metodologías activas es implementar propuestas para que los estudiantes participen de manera activa, que sean protagonistas, para que así exista un aprendizaje significativo y el docente sea quien actúe como mediador que propicia los ambientes de aprendizaje.

Las metodologías activas como bien se dijo anteriormente se interesan por posibilitar espacios de aprendizaje activo y optan por dejar trascender los ambientes convencionales de la escuela, esto se logra propiciando experiencias pedagógicas potentes; por esto, cuando hablamos de metodologías activas debemos también hablar del ambiente de aprendizaje en los que se promuevan conjuntos de actividades que promuevan las experiencias significativas.

Experiencias significativas en el aula

No todas las experiencias son significativas. “La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar, un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es *sufrir o padecer*.” “La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella determinando si es o no significativa. La mera actividad no constituye experiencia”. Dice Dewey al referirse a la experiencia que *aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en una instrucción, en el descubrimiento de las conexiones de las cosas* (Dewey, 1978).

También menciona que 1) La experiencia es primariamente un asunto activo-pasivo; no es primariamente cognoscitiva. 2) Pero la medida del valor de una experiencia se halla en la

percepción de las relaciones o continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en el grado en que se acumula o se suma a algo o tiene sentido. La experiencia no es, se hace en cada individuo para que éste se adapte al ambiente. Estamos en contacto con el mundo de las cosas y de las ideas; convivimos con otros individuos, operamos concepciones teóricas y realizaciones prácticas... El suceder de todos y de cada uno de los acontecimientos que vivo forja mi experiencia personal. Y en ella se incluyen los hábitos y la constitución natural, lo estático y lo dinámico. Comparando Dewey la experiencia con la historia, dice: " la experiencia significa todo lo que se experimenta, todo lo que se sufre y se prueba, así como procedimientos de experimentación". (p.5)

"La experiencia no es lo que pasó, o lo que acontece o lo que llega, sino lo que nos pasa, nos acontece o nos llega. Cada día pasan muchas cosas, pero al mismo tiempo casi nada nos pasa". (Larrosa, 2002)

La Metodología de los Centros de Interés

Los Centros de Interés son una de las metodologías que busca brindar procesos de aula con sentido, aprendizajes prácticos y vivenciales que toman en cuenta el contexto, la historia de los niños y niñas, lo que hubo previamente y lo que hay; son una metodología activa que posibilita la generación de experiencias significativas. García y Llull (2009) exponen en Pedagogía un centro de interés, tal como lo definió Ovide Decroly, es un tema que resulta atractivo para los sujetos de aprendizaje porque parte de sus propias necesidades e inquietudes. (p.30) Y Gómez y Cordero (2012) mencionan que:

Los Centros de Interés surgen de la pedagogía activa y del interés de lo simple para llegar a lo complejo, de lo familiar y conocido para llegar a lo desconocido, de lo concreto para llegar a lo abstracto; es por ello que cada Centro de Interés se desarrolla en tres fases, 1) etapa de observación en donde el estudiante adquiere nociones concretas desde los objetos, hechos, seres, acontecimientos

que estimulen el enriquecimiento del lenguaje; 2) un momento de asociación en donde se da un proceso para relacionar los conocimientos previos de los infantes con los adquiridos en la observación, potenciando la ordenación, comparación, seriación, tipificación, abstracción, teniendo como finalidad ampliar conocimientos relacionados con el espacio (geografía), el tiempo (historia), las necesidades del hombre (ciencias naturales) y finalmente, con las de causa y efecto (el porqué y el cómo); por último, 3) la fase de expresión la cual consiste en el control y la traducción de la actividad mental por medio de la expresión concreta y abstracta.

La estructura que se presentó anteriormente corresponde a las fases de la propuesta de Centros de Interés de Ovidio Decroly, uno de nuestros referentes teóricos principales en cuanto a la implementación de los elementos de los centros de interés.

Dr. Decroly y G. Boon (1960) expresan:

Se procederá siempre de manera que los asuntos comprendan tres grupos de ejercicios diferentes, teniendo en cuenta los tres grupos de procesos psíquicos fundamentales: a) la impresión y la percepción; b) la asociación y la generalización; la reflexión y el juicio; c) la expresión y el acto (la voluntad). La percepción no tiene valor si no va ampliamente asociada a los recuerdos de percepciones anteriores, permitiendo juicios racionales, y si no determinan actos adecuados y lógicos. (p.17)

Los Centros de Interés funcionan entonces como una estrategia para que el docente genere interés en los niños y niñas; aunque el interés se va formando como un proceso desde adentro, es decir, desde lo subjetivo en cada ser; es en la medida en la que se generan experiencias, en que el maestro dispone de experiencias significativas, que el interés se desarrolla. Como método propuesto para fundar intereses, implica que no hay clases para la transmisión de conocimientos, sino que se hacen experimentos, que son los que

desencadenan los intereses, tomando algunos planteamientos teóricos de Decroly, que orientaron la concepción de una estructura didáctica, con momentos específicos que buscan generar situaciones de aprendizaje, auténticas experiencias en las que *el maestro presente a sus alumnos las aristas más interesantes de los objetos de interés de una forma tal que aquel pueda entrar a formar parte significativa de la experiencia vital para los niños mediante la excitación y elevación de la actividad intelectual más allá de la fugacidad natural de sus múltiples deseos y curiosidades espontáneos.*

Trabajar fundando el interés en los niños y las niñas significa retomar sus saberes, su contexto y presentarles un elemento que recoja sus gustos y preferencias y así generar el interés. Pues, “el niño no solamente adquirirá la noción bajo su forma más concreta, sino que la relacionará con otras nociones que ya posea y probará o acentuará la comprensión y la asimilación de éstas al efectuar los actos, al realizar los objetos, al expresar los juicios que están en conexión con ellos”. (Decroly y Boon, 1960, p.17)

Es así como con la construcción de centros de interés se pretende abordar las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del niño, por lo que la metodología empleada en ellos gira en torno en la preparación hacia la vida social de los niños, exigiendo que ellos conozcan su personalidad y las condiciones de su entorno socio – natural. Es por ello que sus principios parten de ubicar en el centro del proceso educativo al niño, identificación de características y condiciones particulares de los escolares; las propuestas globales de trabajo en torno a ejes temáticos; la actividad lúdica como medio natural de desarrollo del niño. (p.7)

Evaluación

La categoría que emergió con más fuerza fue la de Evaluación porque considerarla era fundamental para leer las preguntas, objetivos y planteamientos de la investigación; así mismo, los instrumentos que se abordaron en la investigación estaban directamente vinculados con los procesos de evaluación.

Según Tarazona y Zapata en su propuesta de “la evaluación y la enseñanza en el aula de las ciencias sociales desde los centros de interés” mencionan que:

La evaluación se entiende como un seguimiento que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando información sobre los progresos que van realizando los y las estudiantes, junto con las dificultades que encuentran. Además proponen evaluar la comprensión del conocimiento y del mundo social; es decir, alcanzar claridad conceptual y una actitud propositiva que favorezca la ejecución de cambios sociales en los y las estudiantes y cómo ponerlos en evidencia en la práctica social. Igualmente, se hace necesario teorizar sobre la autoevaluación y la coevaluación, ya que son parte fundamental de la propuesta.

Santos (1998) plantea en su propuesta evaluar es comprender que:

La evaluación, más que una actividad técnica, es un proceso ético. La evaluación perjudica a unos y beneficia a otros. Cuando se presenta como un modo de hacer justicia y de tratar a todos por igual desde unas exigencias uniformes, no se tiene en cuenta que unos parten de unas situaciones empobrecidas y otros de condiciones privilegiadas.

Lya y Guarín en su propuesta *La evaluación en ciencias sociales como posibilidad de avanzar* realizan una crítica a la evaluación, expresando:

La evaluación se hace como si fuera para población homogénea. Aunque se dicta clase o se enseña a todas y todos de igual forma, no todos aprenden de igual manera. Se debe observar la pertinencia de la evaluación, ésta es cuestionable, ya que se debe considerar el sentido de la evaluación y a quien

se dirige la evaluación, pues sabemos que el estudiantado no está en igualdad de condiciones. (p. 3)

Entonces en lugar de la evaluación homogénea proponen una evaluación alternativa que se basa en el modelo de evaluación cualitativa de Santos quien señala como evaluar es comprender. Las autoras se remiten también a Gómez y Ramírez que definen “las evaluaciones deben apuntar a tres objetivos, desarrollo del pensamiento social, construcción de sujetos sociales y formación ético-política.” (2018, p. 5)

Escobar (2007) plantea que:

La evaluación constituye una parte consustancial de toda actividad humana con la característica dual de asumirse tanto como proceso como resultado de acuerdo con la intencionalidad y con el objeto que se evalúe. En educación esta dualidad responde a su característica de ser una categoría didáctica, es así como la evaluación es resultado y proceso. (p.3)

Por tanto, evaluar es algo más que recoger datos, es además un juicio que se va formando de manera continua y cualitativa. Se precisa de una evaluación que permita, además de conocimientos y procedimientos, evaluar modos de actuación, actitudes y valores en coherencia con la concepción ampliada de contenido descrita anteriormente. Se debe tener muy claro cuáles son los conceptos, los procedimientos, valores, competencias, técnicas y las actitudes que deben aprender los estudiantes para evaluar en coherencia con estos (p.3)

Habilidades para la Vida

Las habilidades para la vida como planteamiento de enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje han pretendido elevar el nivel de inclusión para lograr en las escuelas elevar la

autoestima y así incidir en las brechas sociales.

En el libro de Habilidades para la Vida de la UNICEF se remiten a La Organización Mundial de la Salud (OMS) quien define las habilidades para la vida como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”. Y continúan diciendo “Estas habilidades, se adquieren en el trayecto de nuestras vidas a través de la experiencia directa, por medio de un entrenamiento intencional, mediante el modelado o la imitación. (p.1)

Mantilla y Chahín (2012) En el manual de Habilidades para la Vida expresan:

En 1993 la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzó formalmente la Iniciativa Internacional para la Educación en las Escuelas de Habilidades para la Vida (Life Skills Education in Schools), con el propósito de difundir la enseñanza de un grupo genérico de diez destrezas psicosociales consideradas importantes en la promoción de la competencia psicosocial de la gente joven, y a las que llamó “habilidades para la vida”. Las diez habilidades que propuso fueron: toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, autoconocimiento, empatía, manejo de emociones y manejo del estrés. (p.11)

Más adelante explican:

El enfoque de educación en habilidades para la vida pretende que cada persona pueda mejorar la calidad de su vida en lo personal y lo colectivo; que tenga destrezas para pensar y construir su vida de manera crítica y creativa, aún en medio de entornos adversos; y que tenga y sepa usar herramientas que le

permitan transformar su entorno, para que éste sea más propicio a la vida, el bienestar y el desarrollo humano. (p12)

Creemos que las habilidades para la vida funcionan como un conjunto; no es que concursen de manera individual, es decir, que una esté excluida de la otra; más bien se puede decir que se complementan. Por tal razón, creemos que las Habilidades para la Vida son genéricas y versátiles. Esto porque, cada habilidad es útil en diferentes situaciones, y en una misma situación se puede requerir más de una de ellas.

Esta fortaleza adquirida se traduce en sujetos con autoestima más segura y personalidades más capaces de hacer frente a diversas situaciones, esta es la primera condición para contrarrestar la vulnerabilidad que se ha visto común en las poblaciones más excluidas.

Inclusión

Generar ambientes de aprendizaje con experiencias significativas que deriven en la formación de sujetos con una personalidad enriquecida alrededor de potentes intereses, niños, niñas y adolescentes seguros de sí y con fuertes vínculos afectivos es un paso decisivo para una sociedad que minimice la exclusión social y al contrario promueva la inclusión que según el MEN(2018) es:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes

razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Y que en consonancia con lo que plantea Parrilla (2002) citado por Sallán (2016), se define como “participar en la comunidad de todos en términos de que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.”(p.5). Así pues cuando hablamos de inclusión donde se aborda el ideal de una educación inclusiva, damos apertura al reconocimiento de que existe una exclusión social y educativa de muchos alumnos. Cuando no hay procesos incluyentes, el reverso son procesos de exclusión, expresados usualmente en formación de estigmas.

Estigma

En la búsqueda de qué concepto podría vincular la calidad de los ambientes de aprendizaje en la formación de los niños, niñas y adolescentes con la exclusión social encontramos el trabajo de Erving Goffman y el concepto de *estigma*, “utilizado para referirse a un atributo profundamente desacreditador” de un individuo que no le permite ser identificado o reconocido plenamente a nivel social porque posee un atributo que lo *estigmatiza* (Goffman, 2006, p5).

El sociólogo continúa su ponencia hablando de la existencia de tres tipos de estigmas: “Los defectos del cuerpo”, “los defectos del carácter” que están relacionados con la carencia de valores, y “los tribales que tienen que ver con la raza, la nación y la región”. Que además asegura, son completamente diferentes. Y finalmente señala como rasgo central de un individuo estigmatizado lo que se conoce como “aceptación”. (Goffman, 2006, p. 8)

La estigmatización que según Goffman tiene variedad de presentaciones, genera una exclusión automática bien sea por el físico, las creencias, las prácticas, etc y llega a causar la autoexclusión que consistiría en que los NNA se marginan de las dinámicas propuestas en el aula. ¿Qué relación existe entre los estigmas y la autoestima? La relación está en que la creación de estigmas a nivel social resulta en personas que tienen autoestima maltratada.

Autoestima

María Luisa Naranjo hablando de la Autoestima como un tema relevante en la formación de las personas expone:

La autoestima se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas se consideran importantes una para las otras. El yo evoluciona por medio de pequeños logros, los reconocimientos y el éxito. En opinión de Maslow, citado por Santrock (2002), la mayoría de las personas que no han desarrollado un alto nivel de estima, nunca llegan a autorrealizarse. De Mezerville (2004), menciona que Abraham Maslow ha sido uno de los representantes de la psicología humanista quien más ha difundido el papel que la autoestima desempeña en la vida de la persona, al incluirla dentro de su conocida jerarquía de necesidades. Para Maslow existen dos tipos de necesidades de estima, la propia y aquella que proviene de las otras personas. Ambas necesidades las ubica jerárquicamente por encima de las necesidades fisiológicas, las de seguridad personal y las de amor y pertenencia. (2007, p.4)

Carl Rogers, citado en Pérez (2019) fundador de la psicología humanista explica:

La raíz de los problemas de muchas personas es que se desprecian y se consideran seres sin valor e indignos de ser amados. Rogers entiende que cada

quien posee un yo positivo, único y bueno; pero, ese verdadero yo con frecuencia permanece oculto y enmascarado, sin poder desarrollarse. (p. 5)

Comunidades de aprendizaje

El enfoque de que el papel del maestro es proveer experiencias significativas, dándole un lugar de “Artífice” de ambientes de aprendizajes y conectándolo con la vanguardia de las metodologías activas y el siglo XXI, pone en consideración que un maestro por sí solo y como pieza independiente de un sistema no consigue el mismo impacto transformador que sí un equipo de maestros. Se busca mejorar a través de las transformaciones de aula donde prime el trabajo colaborativo, el diálogo y por medio de estos se genere un aprendizaje que los ayuden a desenvolverse socialmente, crecer y compartir conjuntamente con los otros reconociendo en la diversidad la oportunidad de riqueza comunitaria e individual. Convertir los espacios educativos en *Comunidades de Aprendizaje* surge en respuesta a la ya mencionada necesidad de una transformación en las aulas como vía para elevar la calidad de la educación y el impacto en la sociedad. Plantea al maestro como actor que ejerce su rol desde una postura crítica de reflexión, donde de construye y construye su práctica en el reconocimiento de la necesidad de proponer e innovar sus métodos porque es en el diálogo que confronta, que lleva a la reflexión con los pares que se hace posible la retroalimentación, el aprendizaje, el intercambio de pensamientos y las transformaciones. De la misma manera, y aún más en los escenarios educativos que cuentan con equipos de trabajo que desarrollan su labor con niños y niñas, se vive con otros; y por la misma razón el docente no puede pretender llevar a cabo su labor de manera individual cuando funciona en colectivo y, cuando deberían ser los propósitos que reúne al colectivo los que persiga todo el equipo de trabajo. Abrir espacios de diálogo y confrontación de las prácticas resulta indudablemente, uno de los aspectos fundamentales en la transformación de las prácticas pedagógicas, en busca de una mejor calidad educativa. Es allí donde surgen las comunidades de aprendizaje.

Francy Janneth Ortiz Luque, desarrolló una maravillosa tesis basada en la implementación de las comunidades de aprendizaje, en su trabajo dice que las mismas son:

espacio que transforma el ambiente educativo en un escenario de construcción de conocimiento, diálogo, participación y comunicación, que dinamiza aprendizajes y convoca a los maestros a cualificarse continuamente desde el intercambio de experiencias, opiniones y reflexiones sobre su realidad, quehacer educativo y cotidianidad. (Ortiz, 2020, p.14)

Sumado a esto, las transformaciones sociales y la ola de cambios que acompaña la caracterización de esta nueva generación, ha traído consigo múltiples desafíos para quienes llevan a cabo una labor educativa con los niños y adolescentes. Los docentes tratan de prevalecer pero se ven retados una y otra vez, todos los días. Las comunidades de aprendizaje no solo son espacios de diálogo, sino que mediante la participación de ellas se posibilitan el mejoramiento en el rendimiento académico, en la convivencia escolar y en la vida social de quienes aprenden.

Morlá, 2013 (como se citó en Ortiz, 2020) expresa:

las comunidades de aprendizaje surgen en las instituciones educativas como un movimiento educativo y como proyectos que están orientados a generar actuaciones conjuntas de éxito para tratar de dar respuesta a los retos sociales, generando condiciones de igualdad y cohesión social, su proyección es diversa y contextualizada, logrando que los estudiantes alcancen aprendizajes que requieren para la vida. (p. 66)

Más adelante, Ortiz, despliega los tipos de comunidades de aprendizaje, retomamos las Comunidades de Aprendizaje Profesionales, definido por la autora como: “una forma de

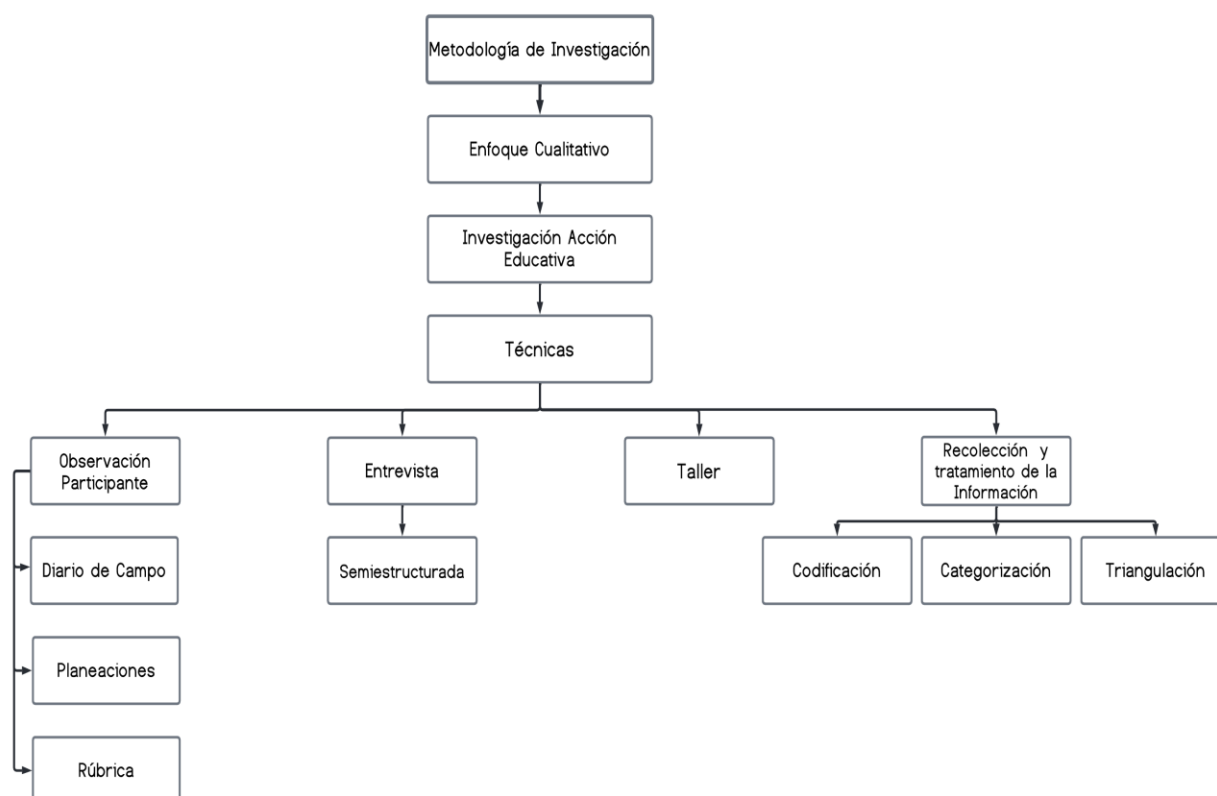
trabajar y aprender conjuntamente entre pares académicos, quienes se reúnen, interactúan dialogan, trazan objetivos, se comunican, discuten y reflexionan con el ánimo de mejorar sus prácticas educativas, solucionar problemas o ampliar escenarios de participación.” (p. 68)

Diseño metodológico

La metodología de investigación que seguimos en nuestro proyecto corresponde a la elección del enfoque, el método, las técnicas y sus respectivos instrumentos para la recolección y el análisis de datos. Esta ruta puede observarse en la siguiente figura.

Figura 1

Ruta Metodológica.



Investigación cualitativa

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, donde el interés está puesto en los detalles que emergen en la realidad. En el escenario educativo se han llevado a cabo el estudio de sus problemáticas a partir de este enfoque partiendo de la premisa de que existe “La necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor” (Munarriz, 1992, p. 102) a partir de la interrelación del mismo con el entorno, los actores y su objeto de estudio para comprender a fondo las relaciones y significados que se presentan dentro de tal realidad. Hay algunos métodos que han sido especialmente usados y son considerados propios de este tipo de investigación; los mismos, que serán útiles para recolectar los datos que serán usados en la identificación, el análisis e interpretación. Uno de ellos es la investigación acción, que es definida como “método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica.”(Munarriz,1992, p. 108) Sin embargo, este método cuenta con algunas variantes, de las cuáles una debe ser seleccionada para ser aplicada de acuerdo al contexto, objetivos, autores y protagonistas del estudio; para los motivos de nuestra investigación será la investigación acción educativa.

Investigación-Acción Educativa

La Investigación-Acción Educativa fue desarrollada por John Elliot a partir de la Investigación Acción propuesta por Stenhouse, su maestro. El aprendiz del británico; publicó una obra titulada La investigación-acción en educación (1990) donde expresa de acuerdo con Stenhouse también, que la aplicación de estos métodos tiene que ver con la identificación y resolución de problemáticas que están ligados a la cotidianidad de los contextos educativos donde el docente adquiere un rol de observador e investigador sobre lo que sucede.

La fundación Valora-t no es una Institución directamente educativa pero sus procesos tienen que ver directamente con asuntos escolares; es un espacio en el que se realizan

procesos de refuerzo escolar, donde se aprende y se forman habilidades cognitivas y sociales en los participantes. Incluso, en ella laboran docentes que acompañan a los participantes junto con un equipo de trabajo interdisciplinar que se inscribe dentro del campo social, y como menciona Bernardo Gómez, docente investigador "Es generalmente sabido que la práctica inicial de los docentes suele experimentar tensiones, a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los grupos de estudiantes" y es allí cuando "la Investigación-Acción Educativa, ligada a indagación y transformación de procesos escolares en general"(Ramírez, 2009, p.5) puede servirle de compañera para iluminar su quehacer. Dadas estas características tomamos el camino de la *Investigación- Acción Educativa* como método para nuestro proyecto de investigación.

En el método de Investigación- acción educativa se propone que el maestro en el análisis, sistematización y reflexión sobre su propia experiencia en el aula puede generar saber pedagógico. Paraphraseando a Gómez Bernardo, como docentes que iniciamos en el ejercicio profesional pedagógico nos adentramos en el reto de transformar nuestras prácticas educativas, "en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de los escenarios educativos, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan."(Gómez, 2004, p.51). Es esta la visión que guía nuestro proyecto de investigación donde nos proponemos, reflexionar sobre nuestra práctica y así generar transformaciones, evaluar cambios, y contribuir en la elaboración de un saber pedagógico que permita mejorar las prácticas de aula, con métodos de enseñanza más acordes que consigan que las prácticas educativas en la fundación Valora-t puedan ser experiencias significativas, teniendo en cuenta que estas cobran sentido cuando se logra un aprendizaje sólido y permanente, un aprendizaje para la vida; que es el motivo y razón de ser de la fundación para sus participantes o miembros.

En esa panorámica, este trabajo de investigación tuvo como objetivo implementar elementos de la metodología de los Centros de Interés para transformar los ambientes de

aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta, para dar respuesta a la pregunta de ¿cómo se transforman los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta con la incorporación de elementos de los Centros de Interés?

Técnicas e instrumentos

Observación participante

Esta técnica es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. La calidad de la observación participante depende de la habilidad del investigador para observar, documentar e interpretar lo que se ha observado. (Kawulich, págs.2, 7)

La observación participante fue una técnica clave en nuestra investigación porque incluye al maestro que investiga y es sensible a lo que sucede en el escenario educativo. Inicialmente, nos permitió identificar el contexto que rodeaba a los participantes, el mismo en el que estaba inmersa la fundación Valora-t; a sí mismo la comprensión del contexto nos permitió conocer más a fondo e interactuar con los miembros que hacen parte del equipo y participan de las actividades que se ofrecen en Valora-t, sus intereses, sus necesidades, cómo era su participación y motivación como vivencia de las experiencias; al igual que compartir y hacer en conjunto el análisis del método y las estrategias implementadas por la docente titular y demás docentes en el desarrollo de las clases. Todos estos fueron datos primarios que nos ayudaron a identificar una problemática inicial, generar hipótesis y miradas respecto de la pregunta y así avanzar con más claridad en el diseño de las planeaciones.

El trabajo en la fundación fue en promedio de 32 horas semanales, de las cuales 10 fueron dedicadas a rutinas comunes como saludo y refrigerio y 22 al trabajo dentro del aula con los niños y las niñas. Estuvimos presente en los procesos y fue posible una percepción más

cercana de la respuesta de los participantes frente a lo que implementamos, qué decían, qué perduraba, cuáles eran sus expresiones no verbales, sus pensamientos y sentires; además nos permitió comprender cómo se comunican e interactúan, y cuáles son los términos que utilizaban en las actividades o en las entrevistas que se llevaron a cabo. Todo esto nos llevó a comprender de una mejor manera el contexto, enfocar nuestra investigación y darle cumplimiento a los objetivos planteados.

Entrevista

La entrevista es una de las técnicas de recolección de datos más usadas en la investigación acción.

Siguiendo a Sabino (1992) concordamos en que la entrevista es una técnica que permite recolectar información densa, y en la mayoría de los casos confiable; esto porque son los mismos sujetos de estudio quienes comparten sus experiencias, sus sentires, y percepciones y a través de la palabra extienden la posibilidad a los investigadores de adentrarse al campo de estudio y desenvolverse en el mismo con mayor pertinencia.

Entrevista semi-estructurada.

La entrevista semi-estructurada es una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos o de las hipótesis que se van intuyendo y que, a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, pueden provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clarificar los temas planteados (Munarriz, p. 113)

En nuestra investigación esta técnica se empleó con dos sujetos investigativos: los cinco niños y las niñas cuya edad estaba entre los ocho y los 10 años y cursaban el grado cuarto y quinto. Con el equipo de trabajo compuesto por ocho adultos. Fueron aplicadas en dos momentos, inicialmente en el de diagnóstico y posteriormente en el de desarrollo. Todas las

entrevistas se aplicaron de manera grupal. Para cada encuentro colectivo se realizó una convocatoria con invitación (ver anexo 1).

En los encuentros llevamos a cabo en un primer momento una entrevista semiestructurada y terminamos con un taller, (para conocer la estructura de las entrevistas ver anexo 2).

El registro de datos de las entrevistas se realizó por medio de grabación de audio, esto con el propósito de no perder detalles que se redujeran a nuestra memoria, además con la intención de no alterar el lenguaje usado por los participantes en sus respuestas. Finalmente se hizo la transcripción de las entrevistas y el análisis de las respuestas.

Taller

El taller no es solo una herramienta para recoger información, es una técnica interactiva que permite identificar formas en las condiciones en que se relacionan los actores, y así dar más profundidad y sentido a la información. Andrea Quiroz Trujillo, Ángela María Velásquez y otros proponen tales dispositivos para las investigaciones de corte cualitativo en el campo de lo social. En su artículo de Técnicas Interactivas dicen que son:

Entendidas como dispositivos que activan la expresión de las personas, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, propiciando la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes, la reflexividad y la recuperación de la memoria colectiva.(Quiroz y Velásquez, p. 48)

En las Técnicas Interactivas, para la construcción colectiva de conocimiento, se parte de un saber y un acumulado cultural existente en cada uno de los participantes, los cuales son reconocidos como sujetos, actores de cambio, provistos de un mundo de significación, de lenguaje, de un legado

cultural, de una historia, de un saber que es puesto en escena en cada intercambio con el otro. (p. 50)

Este modelo de técnicas, según las autoras del artículo:

Facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que se encuentran ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno, posibilitando el hacer evidente las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada. (p. 65)

Se realizaron tres talleres, de una duración promedio de 1 hora y media. El primero se realizó con los profes de la fundación Valora-t, sede sabaneta, sobre didáctica. El segundo, contó con la participación de las directivas y el equipo social de la fundación y se desarrolló sobre los temas de los Centros de Interés y de la Evaluación. El tercero, fue un taller sobre los momentos de los Centros de Interés. Para esta ocasión tuvimos la asistencia de las directivas y los profes sede sabaneta, itinerantes, y la ceja.

Diario de Campo

Es una estrategia de registro, evaluación y sistematización del trabajo para rastrear la cotidianidad de la práctica, explicar el conocimiento que desde ella se puede construir, enriqueciendo y cualificando la acción profesional (Aranguren, 1986)

El diario de campo fue un instrumento que nos permitió tener un seguimiento permanente del proceso y actitudes de los participantes, además de organizar, analizar e interpretar la información que se obtuvo y de esta manera logramos ir mejorando, encaminando, enriqueciendo y transformando nuestra práctica pedagógica y el desarrollo de nuestra investigación.

Este se llevó a cabo por medio de dos dispositivos. Los encuentros semanales con nuestra asesora donde a través del conversatorio sobre las experiencias ocurridas se generaban interrogantes igual que reflexiones sobre nuestra práctica pedagógica y la retroalimentación sobre la misma a cerca de la didáctica, la evaluación, el trabajo docente; y la realización de las planeaciones que se hacían cada semana donde además incorporamos las rúbricas como instrumento evaluativo.

Rúbricas

Las rúbricas son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes.

Este instrumento se usó como recurso evaluativo. Al definir micro descriptores para cada actividad.

Análisis de la Información

Matriz de análisis

Codificación y categorización: Se ordenó toda la información recopilada mediante los instrumentos en una matriz que se diseñó en un formato en Excel y que posteriormente permitió el proceso de análisis. Se realizó un proceso inicial de codificación que mediante la identificación de patrones permitió ordenar y discernir la información de acuerdo a elementos claves o más significativos definir categorías de análisis. Allí fue organizada la información recolectada y clasificada; y de acuerdo al progreso en la matriz se generaron una serie de hallazgos parciales. Ver anexo 3 al final.

De acuerdo con Jacqueline Hurtado (2000, p. 851)

Las matrices de análisis son instrumentos diseñados para extraer información, por lo regular no tan evidente, ya sea de un documento o de una situación real. La matriz de análisis proporciona criterios para reagrupar los indicios de un evento en nuevas sinergias que permiten descubrir en ese evento aspectos inexplorados.

Triangulación

La triangulación es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida de una investigación por medio de instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. (Cisterna, F. 2005)

Este proceso permite la validación de los resultados obtenidos al final de la investigación porque implica mirarlos integralmente. Implica la interpretación de la información en relaciones de tiempo, lugar, posición y actores asociando los puntos de encuentro o desencuentro entre estamentos, las fuentes y con el marco teórico de manera en que se logra descifrar significados más profundos y complejos para entender la situación de estudio abordado, cargar de sentido y significado los resultados investigativos y así un conocimiento y compromiso del autor en el desarrollo y comprensión de la experiencia.

Consideraciones éticas

Al inicio de cada encuentro se entregó un consentimiento informado a cada participante y se leyó en voz alta a la vez que se explicaba el objetivo de la actividad y la propuesta de desarrollo. En el caso de los niños y niñas, al ser menores de edad, fue la docente titular y coordinadora de la institución quien confirmó que los niños fueron autorizados por sus padres para participar en la investigación y fue ella quien firmó el consentimiento para el tratamiento de

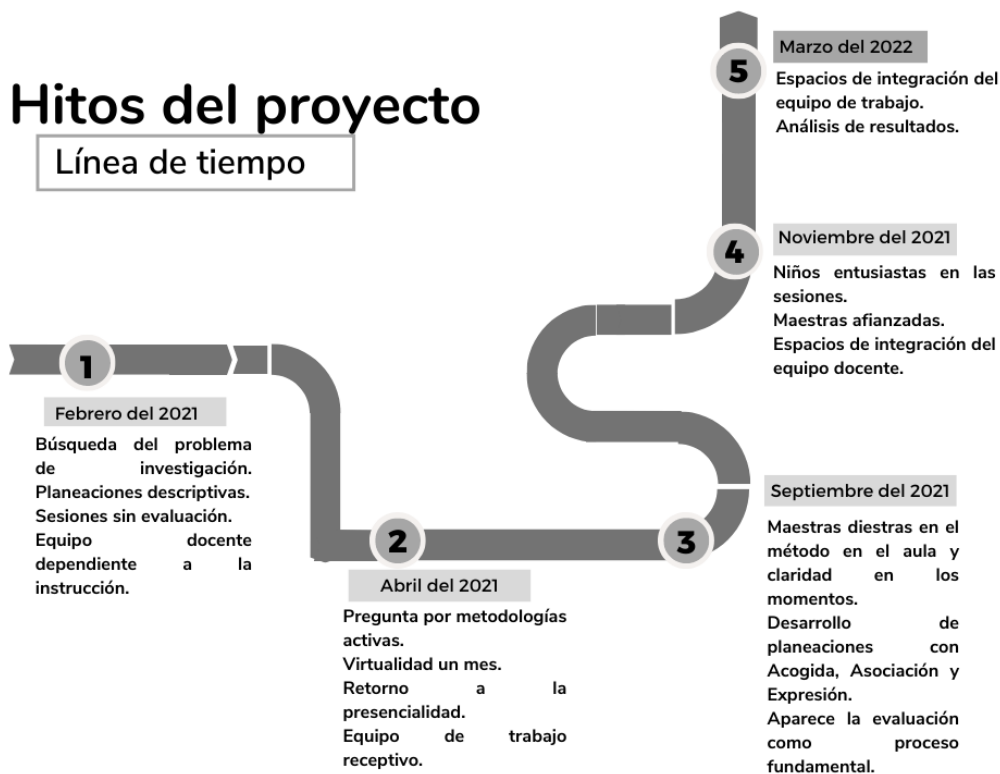
información de la sesión, a los niños en concreto también se les explicó cada actividad y dieron su consentimiento de forma simbólica. (Ver anexo 4 al final)

Resultados y Análisis de Resultados

Considerando el enfoque de Investigación Acción Educativa y las técnicas utilizadas para la recopilación de la información los resultados se fueron tejiendo a lo largo del trabajo y fue un proceso transformador para todos los actores incluidas nosotras las investigadoras. En la figura 2 se aprecian los hitos más representativos del trayecto investigativo.

Figura 2

Hitos del Trabajo Investigativo

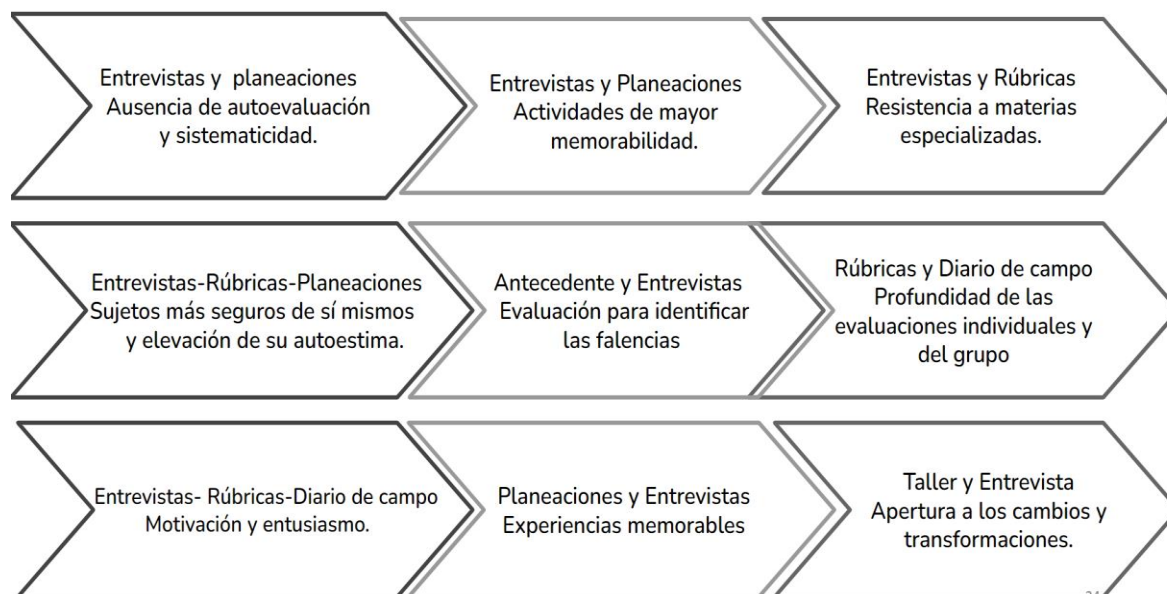


Así mismo el análisis de la información en las matrices mediante la codificación, categorización y triangulación de los diferentes estratos de técnicas, instrumentos, actores,

objetivos y teoría generó ejes de análisis en los que compendiamos los resultados y que dieron lugar a los capítulos que se desarrollarán a continuación. En la figura 3 encontrarán una síntesis del ejercicio realizado.

Figura 3

Ejemplo Análisis de Resultados.



Capítulo 1. Didáctica, transformación de los ambientes de aprendizaje:

El cultivo del Interés

El cultivo del interés, implementación de los momentos didácticos para una experiencia significativa. Al inicio del trabajo investigativo encontramos que las planeaciones eran realizadas de forma muy básica pero dirigidas por un enfoque activo en donde los maestros consideran a los alumnos como sujetos pensantes y participantes del proceso usando métodos y dispositivos dinámicos y no sólo de instrucción unilateral. Dando lugar a “permitir que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos de derecho, que contemplen y

vivencien un panorama para diversificarse, para dinamizar procesos de inclusión social, desarrollo de valores y enriquecimiento del ser humano” (Francisco Javier, 2015)

Adicionalmente a esto, las entrevistas y la revisión de las planeaciones iniciales también mostraron que en los planeadores y diarios no había un lugar para la autoevaluación ni un proceso que permitiera la sistematicidad, por lo que el trabajo en el aula se volvía en ocasiones rutinario y poco crítico, muy ligado a cumplir en términos administrativos. En palabras de la Coordinadora: *“hay una estructura donde se habla de actividad, objetivos, tiempo y materiales algo más estructurado que les interesa digamos a las personas dueñas de la fundación”*. Y en los resultados sobre los momentos didácticos de las sesiones fue común encontrar que había un momento de inicio pero no uno de cierre significativo que permitiera la retroalimentación para reconocer o evaluar las vivencias de la sesión.

Al implementar los momentos de una experiencia significativa en el marco del método de los Centros de Interés, encontramos que:

Tabla 1. Momentos Método de los Centros de Interés

Momentos según el Método de los Centros de Interés		
Acogida	Asociación	Expresión
La observación debe empezar siempre con una experiencia fundante que introduce a los chicos en los temas y problemas que los ocupan a lo largo de las sesiones. Bienvenida: Momento de recibimiento y motivación.	En la asociación se da la expansión del conocimiento que se mueve en dos direcciones siempre complementarias: aditiva, en el sentido de agregar datos y conceptos nuevos; y densidad, en el sentido de elevar el grado de abstracción y generalización de los conocimientos obtenidos. Momento de la actividad central donde se amplían los conocimientos.	La expresión debe decantar la experiencia fijando el aprendizaje en el nivel de lenguaje interior y memoria. Momento de expresión de la actividad y evaluativo.
Cómo lo desarrollamos y qué caracterizó cada momento		

<p>-Las actividades iniciales buscan motivar y despertar el interés de los participantes acerca del tema.</p> <p>- Se realizan preguntas que aluden a los saberes previos de los participantes.</p> <p>- Se quiere identificar qué tanto ellos saben, conocen o conectan con el tema.</p> <p>-Se realiza una contextualización sobre el tema a desarrollar.</p> <p>- Se incluyen actividades lúdicas grupales.</p> <p>-Participación activa de los participantes.</p>	<p>-Actividades que proponen el trabajo cooperativo.</p> <p>-Actividades que involucran el cuerpo y se viven en primera persona.</p> <p>- Las actividades que implican valores</p> <p>- Las actividades que ponen en juego las habilidades mentales de los participantes.</p> <p>- En este momento está presente la construcción conjunta que expone las habilidades sociales.</p> <p>-Participación activa de los participantes.</p>	<p>-Evaluaciones realizadas de forma grupal (coevaluación)</p> <p>-Momento donde expresan emociones, sentimientos y pensamientos que les dejó la actividad.</p> <p>-Se propone la reflexión.</p> <p>-Entrega de un producto físico, oral o escrito dibujado, expuesto, que permita hacer devolución y recuperar la experiencia.</p> <p>-Participación activa de los participantes.</p>
---	---	--

En los momentos de expresión donde se propone la reflexión, se da relevancia a las dinámicas evaluativas, a manifestar sus pensamientos y a ser críticos; en un principio a los participantes les costaba expresarse, pero en las rúbricas (dispositivo de retroalimentación que se implementó en el momento de cierre o expresión) se aprecia cómo fueron adquiriendo seguridad y tranquilidad al momento del cierre, balance de las actividades y evaluación.

Con la información de las planeaciones, la entrevista y las rúbricas se aprecia que hay coincidencia plena entre las experiencias más memorables para los niños y las niñas, con las actividades que fueron diseñadas en el marco de los momentos del Centro de Interés, que son las correspondientes a los meses de Agosto, Septiembre, Octubre y Noviembre en las que las maestras investigadoras teníamos mayor claridad en el diseño de los momentos basadas en los Centros de Interés. Lo que sugiere que al transformar el ambiente de aprendizaje con los elementos de las sesiones según los Centros de Interés los NNA tuvieron experiencias más significativas. Para este caso un ejemplo muy recurrente en las respuestas fueron las actividades relacionadas con las habilidades para la vida; en palabras de los niños recordando algunas sobre Resiliencia: *“ese día usted nos puso una venda en los ojos y nos llevó al patio y*

nos hizo que comiéramos, que nos amarráramos los cordones, sin ver, que camináramos y sin ver nada"; las sesiones de pensamiento creativo, de la que expresaron: *"ustedes nos dijeron: hagan otra casa diferente, entonces después todos pensamos en otra casa, unos hicieron una con forma de manzana otros hicieron de barco, otros hicieron como un tanque"*, las sesiones de toma de decisiones, de las que recordaron: *"Cuando hicimos una obra de teatro con los grandes y chiquitos"*. Ellos recordaban la sesión completa, las actividades de inicio, el desarrollo y el momento final en el que retomaban cómo socializaron los trabajos, describieron los cierres, cómo se sintieron y qué les quedó de sus experiencias.

Otro aspecto relevante fue que estas que más recuerdan coinciden con las más exigentes, es decir, aquellas que les representaron mayor dificultad, lo que podemos relacionar con la idea de que una experiencia significativa agita procesos de pensamiento que van más allá de la operación mecánica de un aprendizaje o de la adaptación a una rutina y que vinculan procesos afectivos, y lo que pudimos observar en el aula basadas en los momentos de los centros de interés con las imágenes presentadas en la entrevista con el tema de didáctica, metodologías activas y pedagogía crítica; frente a lo cual, expresaron: *"La escogí porque me recuerda momentos de la fundación, cuando la profe Paula se estaba ayudando con el coso que ella había pegado aquí"*, continúan rememorando momentos; *"Profe; acá cuando estábamos con la división y la multiplicación, aquí cuando hicimos el ábaco"*, *"Profe y aquí cuando estábamos analizando un cuento"*.

El rol del equipo de trabajo

El rol del equipo de trabajo en la promoción de una pedagogía crítica: En el desarrollo de los dos espacios de taller con el equipo de trabajo de la fundación se logró un acercamiento a las apreciaciones que tienen los miembros del equipo de la fundación Valora-t de la didáctica de sus sesiones y en sí de su mirada pedagógica de los procesos en los que participan. Sobre el equipo docente podemos decir, al término de la investigación, mirando la antigüedad

promedio que es de 3,2 años que es buena en relación al tiempo de actividad de la fundación que son 7 años, además si tenemos en cuenta que de los 10 integrantes cuatro son fundadores y el ingreso más reciente tiene 6 meses; una combinación muy equilibrada entre antiguos y nuevos que muestra la apertura a los cambios y las transformaciones. Y en el total de las entrevistas de las directivas se reconoció que el equipo de docentes de la fundación es una fortaleza, y a la luz de los resultados finales se puede decir que el equipo tiene características que según Francy Janneth Ortiz, se distinguen en las comunidades de aprendizaje. Cuando hacemos mención a las comunidades de aprendizaje se plantea al maestro como un actor crítico reflexivo que ejerce su labor en comunidad, en las comunidades de aprendizaje se vive el apoyo mutuo y las relaciones de confianza con personas que están interesadas en intercambiar sus ideas, saberes y opiniones con la pretensión de unir sus esfuerzos para alcanzar objetivos comunes como lo es; la calidad educativa, las experiencias significativas, la formación en habilidades para la vida y la disminución de la exclusión social.

Esta característica se puede contrastar con las respuestas de los niños en las entrevistas cuando se les preguntó por qué venían a la fundación y qué les gustaba, fue muy común encontrar expresiones como *“porque tengo las profes”, “porque puedo compartir con amigos, con las profes”,* en las que se pone visible el amor y la calidez que los participantes sienten por parte del equipo de trabajo, y que en realidad su afecto hacia ello existe la reflexión analítica sobre lo que hacemos, y se recupera la memoria del pasado para comprender el presente. Tal como lo planteó Sallán (2000) en *Una escuela para todos un reto social y educativo*; las escuelas no sólo son lugares para el desarrollo de las relaciones de enseñar y aprender, unos espacios administrativos y de gestión para la concreción del currículum y del desarrollo de un trabajo técnico, sino que, desde el punto de vista psicosociológico son espacios grupales, caracterizados por relaciones de afectividad, de poder, de influencia, de comunicación, de autoridad y de control. Relaciones todas que, a su vez, afectan los comportamientos individuales. En este sentido, no cabe pensar en un incremento significativo

de la autonomía profesional si no se da una mayor autonomía de equipo, sobre la base de una clarificación de las anteriores relaciones interpersonales y grupales.

Conforme avanzamos en la implementación de los momentos del Centro de Interés se dio más potestad a cada maestro para el diseño y planeación de sus sesiones, que basados en el esquema general de la fundación Valora-t podían enriquecer la planeación de acuerdo a sus intenciones pedagógicas y así incorporar rúbricas, todo esto implicó mayor consciencia en los procesos y el desarrollo de la autonomía sobre la acción pedagógica.

En la siguiente tabla se puede observar un compendio de la información obtenida sobre los procesos de planeación y trabajo del equipo de la fundación Valora-t y lo que hicimos referente a ello.

Tabla 2. *Compendio Procesos de Planeación y Trabajo del Equipo*

Qué encontramos	Qué hicimos
Las planeaciones eran muy ordenadas y realizadas en su generalidad por la coordinadora. Obedecían más a la disponibilidad del material y no a la edad y procesos de desarrollo.	Una planeación basada en momentos pedagógicos de una experiencia significativa (Método Centros de Interés) para promover la recursividad de los maestros y la intención pedagógica y evitar una acción voluntarista carente de profundidad.
No era común conversar sobre las prácticas ni las experiencias del maestro en el aula.	Propiciar espacios de intercambio de experiencias de aula en conversaciones con el equipo de trabajo y directivas.
Se ofrecían actividades que recreaban y entretenían a los participantes pero no había una garantía pedagógica.	Generar ambientes propicios para la interacción, reflexión y transformación de las prácticas de aula.

<p>Planeaciones esporádicas, espontáneas en muchas ocasiones, que carecían de sistematicidad.</p>	<p>Estructurar las planeaciones en los momentos de los centros de interés, con una intencionalidad pedagógica definida para cada uno de ellos</p>
<p>El trabajo en el aula estaba muy limitado a cumplir en términos administrativos y se volvía en ocasiones rutinario y poco crítico.</p>	<p>Enriquecer las planeaciones con actividades afines a los gustos y saberes de cada maestra como Lecturas, Música, Matemáticas e inglés.</p>

Capítulo 2. La evaluación como propulsor de los procesos en el aula:

En este capítulo encontrarán el análisis de resultados que corresponde a la evaluación y la incorporación de los métodos evaluativos de acuerdo a la metodología de los Centros de Interés.

Las prácticas evaluativas como potenciadoras

Las prácticas evaluativas como potenciadoras de las prácticas de aula. Cuando comenzamos a revisar las prácticas de aula la categoría de evaluación emergió tempranamente y con mucha fuerza, en la entrevista a los docentes se dio a conocer que la intención de la evaluación en la fundación era identificar las falencias de los participantes en las áreas del saber y en compendiar los resultados que se deben presentar a los dueños de Valora-t con el fin de cumplir los objetivos de la misión. Estas evaluaciones efectuadas permiten que se genere un análisis acerca de cómo están los participantes de acuerdo al grado que cursan, pero no hay un proceso de culminación, que es el que se quiere observar al final, en palabras de la Coordinadora al referirse a las dinámicas evaluativas finales *“como ya vamos a cerrar y a terminar todo nos corresponde volverlas aplicar, calificarlas y volverlas a montar para ver ese porcentaje y también porque a los dueños de la fundación, a la Directora y a los coordinadores les interesa ver las cifras”*. En cuanto a los resultados se suben a una base de datos; pero, ¿qué saben los autores de esas evaluaciones? se presentan pero no hay un espacio estructurado para la retroalimentación con los niños, ni con los profesores, ni con las familias. Tal como lo expone el doctor Jorge Castaño García la evaluación está ligada a las prácticas pedagógicas y también, de acuerdo a sus planteamientos en nuestra investigación acertamos en que la evaluación puede ir tan lejos como se proponga por los maestros desde la práctica pedagógica que puede evaluar contenidos y trascender a evaluar la calidad de los procesos.

Trascender la evaluación

Trascender la evaluación especializada y dogmática hacia una evaluación integral y comprensiva. Tanto en las entrevistas como en las rúbricas se puede evidenciar que los participantes disfrutaban de las actividades que correspondían a manualidades, juego de roles, valores y habilidades para la vida mientras que su actitud frente a materias especializadas que implican habilidades cognitivas generan más sentimientos de resistencia, de miedo, y de inseguridad (cuando sienten que no saben). Estas asignaturas están asociadas históricamente con las mediciones de la inteligencia; y son estos niños, siendo ellos, quienes lo confirman. Conforme pasó el tiempo, esto cambió, aumentó la confianza y así mismo la motivación y el entusiasmo. Empezaron a ganar seguridad en ellos mismos, disfrutando cada uno de los momentos de las actividades propuestas a pesar de que en ocasiones estaba presente la frustración y la necesidad de sentirse motivados por la docente (si puedes), ellos perseveraban hasta llegar al logro, además mostraban buena disposición, su participación fue activa y dejaban ver en sus expresiones y creaciones el disfrute, la creatividad y el empeño con el que las realizaban.

Fue común en las respuestas de los niños hablar de mejorar en materias especializadas como lo son por ejemplo matemáticas o inglés, que representaban un nivel de dificultad inalcanzable y agotador para los participantes; da muestra de un afianzamiento en ellos mismos; en qué tuvieron el vigor de superar un estigma formado socialmente hacia tales áreas del conocimiento y se sienten tan seguros de sus aprendizajes que no temen expresarlo y alardear de tal imposible.

Encontramos en las respuestas de la entrevista de los niños que las evaluaciones realizadas a fin de año de la fundación no logran abarcar el avance en todas las dimensiones del desarrollo de los participantes; arrojan resultados no muy alentadores a nivel cuantitativo, contradictorio con los que expresaban los chicos en la entrevista por ejemplo: cuando se les

preguntó en qué habían mejorado manifestaron: *“no ser chillona y le puede preguntar a ellas... ¿en las materias? Sociales”, “profe en el trabajo en equipo he mejorado en Matemáticas y Inglés, pues Inglés más o menos (tono gracioso) jiji matemáticas si mucho y... en los valores” “muchísimo en Matemáticas, en Sociales, Ciencias Naturales e Inglés”*. Además de sus apreciaciones nosotras, como docentes que acompañamos sus procesos podemos ver también esos avances en todos los niveles, en cada sesión y resulta satisfactorio escuchar que ellos mismos reconocen haber mejorado en cuanto a los valores, puesto que es un fin de aprendizaje fundamental en la fundación. Se lleva a cabo un mecanismo que podría ser un proceso si se hace con una intencionalidad y sistematización completa. La institución debe mejorar sus procesos de evaluación para ver su impacto.

Tal como se expuso en la investigación de Gutiérrez vía implementación de los Centros de Interés para estimular la comprensión lectora. A veces, todo esto termina en el deseo de evitar la evaluación o de vincularla como sinónimo directo de calificar, sin embargo en ambas investigaciones comprendemos y aclaramos que existen diferencias entre calificar y evaluar pues ambas tienen intencionalidades y fundamentos diferentes.

Fue común en las respuestas de los niños hablar de mejorar en materias especializadas como lo son por ejemplo matemáticas o inglés, que representaban un nivel de dificultad inalcanzable y agotador para los participantes; da muestra de un afianzamiento en ellos mismos; en qué tuvieron el vigor de superar un estigma formado socialmente hacia tales áreas del conocimiento y se sienten tan seguros de sus aprendizajes que no temen expresarlo y alardear de tal imposible.

La implementación de las rúbricas con micro descriptores favoreció la profundidad de las evaluaciones individuales y del grupo, así mismo en los NNA la evaluación ha ganado relevancia. Con la creación de micro indicadores o pequeños descriptores logramos evidenciar cómo era la vinculación de los participantes con la actividad, su motivación en el desarrollo de la misma y en general el éxito de las experiencias. Sin embargo, para nosotras hubo cierta

dificultad en la creación e implementación de este instrumento y no puede pasarse por alto que en la Fundación Valora-t se debe cumplir con un sinnúmero de responsabilidades por parte del equipo de trabajo por lo que podría hacerse complejo para los maestros tanto identificar los micro descriptores para evaluar cómo llevar a cabo la misma evaluación y más de forma semanal.

En el transcurso de la primera entrevista que se desarrolló con los docentes y directivas de la fundación se hizo mención de un proceso de retroalimentación que ellos realizan sobre las planeaciones y además unas sesiones que ellos tienen quincenalmente para revisar todo con el equipo docente. Reflexiones que si no trascienden a concretarse, a ponerse en práctica o en la búsqueda de verdaderas transformaciones en la práctica docente, en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la vivencia de las experiencias de aula permeadas por nuevas alternativas metodológicas que brindan la opción de un pensamiento crítico, seguridad, pro actividad y autonomía en los participantes se perderá el sentido de la educación.

En la tabla que encontraran a continuación se puede observar la compilación de los datos de acuerdo a la revisión de la información referente al proceso de planeación y evaluación así como el análisis de los mismos:

Tabla 3. *Compendio Proceso de Planeación y Evaluación*

Qué encontramos	Qué hicimos	Qué hemos obtenido
La evaluación se vivía solo en dos momentos en el año; al inicio y al final y exclusivamente a nivel académico.	Implementar estrategias de evaluación con enfoque de los centros de interés como las rúbricas con descriptores de evaluación.	Elevar la motivación de los participantes y darle más sentido a la evaluación con un enfoque integral.

<p>En el proceso de planeación estaba ausente la evaluación y autoevaluación.</p>	<p>Incorporación de espacios de retroalimentación de las sesiones en el momento de la expresión.</p>	<p>Actitud crítica-reflexiva por parte de los participantes a nivel individual y grupal.</p>
<p>No había un mecanismo claro para que los maestros vivieran procesos auto reflexivos, tampoco espacios para posibilitar una evaluación a nivel grupal sobre sus planeaciones y el desarrollo de las actividades.</p>	<p>Proponer espacios de discusión para que el equipo de trabajo de la fundación Valora-t socialice sobre sus prácticas de aula a la luz de los elementos de los Centros de Interés.</p>	<p>Recuperar las reflexiones que se generan al exponer y compartir las prácticas con el otro y una actitud de interés por parte de las directivas en transformar las prácticas de aula.</p>
<p>Una actitud reacia y de desinterés frente a los procesos evaluativos que se presentaban en la fundación.</p>	<p>Dedicar dispositivos a la evaluación individual y colectiva después de las actividades.</p>	<p>El reconocimiento de la evaluación como posibilidad, donde la motivación al logro fue el primer paso al movimiento de los intereses.</p>

Capítulo 3: Habilidades para la vida, el enriquecimiento del ser

Este capítulo responde a una categoría que apareció desde el inicio del proyecto y se fortaleció a medida que avanzábamos en la investigación por dos razones; la primera la fundación Valora- t tiene un enfoque fuertemente definido en fortalecer las habilidades para la vida de sus participantes, la segunda es que este fue el tema que corresponde a la mayoría de nuestras planeaciones en las que implementamos los momentos de una experiencia significativa de los Centros de Interés. A continuación encontrarán los análisis de resultados de la triangulación que corresponden directamente a los niños, siendo ellos en las experiencias, desde lo que se evidenciaba en las rúbricas y sus propias voces.

La participación y la motivación, fortalecimiento de la Autoestima

La participación y la motivación como resultado de los procesos de fortalecimiento de la autoestima. La respuesta de los niños y las niñas en términos de motivación, esfuerzo y participación fue ascendente tras la incorporación de momentos de retroalimentación de las sesiones y de la implementación de rúbricas con descriptores de evaluación. Así mismo el proceso de evaluación ganó relevancia y profundidad tanto a nivel de individuos como del grupo. Los niños siempre se resisten, ante lo que consideran como difícil; la evaluación que es comprensión siempre debe tener micro descriptores que incluyan actitudes y valores que se resumen en la motivación y participación. Tomamos el hecho de que los niños y niñas de la fundación reconocieran los aspectos positivos o logros alcanzados por sí mismos, como un indicador del fortalecimiento de la autoestima, porque esta es una población que se caracteriza como lo hemos mencionado por tener un auto concepto negativo sobre lo que son o pueden hacer; en el inicio de la investigación, y como está registrado en las rúbricas evaluativas, fue común encontrar resistencia frente a la participación en las actividades que implican salir al tablero o exponer en voz alta las ideas, así como las de autoconocimiento cuando se les preguntaba qué fortalezas tenían y por semanas hubo una respuesta silenciosa.

En las expresiones de los niños y de las niñas, tales como “mejorar como persona” al referirse a lo aprendido en la fundación, y complementadas por el seguimiento de las rúbricas que dieron cuenta de su respuesta en el día a día ante las actividades que ponían en evidencia una creciente seguridad en la participación así como en la calidad de los trabajos y perseverancia en la tarea, podemos decir que se formaron autoestimas más seguras cuando reconozco que tengo potencial y el despliegue del mismo no se limita a lo que hay en el presente. Creer en el futuro y el despliegue del mismo no se limita a lo que hay en el ahora.

En las rúbricas se hicieron visibles actitudes inseguras por parte de los participantes al enfrentarse a las actividades; tendían a dudar de sus capacidades cognitivas, físicas y sociales por lo que en la mayoría de las veces, se hizo necesaria la motivación por parte de las docentes; por eso, ese otro que me acompaña con sus palabras de afirmación se convierte en un pilar fundamental para la elevación de una autoestima positiva, que en ocasiones también fue muestra de una autoestima baja, cuándo se buscaba con acelere la aprobación de lo que estaban haciendo. Sin embargo, es notable como las fortalezas adquiridas por los participantes forjaron la formación de sujetos más seguros de sí mismos y la elevación de su autoestima; esto es reconocible en expresiones como-contexto de la elección de una imagen de un cuerpo que tiene como cabeza un bombillo-: *“Bueno me gusto, me gusto porque es la luz de mi corazón, me gusto porque...porque intento, pienso como si... intentara dibujar algo bacano como este dibujo, pero a veces me sale mal, entonces pienso qué voy hacer, ahora si lo hago, después de que viene la creatividad hago una, la hago, en algún momento cuando se me prendió una idea”*; la superación del error, la presencia de la automotivación, del reconocimiento del sí puedo lograrlo, dan muestra de personalidades más capaces de enfrentarse a las diferentes situaciones que les presenta la vida y de hacer uso de las herramientas adquiridas para sobreponerse exitosamente a ellas.

Las actividades vía habilidades para la vida permitieron el afianzamiento en las relaciones del grupo, posibilitó la creación de lazos de amistades que antes no estaban presentes a pesar de conocerse desde hacía ya mucho tiempo atrás. En las entrevistas de los niños se logró evidenciar que los participantes se conocen entre ellos, conocen las historias de sus compañeros, y se han hecho tan cercanos que todos hablan de lo que hizo el otro; de su reacción o lo que dijo; incluso, se complementan las respuestas, se apoyan en los argumentos y se les hace fácil identificar sus fallas y avances.

Usar términos como “resolver problemas”, “toma de decisiones”, “empatía”, que son palabras que contienen un significado práctico pareciera fácil de decir, y claro es fácil decir cualquier cosa; pero para ellos no, cada niño vivió y mostró siendo ellos el fortalecimiento de estas habilidades y la introspección de las mismas. Hablando de un caso en específico nos referimos a Sofía, una niña que ha estado en la fundación desde los cinco años, que se ha caracterizado por tener conflictos con los participantes e incluso las directivas, presentar conductas explosivas y agresivas y en general un comportamiento carente de valores que se había convertido en un estigma para ella; pero ahora puede decir que ha tenido un cambio y el grupo es testigo de eso y el resultado de ese proceso es encontrar amistades, es poder formar relaciones afectivas y sentirse mejor con quien es ella.

Transformación de ambientes de aprendizaje, transformar la sociedad

La transformación de los ambientes de aprendizaje como punto estratégico para transformar la sociedad. Los participantes tenían ya mucho tiempo de asistir a la fundación y disfrutar de ella; sin embargo, nunca había estado presente un proceso consciente de crecimiento y superación como en este año. En la entrevista que se realizó a los niños, ellos reconocen cómo han mejorado en actitudes y valores como lo son: la empatía, el compartir, la escucha, el trabajo en equipo, el respeto a sus compañeros y docentes cuando están hablando; aspectos directamente relacionados con las habilidades para la vida, promoviendo

en los participantes una mejora en su calidad de vida y relación con los otros a nivel personal y colectivo.

La puesta en práctica de las habilidades para la vida no solo generó menos exclusión social a nivel de los participantes de la fundación Valora-t. Ellos mismos al ser sujetos con herramientas sociales hablan y son conscientes de la importancia de la inclusión, por ejemplo al referirse a una de las actividades que causaron mayor memorabilidad una de las participantes dijo: “cuando hicimos las cartas para los discapacitados porque hay que, porque hay algunos que no los aceptan sabiendo que son seres humanos pero aunque sean incapacitados o no, todos vamos a ser hermanos espiritualmente, como dice la profesora de religión”. Son ahora portadores de habilidades para la vida que pueden aportar a una sociedad más justa.

El lenguaje de los valores traducidos en habilidades para la vida, se hizo parte del habla de los participantes, por ejemplo en las entrevistas describiendo una imagen dijeron: “Profe porque usted puede ver estas tres imágenes: todos están conviviendo, aunque todos seamos diferentes cada uno está conviviendo en equipo y en... como amigos, estamos escuchando, dedicando al trabajo y poniéndole mucha disciplina”, exposición que complementa otra compañera, “Entonces, ese es disciplina, entonces este, acá está pensando, acá está pensando, aquí está estudiando y conviviendo”

A pesar de que la entrevista solo pudo llevarse a cabo con la asistencia de unos cuantos, porque en la fundación la asistencia de los niños es intermitente e impredecible; los participantes entrevistados fueron unos de los que mantuvieron una asistencia continua que se acompañaba de motivación y entusiasmo en la participación de las actividades; ellos mismos, lograron reconocer sus logros, qué habían hecho bien aunque en algunos aspectos no les haya ido tan bien, se les hizo fácil hablar mejor de sí mismos. Un caso concreto es Miguel, cuando puede distinguir sus logros a pesar de reconocer que en la evaluación le fue “ultra-mal”; él sabe

que lo que él es no se reduce al resultado de una evaluación cuando las experiencias de todo el año generaron un impacto mayor de afianzamiento en sí mismo.

También vimos que por esta vía se puede dar cumplimiento al concepto de educación que se plantea en el plan de gobierno actual “Pacto por Colombia, Pacto por la equidad” pues los ambientes de aprendizaje resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y aportan a una Colombia más justa; sin embargo, también nos referimos a la misma para realizar una crítica, porque es casi imposible que maestros sin tiempo, con sueldos bajos y estancados generen ambientes de aprendizaje enriquecidos, puesto que es fundamental la inversión en los equipos de trabajo.

Todas estas habilidades evidentes en los participantes siendo ellos y expresándose desde lo que ven en ellos son, en definitiva, conductas de personas enriquecidas con habilidades para la vida, que directamente han empezado a aportar a la sociedad y a disminuir los estigmas y por ende la exclusión social.

A continuación encontrarán la tabla con las respuestas más relevantes de las entrevistas. En estos fragmentos queremos mostrar el vínculo de los niños y su crecimiento o aprovechamiento personal; expresiones que muestran el fortalecimiento de su autoestima y de las habilidades para la vida.

Tabla 4. *Las Voces. Compilación de las Respuestas más Significativas de los Niños.*

Fragmentos de las Entrevistas		
Fecha:	2/ 12/21	Hora: 10:00 am
Población:	Niños	Escenario: fundación Valora-t



¿Qué has aprendido en la fundación y en qué has mejorado?

- “En la fundación he aprendido a escuchar, a respetar a mis compañeros, a mis profes, a dividir que ya se me había olvidado y la narración; he mejorado muchísimo en matemáticas, en sociales, en ciencias naturales y inglés.”
- “En la fundación he mejorado en el trabajo en equipo, en matemáticas y inglés, pues inglés más o menos (tono gracioso) jiji matemáticas sí mucho y... en los valores; he aprendido que los amigos también son muy importantes para la vida porque nos ayudan; y aunque seamos diferentes todos somos seres humanos”
- “Yo he aprendido a resolver problemas, a tomar decisiones y compartir, sé que la empatía es ponernos en el lugar del otro, en los zapatos; he mejorado como persona, y en matemáticas.”
- “En la fundación he aprendido los valores, inglés, leer, escribir; he mejorado en sociales y en no ser chillona; en el colegio no he mejorado en artística pero aquí los dibujos los hago bien porque acá no me están presionando.”

Conclusiones

- Implementar los momentos de una experiencia significativa de los Centros Interés le otorgó mayor significancia al diseño y ejecución de las planeaciones al ser una metodología exigente.
- La evaluación es una práctica que permite transversalizar los procesos en el aula y les otorga calidad porque une la reflexión y el pensamiento crítico para transformar a sus actores y a su entorno. Reconocemos que la evaluación como comprensión refuerza positivamente el logro de una experiencia significativa porque estas actividades evaluativas, la disposición para evaluar y la finalidad de la evaluación está sujeta a la percepción que tiene el maestro acerca de tal proceso y así mismo es percibida por sus estudiantes.
- Los Centros de Interés, las Habilidades para la Vida y la Evaluación son una triada transformadora de los ambientes de aprendizaje porque el primero genera experiencias

significativas, el segundo eleva la autoestima y el último intensifica la motivación al logro.

- Un ambiente de aprendizaje transformado desde el método de los Centros de Interés favorece un aula activa, democrática y plural en el que las niñas y niños forman vínculos afectivos y una personalidad afianzada en la seguridad y la confianza personal para hacer frente a la angustia (miedo, ansiedad, etc.) o a actitudes de auto descalificación que se transforman en orgullo y motivación al logro, ganas y creencia en que se pueden hacer otras cosas y ser de otras maneras, y la posibilidad de encontrar en la relación con los otros el disfrute, y reconocer las diferencias desde una postura respetuosa, que acepta, que abraza, que acoge e invita a los otros a hacerlo.
- Transformar los ambientes de aprendizaje para mejorar las habilidades para la vida es un inicio transformador de la sociedad porque contribuye a combatir la formación de estigmas que dan lugar a la exclusión.
- Un equipo de trabajo que es crítico y evalúa sistemáticamente su práctica es capaz de generar condiciones que lleven a la formación de seres humanos con herramientas para sentirse mejor como personas, para minimizar estigmas sociales y dar apertura a la inclusión.
- Promover el pensamiento crítico, la argumentación y la reflexión son una iniciativa hacia una verdadera transformación en los ambientes de aprendizaje; Los cuales si son permeados por la participación, la motivación, la comprensión y apropiación de nuevos conocimientos dan sentido a la evaluación.
- Los esfuerzos y estrategias dirigidos a elevar la calidad de los equipos de trabajo en términos de tiempo y remuneración, así como ensanchar la reflexión pedagógica sobre las prácticas de aula, que ya sabemos están íntimamente ligadas a las prácticas evaluativas tienen una incidencia directa en la calidad y mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.

Propuestas

A la Fundación Valora-t

Nuestra propuesta es un diseño de estrategias de planeación y evaluación de las prácticas de aula en la fundación Valora-t que quiere fortalecer lo que ya es misión de la entidad, generar autoestima y ganas de vivir en sus participantes.

- ***Estrategia de Planeación.***

Momentos de los centros de interés:

Acogida: Momento de recibimiento y motivación.

Este momento se caracteriza por ser el primer espacio donde se da el saludo y bienvenida a los participantes, donde se busca motivar y despertar el interés acerca de la actividades que se van a desarrollar durante la sesión; se realizan actividades lúdicas, se da una contextualización sobre el tema a desarrollar y se hacen preguntas que aluden a los saberes previos de los participantes.

Asociación: Momento de la actividad central donde se amplían los conocimientos.

Para este momento se desarrolla la actividad central y se pone en juego las habilidades mentales de los participantes, además se trabajan también las habilidades sociales por medio del trabajo cooperativo. Se desarrollan actividades que requieren de disposición, concentración, imaginación, creatividad y el planteamiento de ideas; con el objetivo de generando aprendizajes nuevos, puesto que a medida que asocian saberes previos a nuevos descubrimientos desarrollan habilidades cognitivas.

Expresión: Momento de expresión de la actividad y evaluativo.

En este momento se propone la reflexión acerca de los acontecimientos que se vivieron durante el desarrollo de la actividad, se da apertura a la expresión y participación de los participantes con sus posturas y argumentos, se plantean formas de pensar y se dialoga alrededor de estas. Además, este momento se caracteriza porque la evaluación se hace

de forma grupal (coevaluación) y se hace entrega de un producto físico, oral, escrito, dibujado o expuesto que permita hacer devolución del mismo y recuperar la experiencia.

- ***Propuesta de evaluación.***

Rúbrica:

Nuestra propuesta tiene que ver con percibir la práctica evaluativa como superación personal en vez de trauma y estigma. La rúbrica permite ver algunos aspectos del desempeño de los NNA que brindan información sobre su respuesta en términos de motivación y participación en las actividades. Esto por un lado permite comprender mejor los procesos individuales y del grupo; y por otro, le ofrece elementos importantes al maestro para analizar e interpretar los procesos que se viven en su aula y así evaluar si el ambiente de aprendizaje que diseña está brindando experiencias significativas.

En el trabajo realizado en la fundación Valora-t encontramos que hay unos micro descriptores generales que se pueden usar para evaluar, pero cada maestro puede formular o adicionar los micro descriptores evaluativos según las necesidades pedagógicas. La rúbrica evaluativa puede ser también diseñada para desarrollarla con cada participante del aula o los maestros la pueden usar para evaluar las sesiones, en este caso los micro descriptores no se aplican a los participantes sino a la sesión en general, aplicando de forma global al grupo los indicadores, calificando en una escala que puede ser de 0 a 5. Ver anexo 5 al final.

A las maestras en formación

Es muy difícil explicar la relación que existe entre la calidad de la educación y la exclusión social, cuando hablamos de países en los que la calidad de la educación se mide con los niveles de alfabetización, porque los porcentajes de alfabetización que encontramos son altos. En esta investigación hemos demostrado que la calidad de los ambientes de aprendizaje eleva la calidad de los procesos; pero la calidad de los procesos al igual que la calidad de la

educación dependen de la calidad de los maestros, del equipo docente; entonces también podemos relacionarlo no solo con los porcentajes de alfabetización sino con los promedios de los salarios de los maestros tanto en el campo público como privado. Maestros cansados, con pocos ingresos y sin transformaciones personales no pueden ser maestros de calidad y más aún cuando no se le otorga un mayor reconocimiento social a la profesión docente.

A nivel personal apreciamos una maduración de nosotras como maestras porque reconocemos que al principio resultó un gran reto la comprensión y aplicación de los elementos de los Centros de Interés y en sí el desarrollo del proyecto en general, que finalmente se convirtió en motivación en la exigencia del diseño y ejecución de nuestras planeaciones; sin embargo consideramos que con procesos más juiciosos en los instrumentos se pueden lograr resultados más completos. Porque la disciplina y el compromiso dan siempre la misma característica en sus frutos, la calidad.

Aunque en nuestro país comparándolo con otros el reconocimiento y la inversión en los maestros no es muy significativa; ser un maestro de calidad representa un gran reto en Colombia y en cualquier parte del mundo; por esto, a las maestras en formación les motivamos a mantener la esencia por la que decidieron recorrer el camino de la enseñanza, y que sea esa misma esencia la que les motive a transformar sus prácticas de aula a medida que avanzan hacia el ideal de lo que sería educación de calidad.

Referencias

- Ander Egg, Ezequiel. (1999). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Chacón, L. (2019). *Calidad educativa una mirada a la escuela y al maestro en Colombia*. Revista Educación y ciudad, (36), 35-49
<https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación de conocimiento en investigación cualitativa. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Correa, F. (2008). *Ambientes de Aprendizaje en el siglo XXI*. e-mail Educativo, 1(1). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12622>
- DANE. (s,f) <https://www.dane.gov.co>
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza, Didáctica general para maestros y profesores*. Editorial © Santillana 2008. Disponible en: <https://isfd91-bue.infed.edu.ar/sitio/repositorio/upload/mc3a9todos-de-ensec3b1anza-davini.pdf>
- Decroly, O. y Boon, G. (1950). *Iniciación General al Método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Ed. Losada, Buenos Aires, 4ª edic. Traducido en Navarro, L. En publicaciones de la revista en pedagogía.
- Dewey, J. (1920). *Democracia y Educación una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Tercera edición. Ed Morata, S. L.
- Díaz, L. (2011). *La observación*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de Aprendizaje: una aproximación conceptual*. Revista Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Escobar, J. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en la educación superior. Revista Lasallista de Investigación. 4, (2) 2007, pp. 50-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69540208>
- Giraldo, D. Coneo, D. Muentes, E. Moya, M. (2020). *Del Preescolar al Grado Primero. Alineación Pedagógica: Ambientes educativos y Currículo*. [Monografía]. <http://hdl.handle.net/10495/16304>
- Goffman, E. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Disponible en: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- Gómez, B.(2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores. 7, (45-55). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

- Gonzales, F. Vallecilla, J. Preja, M. Araujo, J. Gómez, J. (2015). La pedagogía crítica el verdadero camino hacia la transformación social. [Monografía] https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2230/Gonzalez_F_rancisco_Javier_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, E (2014) Estimulación temprana en el desarrollo infantil. En Mejía, G (2015), "implementación de la metodología de centros de interés para la mejora del rendimiento académico de la asignatura "language arts" en el área de "phonemic awareness" de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe." guatemala de la asunción [Monografía] <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Mejia-Gabriela.pdf>
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4a. Ed. Caracas: Quirón Ediciones. http://emarketingandresearch.com/wp-content/uploads/2020/09/kupdf.com_j-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacioacuten-completo-1.pdf
- Iñiguez, L. (2008). Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales. Entrevista grupal. Universidad de Guadalajara. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zEntrevista_grupal.pdf
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Revista FQS en línea multilingüe. 6, 2, 200. (2-7) <http://diverrisa.es/uploads/documentos/la-observacion-participante.pdf>
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Separata Revista Educación y Pedagogía*. (18). 43-51. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lira, R. (2010). *Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 10(1) ,1-18.: <http://www.redalyc.org/articulo?id=44713068008>
- Lya, O. Guarín, C. (2018). La evaluación en ciencias sociales como posibilidad de avanzar. Caso Colegio La Candelaria. <https://core.ac.uk/download/pdf/326433967.pdf>
- Mantilla, L. Chahín, I. (2006). Habilidades para la Vida Manual para Aprenderlas y Enseñarlas. Editorial EDEX. <https://www.google.com/url?q=https://habilidadesparalavida.net/pdf/Capitulo-2-De-que-estamos-hablando.pdf&sa=D&source=docs&ust=1652044234624799&usq=AOvVaw0Xb1iY-PXyZ1E-qjT6bjjv>
- Mejía, G. (2015). Implementación de la metodología de centros de interés para la mejora del rendimiento académico de la asignatura "language arts" en el área de "phonemic awareness" de los alumnos de preparatoria de una institución privada bilingüe.[Monografía] <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Mejia-Gabriela.pdf>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. In J. Muñoz & E. Abalde, Metodología educativa I (1st ed., pp. 101-116). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>.

- Naranjo, M. (2007). *Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 7 (3), 0. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770311>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, (26-33). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064889003>
- Ortiz, J. (2019). Las comunidades de aprendizaje como una estrategia para la cualificación del ejercicio docente en el Colegio Rogelio Salmona. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1695&context=maest_docencia
- Pérez, H. (2019). *Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal*. Revista "Alternativas en Psicología", 41, 22-32. Disponible en: <https://alternativas.me/attachments/article/190/2.%20Autoestima.%20teor%C3%ADas%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20%C3%A9xito%20personal.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo. (2018). Pacto por Colombia, Pacto por la equidad. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Resumen-PND2018-2022-final.pdf>
- Portafolio. (octubre 17 del 2021). Colombia, el segundo país más desigual en América Latina. <https://www.portafolio.co/economia/gobierno/colombia-es-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-segun-el-banco-mundial-557830>
- Quiroz, A. Velásquez, A. García, V. Gonzáles, S. (2002) Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Quiroz, A. Velásquez, A. García, B. Gonzáles, S. (s, f). Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa. Disponible en: https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_l/m%c3%bdulo%202/Tecnicas%20Interactivas%20-%20Quiroz.pdf
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Rendón, O. Santos, M. Taborda, N. (2015). Centros de interés y el aprendizaje cooperativo: su influencia en el fortalecimiento de la convivencia escolar. [Monografía]. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2049/1/CA0689_olga_marisol_Nathalie.pdf
- Sabino, C. (1992). El Proceso de Investigación. Editorial Panapo. Caracas. http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Sánchez, A. Gonzáles, R. (2017). Habilidades para la vida Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia. <https://www.google.com/url?q=https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades%20para%20la%20vida.%20Herramientas%20para%20el%20%23BuenTrato%20y%20la%20prevenci%C3%B3n%20de%20la%20violencia.pdf&sa=D&source=docs&ust=1652044234618548&usq=AOvVaw0CGb6pmkIMB0dmYcvbTqTq>
- Serna, H. y Díaz, A. (2013). Metodologías Activas del Aprendizaje. Editorial Cátedra María Cano. https://www.academia.edu/33679261/metodologias_activas_del_aprendizaje

Vasco, E. (2016). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 a 2019. Medellín. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/RetosEducativos>

Anexos

Anexo 1. Invitaciones.



Anexo 2. Formato de Entrevista Adultos y Niños.

Entrevista diseñada para el equipo de trabajo Fundación Valora-t En el marco del trabajo de investigación **Metodologías activas como un factor transformador de los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta**, de la corporación universitaria Unilasallista.

Corporación Unilasallista Licenciatura en Preescolar Práctica Pedagógica II		
Proyecto: Metodologías activas como un factor transformador de los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta.		
Fecha		
Nombre		
Edad		
Categoría	Preguntas	Respuestas y observaciones
Experiencia y Antigüedad	1. ¿Cómo llegaste a la fundación? 2. ¿Cuánto tiempo llevas y cuál es tu rol?	
Didáctica	3. ¿Cuándo y cómo nace la estructura de las planeaciones de la fundación Valora-t? 4. ¿Cuál es la estructura básica de planeación para las sesiones que ofrece la fundación Valora-t?	
Evaluación	5. ¿Cómo se realiza la evaluación de los procesos de los niños? 6. ¿El proceso de evaluación del cumplimiento de los objetivos de las sesiones?	
Equipo Docente	7. ¿Hay planeación en equipo, si sí cómo se hace? 8. ¿Cómo se tiene pensado el proceso de retroalimentación de los resultados de la aplicación de las planeaciones?	
Procesos de Aula	9. ¿Cuál considera que es un reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la fundación Valora-t? 10. ¿Cuál consideras que es una fortaleza en el proceso de enseñanza/aprendizaje en la fundación Valora-t?	

Entrevista diseñada para los niños y las niñas de la fundación Valora-t en el marco del trabajo de investigación **Los métodos de los Centros de Interés como transformadores de los ambientes de aprendizaje en la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta**, de la corporación universitaria Unilasallista.

Corporación Unilasallista Licenciatura en Preescolar Práctica Pedagógica II		
Proyecto: Metodologías activas como un factor transformador de los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta.		
Fecha		
Nombre		
Edad		
Categoría	Preguntas	Respuestas y observaciones
Asistencia y permanencia	1. ¿Cuándo comenzaste a visitar la fundación? 2. ¿Cuántos días de la semana vienes? 3. ¿te gusta asistir a la fundación?	
Didáctica	4. ¿Cuál es la actividad que más recuerdas? 5. ¿Cuál es el momento de la clase que te parece más difícil?	
Habilidades para la vida/	7. ¿Qué has aprendido en la fundación Valora-t? 8. ¿En qué has mejorado? 9. ¿Cómo te fue en las pruebas? 10. ¿Cómo te sientes con los resultados que obtuviste?	

Anexo 3. Matriz de Análisis.

Resultados-Datos	Entrevistas Adultos	Entrevistas Niños	Planeaciones	Rúbricas
	<p>Marcadores</p> <p>Biografía: Llegada a la fundación, Tiempo en la fundación</p> <p>Evaluación: Tiempos de evaluación</p> <p>Qué se evalúa</p> <p>Quiénes hacen las planeaciones</p> <p>Objetivo general de las evaluaciones</p> <p>Registro de los resultados. Objetivo académico de la evaluación</p> <p>Didáctica/Práctica docente. Efectividad de las planeaciones</p> <p>Evaluación de las sesiones</p> <p>Ratios</p> <p>Fortalezas</p> <p>Preparación académica del equipo de trabajo</p>	<p>Marcadores</p> <p>Biografía: Llegada a la fundación</p> <p>Tiempo en la fundación</p> <p>Motivación: Que les gusta de la fundación, Actividades que recuerdan</p> <p>Aprendizaje:</p> <p>Avances y mejoras</p> <p>Dificultades o ratos</p> <p>Resultados obtenidos</p>	<p>Marcadores:</p> <p>Qué caracterizó la acogida: Saludo, asistencia, agenda del día, bienvenida, canción</p> <p>Qué caracterizó la asociación: Quié recuerdan o quié conectan de lo que pasó.</p> <p>Qué caracterizó la expresión: Cierre con el canciónero. Producto cantado, escrito, dibujado, expuesto, que permita hacer devolución, recuperar la experiencia.</p>	<p>De acuerdo a los resultados obtenidos que revelan ausencia del tema en las planeaciones y dificultad en su aplicación, ¿Vale la pena que se implemente la evaluación con rúbricas en las sesiones de la semana? Responder teniendo en cuenta:</p> <p>-La relevancia en las dinámicas evaluativas de la institución</p> <p>-La relevancia en los procesos individuales de los chicos</p> <p>-La relevancia en los procesos de mejoramiento de procesos en el aula.</p>
Reiterativo	<p>-Los docentes relacionan las imágenes con recuerdos o experiencias vividas, también con elementos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje. - La expresión "habilidades para la vida" hace parte del lenguaje corporativo.</p>	<p>Todos hablan de la fundación como un espacio al que les agrada asistir -Conocían la fundación por referencia de otros niños que asistía, por lo general familiares como primos.</p> <p>-Las actividades, los amigos y las profes representan las tres partes más importantes para ellos cuando piensan en la fundación -Los profesores se quedan en sus memorias, los recuerdan con facilidad.</p> <p>-Todos los participantes del aula 2 recuerdan las actividades del concéntrese, de los análisis de los cuentos, pensamiento creativo</p> <p>-Todos los niños en algún momento expresaron sentirse mejores personas, haber "mejorado en los valores" -Las imágenes generan respuestas inmediatas en los participantes, expresan sus ideas y generan conexiones con sus recuerdos. -Se expresan de la fundación con alegría y la felicidad que les produce ser partícipes de este espacio. -Recuerdan con cariño y agradecimiento a los primeros profes que pasaron por la fundación y compartieron con ellos. -Guardan en sus memorias las actividades y las narran con aprobación y alegría.</p>	<p>Acogida: En todas las planeaciones se realizaba en un primer momento el saludo y la bienvenida -Se realizaban preguntas que aludían a los saberes previos de los participantes -El primer momento incluía una actividad lúdica grupal -Se realizaba una contextualización en tanto tema, temporalidad</p> <p>Asociación: Las actividades se desarrollaban en equipo. -Todas las actividades proponían el trabajo cooperativo. -Todas las actividades involucran el cuerpo, se viven en primera persona. -En todos los momentos se proponía una participación activa de los participantes. Expresión: Entrega de un producto físico, oral o escrito -Contextualización -Las evaluaciones siempre se realizaron de forma grupal (coevaluación)</p>	<p>-Siempre hubo una buena disposición por parte de los participantes. -En casi todas las actividades se presentó la frustración en los participantes en el momento inicial, sin embargo seguido a esto se mostraban perseverantes. -Siempre hubo una participación activa. -Siempre se hizo necesaria la motivación por parte de los docentes. -En las rúbricas se observó que los participantes no tendían a apoyar a sus compañeros.</p>
Convergentes	<p>-El equipo de trabajo se caracteriza por tener un rango entre los 22 y a los 35. -Se mencionan como fortalezas: la paciencia, la energía y buena disposición, la iniciativa y el trabajo cooperativo o en equipo. -En la expresión de sus ideas a cerca de la enseñanza y el aprendizaje mencionan elementos que hacen parte de la pedagogía crítica. -Sus actividades incluyen las metodologías activas. -Hablan de la importancia de trabajar en equipo y aprender juntos. -Es un grupo de trabajo interdisciplinar donde todos los profesionales desarrollan diferentes actividades que hacen parte del componente pedagógico. -En el equipo de trabajo se expresa el deseo por mejorar sus intervenciones. -Reconocen la motivación, la participación y los sentirse de los chicos como punto clave a la hora de evaluar las sesiones. -Relaciones horizontales -Identifican que el éxito de las sesiones tiene que ver con la confianza y conexión que se crea entre quienes intervienen y quienes participan.</p>	<p>-Les gusta las recreaciones, las manualidades y pasar.</p> <p>-En las imágenes del taller ven momentos de las experiencias vividas en la fundación. -Hablan de la presencia de otros y el gusto por conocer y compartir con otros -Las actividades son recordadas con agrado, se acompañan de sonrisas y se complementan las historias entre los participantes -Los participantes conocen las historias de sus compañeros, identifican sus fallas y avances -Los participantes usan términos como convivencia, creatividad, trabajo en equipo, secucha. -Reconocen los valores como parte del aprendizaje que han tenido en la fundación. -Mencionan el trabajo en equipo. -Se conocen entre ellos y son tan cercanos que todos hablan de lo que hizo el otro, de su reacción o lo que le dijo. -Expresan ideas similares en la descripción de las imágenes, se apoyan en los argumentos.</p>	<p>Acogida: en el primer momento se busca conectar con los participantes por medio del saludo -Las actividades iniciales buscan motivar a los participantes a cerca del tema -Las actividades presentadas por los docentes buscan despertar el interés de los participantes. -Se quiere identificar que tanto ellos saben, conocen o conectan con el tema. Asociación: Las actividades que se realizan siempre implican valores -Las actividades ponían en juego las habilidades mentales de los participantes -En este momento está presente la construcción conjunta que expone las habilidades sociales Expresión: se condensa el aprendizaje -Se buscaba la expresión individual de forma grupal -Se propone la reflexión</p>	<p>-Los participantes dudaban de sus capacidades cognitivas y sociales. -La compañía de alguien que motive a los participantes era fundamental para que lograsen completar las actividades. -La mayor intervención que podía hacer la docente era cuando entraba a decirle "si puedes" -Se pueden observar falencias en el trabajo en equipo y la manera de relacionarse. -La entrega del producto final los motivaba a usar su creatividad y empeño. -La realización de las rúbricas nos permitió generar evaluación a nivel individual aunque se desarrollaba en grupo y nos permitió identificar avances significativos en ciertos participantes -Los participantes eran evaluados a partir de indicadores que tienen una relación directa con el enfoque de la fundación</p>
Divergentes	<p>-Las directivas hacen mención a un proceso de retroalimentación de las planeaciones pero en las respuestas de los maestros y equipo acompañante no se identifica este proceso o al menos que haya una idea definida.</p>	<p>-Resultados negativos en las evaluaciones, mientras que hay mayoría en las áreas que reconocen como difíciles en el colegio</p>	<p>-No en todas las planeaciones se logró cumplir con todas las actividades</p>	<p>-En algunos participantes hay mayores conexiones que en otros de acuerdo a sus saberes y experiencias.</p>
Contradictorias	<p>-Se habla de una evaluación de habilidades para la vida que no fue llevada a cabo en ningún momento durante el año. -"maestros no hay, nosotros no somos profesores" -"hay que hacerles creer que ellos tienen el control" "trabajamos al ritmo de ellos"</p>	<p>-Inconsistencia en la asistencia plena y constante en semana y en el período con la ausencia en los días de evaluación.</p>		<p>-Resultados bajos en casi todas las evaluaciones del aula 2 y grandes desempeños y logros en las actividades.</p>

Anexo 4. Formato de Consentimiento Informado Adultos y Niños.

Consentimiento Informado

Equipo de Trabajo Fundación Valora-t

Fecha y evento: 7 Noviembre. Encuentro de Maestros

En el marco del trabajo de investigación **Metodologías activas como un factor transformador de los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta**, de la corporación universitaria Unilasallista. Y con el objetivo de general de *Implementar elementos de las metodologías activas para transformar los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta*, se realizarán algunas actividades dirigidas a las directivas, equipo de trabajo, niños y niñas de la fundación, durante los eventos se realizarán entrevistas y se tomarán algunos registros fotográficos o de audio, que darán cuenta de los hallazgos más representativos derivados de la investigación. Esta información será usada con fines académicos y los resultados serán compartidos con la institución una vez esté culminada.

Teniendo en cuenta lo anterior, le pedimos muy amablemente su autorización como participante de la investigación.

Yo _____, identificado con el documento de identidad _____; autorizo el uso de la información obtenida en la investigación Metodologías activas como un factor transformador de los ambientes de aprendizaje de la fundación Valora-t del municipio de Sabaneta.

