

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA RURALIDAD

REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA RURALIDAD / REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS



Volumen 2

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA
AVENIDA EL DORADO N° 66-63
PBX: 324 10 00 EXT. 2113 – 1415
www.sedbogota.edu.co



BOGOTÁ
HUMANANA

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA RURALIDAD

REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS

Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje



**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**

Alcalde Mayor de Bogotá

Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación

Óscar Gustavo Sánchez Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Juan Carlos Bayona Vargas

Directora de Educación Preescolar y Básica

María Dolores Cáceres Cadena

Orientación Pedagógica

Profesionales del equipo de ciclos
Dirección de Educación Preescolar y Básica
Alexandra Galeano Gallego
Henry Charry Álvarez

Contacto

PBX: 3240000 - Ext 2113 - 1415
www.sedbogota.edu.co

Autores

Angie Marcela Nagles Ortiz
Cristian Alejandro Nomelin Rojas
Leidy Milena Soto Rueda
Richard Hanns Prieto Romero

Coordinadoras

Flor María Díaz
María del Carmen Hernández Rincón

Diagramación

Lida María Robelto
Yesid Zúñiga Ordóñez

Ilustración

Yesid Zúñiga Ordóñez

Fotografías

Archivo fotográfico Secretaría
de Educación de Bogotá
Grupo Pedagógico UT Espiral - Magisterio

Diseño de portada

Jaime Giraldo Londoño

ISBN

978-958-8731-38-4

PRESENTACIÓN

La apuesta pedagógica de Bogotá durante los últimos años ha retado a las comunidades educativas a transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la Ciudad. Este reto ha conllevado a cambios significativos en la cultura institucional, esto es, colectivos de maestros que rompen las fronteras disciplinares y de manera concertada modulan, de acuerdo con las etapas de desarrollo, propósitos de formación, tiempos, espacios, recursos y didácticas; así mismo, identifican problemas y tienen en cuenta las diferencias para cumplir con la labor social de la escuela, que es garantizar el logro de aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes, en coherencia con lo establecido en la Ley General de educación de 1994.

La presente cartilla recoge los aspectos centrales del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos –RCC- adelantado en Bogotá durante el 2008-2012 y establece puntos de conexión con la apuesta política de la Bogotá Humana, esto implica, en el marco de la RCC, materializar ambientes de aprendizaje con un alto componente de desarrollo humano. Lo que significa pasar de la inercia que provoca privilegiar lo cognitivo (educación tradicional) al ejercicio orientado que invita a la triada (familia – escuela – sociedad) a pensar en posibilidades que motiven, que dispongan y que prioricen los aspectos cognitivo, socio-afectivo y físico-creativo. En este sentido Cohen¹ sostiene que es hoy, un imperativo social que las escuelas se asocien con las familias y las comunidades para hacerse conjuntamente responsables del desarrollo integral de los estudiantes.

Es preciso resaltar que los logros que se alcanzan en materia de educación para una ciudad o un país, son producto de un ejercicio de largo alcance, esto lleva pensar que aunque se hayan realizado grandes esfuerzos, todavía queda mucho camino por andar en la travesía curricular que ha emprendido la ciudad de Bogotá. Esta reflexión debe hacer eco en directivos, directivos docentes, maestros, padres de familia y estudiantes, ya que la transición administrativa por la que atraviesa el Distrito, no es el final de un proceso, es la prolongación y consolidación de una política encaminada a que en las prácticas sociales se reduzca la violencia física y verbal, se aumente la capacidad cooperativa y de resolución de conflictos, y finalmente se eduquen jóvenes más felices y comprometidos con la Ciudad.

Es así como la Secretaría de Educación Distrital continuará apoyando a través de diferentes estrategias, a los colegios de la Ciudad, que de manera decidida optan por pensar y poner en práctica unas nuevas posibilidades para la educación del joven de hoy y del ciudadano de mañana.

SUBSECRETARÍA DE CALIDAD Y PERTINENCIA

¹ Cohen, J. La inteligencia emocional en el aula. Argentina: Editorial troquel, 2003.



Tabla de Contenido

Introducción	6
1. Contexto de los Ambientes de Aprendizaje: escenario para un proyecto educativo	11
1.1. Los Ambientes de Aprendizaje y el Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER)	13
1.2. Los Ambientes de Aprendizaje como expresión de la Reorganización Curricular por Ciclos.....	15
2. Consideraciones conceptuales sobre los Ambientes de Aprendizaje	19
2.1. Los Ambientes de Aprendizaje como espacios escolares de desarrollo humano	20
2.2. Insumos que se establecen desde la RCC para diseñar e implementar los Ambientes de Aprendizaje	30
2.2.1. Caracterización de los estudiantes	30
2.2.2. Enfoque y modelo pedagógico	31
2.2.3. Impronta del ciclo.....	32
2.2.4. Base Común de Aprendizajes Esenciales.....	32
2.2.5. Herramientas para la Vida.....	32
2.2.6. Plan de estudios (Malla Curricular)	33
2.2.7. Estrategias de integración curricular	33
2.2.8. Formas y criterios de evaluación	34
2.3. El aprendizaje en el contexto de la RCC.....	37
2.4. La estructura de los Ambientes de Aprendizaje.....	37
2.5. Los protagonistas de los Ambientes de Aprendizaje	40
2.5.1. El perfil del docente	40
2.5.2.El perfil del estudiante	41
3. Implementación de Ambientes de Aprendizaje	43
3.1. Diseño de Ambientes de Aprendizaje.....	43
3.2. Ejecución y evaluación de Ambientes de Aprendizaje.....	52
3.3. Implicaciones administrativas en la implementación de Ambientes de Aprendizaje	53

4. Sostenibilidad de los Ambientes de Aprendizaje	56
4.1. Protocolo de observación de clase.....	57
4.2. Reuniones de equipo.....	59
4.3. Retroalimentación permanente.....	60
4.4. Sistematización de información.....	60
4.5. Inducción y reinducción a maestros.....	65
5 Experiencias Institucionales	70
5.1. Experiencia de AA en la Institución Educativa Mochuelo Alto. Localidad Ciudad Bolívar.....	70
5.2. Experiencia de AA en la Institución Educativa Verjón Bajo. Localidad Santa Fe.....	75
Bibliografía	80
Anexos	83



Introducción

La Secretaría de Educación de Bogotá (SED), siguiendo los principios del Artículo 67 de la Constitución Nacional sobre “El Derecho a la Educación”, impulsó durante dos administraciones las condiciones básicas para fortalecer un modelo de educación para la ciudad, a través del cual ha sido posible garantizar el avance en la materialización de la educación de los niños, niñas y jóvenes, así como el reconocimiento y dignificación de los maestros y maestras como sujetos comprometidos en el propósito de la Ciudad, que es lograr una educación de calidad.

Con esta orientación y con el supuesto de que la transformación pedagógica es esencial para lograr mejorar las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, la SED propuso una serie de estrategias pedagógicas y administrativas tendientes a construir una propuesta de organización escolar orientada a garantizar una educación basada en el reconocimiento del desarrollo integral de los seres humanos, de sus particularidades, sus intereses y sus necesidades. En este contexto se propuso la estrategia pedagógica de la Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) y se dio paso al acompañamiento de los colegios para avanzar progresivamente en su formulación e implementación.

La definición de la estrategia propuesta para la RCC y el posicionamiento diferencial de la misma en los colegios oficiales de Bogotá, implicó el reconocimiento de las particularidades de los Proyectos Educativos Institucionales y las condiciones específicas de los contextos físicos, sociales y culturales en los cuales se encuentran los colegios distritales. Si bien es cierto, la estrategia se centró en aspectos de tipo pedagógico y administrativo, luego, su inmersión en los contextos específicos requirió del reconocimiento de las particularidades señaladas. De manera puntual, se reconoció la diferencia entre los colegios ubicados en el sector urbano y los colegios ubicados en el sector rural, definidas normativamente en los actos administrativos del nivel distrital.¹

En este sentido, cobra coherencia el hecho de que el acompañamiento a los colegios identificados normativamente por sus condiciones de acceso y uso del suelo como rurales, fuera pensado de manera particular. Es así que los contextos en los cuales se ubican el grupo de colegios rurales se caracterizan por ser entornos que ofrecen al visitante un sentimiento de renacer y reconfortarse con la vida. Es un espacio distinto, alejado de la multitud, del cemento, del caos vehicular y del frío panorama propio de la ciudad; la contaminación visual y auditiva, sumada a la del aire, consecuencias de la industrialización y del “desarrollo ciudadano”, se evaporan para dar paso, como por

1. Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER).



arte de magia, a una vista llena de campos verdes, parcelas cultivadas y flores multicolores, que se complementa con la presencia de animales, perros, ganado, gallinas... Un campo dentro de la ciudad; todo es bello a pesar de la temperatura, pues es necesario advertir que la mayoría de estas instituciones están en el páramo.

Los pobladores de estas localidades se dedican esencialmente a los trabajos del campo, algunos se desplazan todos los días a la parte urbana, en donde se desempeñan en diferentes labores o profesiones. Son personas humildes, respetuosas y con muchos deseos de que sus hijos estudien y “salgan adelante”; en una palabra, que busquen nuevos horizontes.

La política educativa de Bogotá llega hasta estos parajes de la geografía del Distrito Capital aún con la distancia y las dificultades de acceso. Los colegios reconocidos como rurales, vienen adelantando los ajustes a los Proyectos Educativos Rurales para incluir de manera adecuada la propuesta distrital de la Reorganización Curricular por Ciclos, tal como propone la Ley 115 y su Decreto Reglamentario 1860, la revisión de la pertinencia de su Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER) frente a las necesidades particulares, de carácter institucional o comunitario, y la adopción de un modelo pedagógico que se ajuste a sus intereses y necesidades.

La mayoría de instituciones han optado por potenciar el aprendizaje a través del desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), los cuales permiten a los estudiantes crecer a nivel personal, dignificar su vida y buscar un futuro promisorio dentro del ambiente rural; todo ello sin perder de vista la formación tecnológica y en sistemas, ya que es necesaria una educación integral que los prepare como futuros ciudadanos capaces de responder y desenvolverse frente a las exigencias de un mundo globalizado; en los términos que propone Paulo Freire “el hombre no está sólo en el mundo, está con el mundo” (1974).

La tendencia optar por los Proyectos Productivos Pedagógicos (PPP) en los colegios rurales, teniendo en cuenta los aportes de Francesco (2011) y que fueron implementados por la Fundación Nuevos Sentidos (FUNUSEN), responde fundamentalmente a la necesidad de dar sentido a la educación de los niños, niñas y jóvenes de estos sectores. Es evidente que los aportes de diversos autores sobre el tema aporta elementos suficientes para reconocer que los PPP se constituyen en un “enfoque que posibilita el desarrollo de una educación pertinente e incluyente, en cada comunidad y territorio, permitiendo una educación más igualitaria y justa, coherente con el entorno, las necesidades, intereses y expectativas de la población, en la perspectiva de configurar en los jóvenes una mentalidad crítica, planificado-

ra y productiva, en el marco de la formación de todas las dimensiones humanas”. Los colegios fueron acompañados profesionalmente por el equipo de calidad, quienes orientaron en las instituciones las fases de preparación, formulación, implementación y sostenibilidad.

La presente cartilla pretende ser una guía que recoge y divulga el fruto de la construcción colectiva, surgida en la SED, programada y fortalecida desde las Direcciones Locales de Educación; pero –y lo más importante– repensada en forma propositiva y reconstruida por maestros, directivos, estudiantes y padres de familia desde el seno de cada uno de los colegios públicos rurales de Bogotá.

Así mismo, la cartilla tiene el propósito de enfocarse en el diseño e implementación

de Ambientes de Aprendizaje desde la perspectiva de la RCC y para ello ha sido fundamental el reconocimiento de los avances de cada colegio en el nivel I (Acuerdos Institucionales) y nivel II (Acuerdos de Ciclo), lo que ha permitido generar orientaciones mucho más pertinentes con las realidades institucionales. De igual manera se promueve apoyar el proceso de sostenibilidad, el cual se integra y corresponde a la cuarta fase del proceso de la RCC; permitiendo de esta manera servir de apoyo a las instituciones educativas en la transformación de sus prácticas pedagógicas.

En la actualidad, las comunidades educativas de cada uno de los 17 colegios rurales de Bogotá (30 sedes) (Ver anexo 1), cuentan con la capacidad de explicar con propiedad cada uno de los pasos del proceso: las fases y los niveles de la RCC.



1

1. Contexto de los Ambientes de Aprendizaje: escenario para un proyecto educativo

“Hay lugares a los que nos gustaría volver, escaparnos de vez en cuando; momentos que anhelamos con frecuencia, situaciones que tienen un gran valor; experiencias vividas válidas de replicar, sitios “alcahuetas” de relaciones emotivas; espacios cargados de construcciones conjuntas en donde somos más que los reyes; en donde somos protagonistas de nuestra propia película, en donde se nos tiene en cuenta tal y como somos, con nuestras características propias de la edad, el contexto, la familia; en donde se reúnen varios tráiler enfocados en una sola función; en donde se ve reflejado el trabajo constante, los cimientos que se logran con esfuerzo [...] ¡Oh! tan sólo una definición nos salta a la cabeza: Ambientes de Aprendizaje”.

Leidy Soto.

Asesora Pedagógica. Espiral-Magisterio

Un Ambiente de Aprendizaje reviste una gran importancia debido a que materializa

za el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos que adelanta Bogotá. Desde esta perspectiva el Ambiente de Aprendizaje tiene un fuerte componente social y cultural que delimita fenómenos y sucesos del entorno, cuyo conocimiento e interacción se considera esencial para que la persona pueda apropiarse de su desarrollo y asumir un rol dentro de la sociedad siendo miembro activo y generador de cambio. (Castro, 1993)

La Secretaría de Educación de Bogotá (SED) asume:

El ambiente de aprendizaje se asume como un espacio de vivencia del conocimiento, negociación de significados inserto en la cultura como un escenario de interacciones con conflictos y contradicciones que busca la transformación de las prácticas pedagógicas y las formas de evaluación (RCC, 2011, 2 ed.).

De este modo la tarea educativa se desarrolla en un medio conceptualizado como complejo, pleno de relaciones posibles, y denso en elementos. Así, concebido, el ambiente conforma un espacio vivencial, que puede ser presentado y representado, a partir del cual se irán construyendo sistemas de referencia.



Gráfica 1. Características de un Ambiente de Aprendizaje

Tal como lo muestra la gráfica 1, el Ambiente de Aprendizaje, se concibe como un proceso pedagógico que, acorde con las necesidades y los contextos de los integrantes, combina y direcciona elementos didácticos que generan condiciones, espacios interactivos, creativos, intencionados y lúdicos, donde se recrean circunstancias y se asumen roles que evocan sistemas de conocimiento, facilitando así su vivencia práctica (Secretaría de Educación Distrital, 2011).

En el mismo sentido, Ausubel define los Ambientes de Aprendizaje como un espacio temporal para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuyo propósito es responder a los intereses y necesidades de los estudiantes con el fin de potenciar el desarrollo de pensamiento crítico y creativo,

mediante un trabajo cooperativo en el que su participación es activa.

Incluye interacciones verbales y no verbales, las cuales se dan entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y estudiante-conocimiento, y que son presentadas en un espacio pedagógico intencionado, en los cuales se emiten mensajes que impulsan a los estudiantes a actuar de manera determinada, generando aprendizaje por experiencias directas.

Los Ambientes de Aprendizaje no se inscriben solamente en una teoría y/o enfoque, tienen que ver con espacios que crean condiciones para nuevos aprendizajes que potencian el desarrollo del pensamiento humano. Son espacios concretos, con intencionalidades específicas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensado de esta manera, el Ambiente de Aprendizaje debe promover la transformación de prácticas pedagógicas que evidencien el desarrollo humano en los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo en el cual el docente es mediador de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y en el que armoniza la evaluación de manera integral, dialógica y formativa.

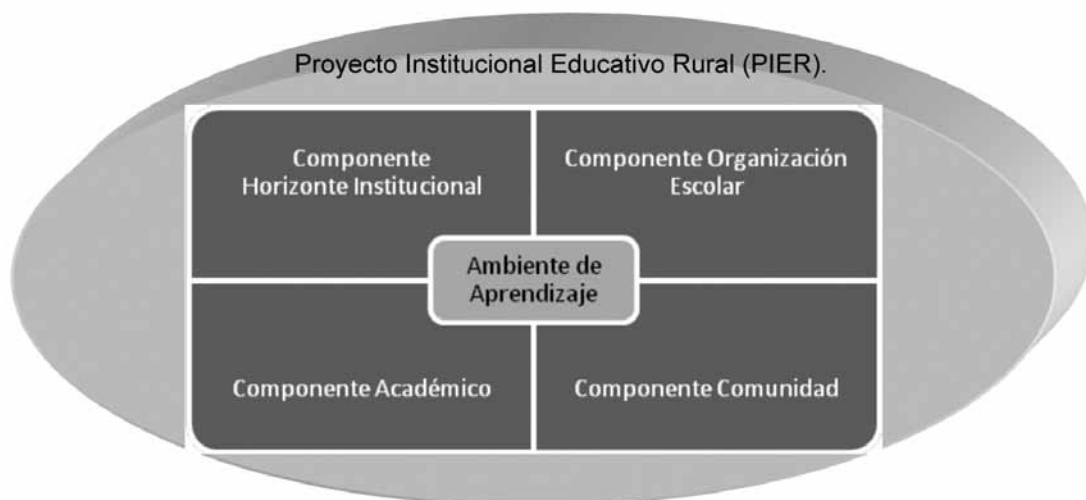
1.1. Los Ambientes de Aprendizaje y el Proyecto Institucional Educativo Rural

“La escuela infantil es abierta cuando brinda amplias oportunidades de socialización tanto fuera como dentro de la escuela. Es abierta, una escuela dispuesta tanto a activar una amplia y continua interacción social con el ambiente externo, como a lograr un clima de amplia socialización interna: a favor de los niños y a favor de los operadores escolares” P. Bertolini y F. FRABBONI

Las Instituciones Educativas Rurales del Distrito, han asumido el reto de construir día a día Ambientes de Aprendizaje, en los cuales, a partir de la caracterización del estudiante y con una intencionalidad pedagógica

le apuestan al ejercicio interdisciplinar, desarrollando acuerdos institucionales y de ciclo, y por supuesto a la relación con el Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER).

Vale la pena recordar que el PIER, es un proceso que se construye a diario, con la participación activa de los docentes, directivos, administrativos, estudiantes y padres de familia dentro del contexto escolar, con el objetivo de lograr las metas educativas propuestas, las cuales deben estar articuladas con las políticas públicas. (RCC, 2011, 2 ed.). Este proyecto implica el sello particular de cada una de las instituciones educativas, al articular los procesos pedagógicos y administrativos mediante la construcción de acuerdos entre los agentes educativos. De este modo, es posible observar una relación directa entre el PIER y los AA. (Ver gráfica 2).



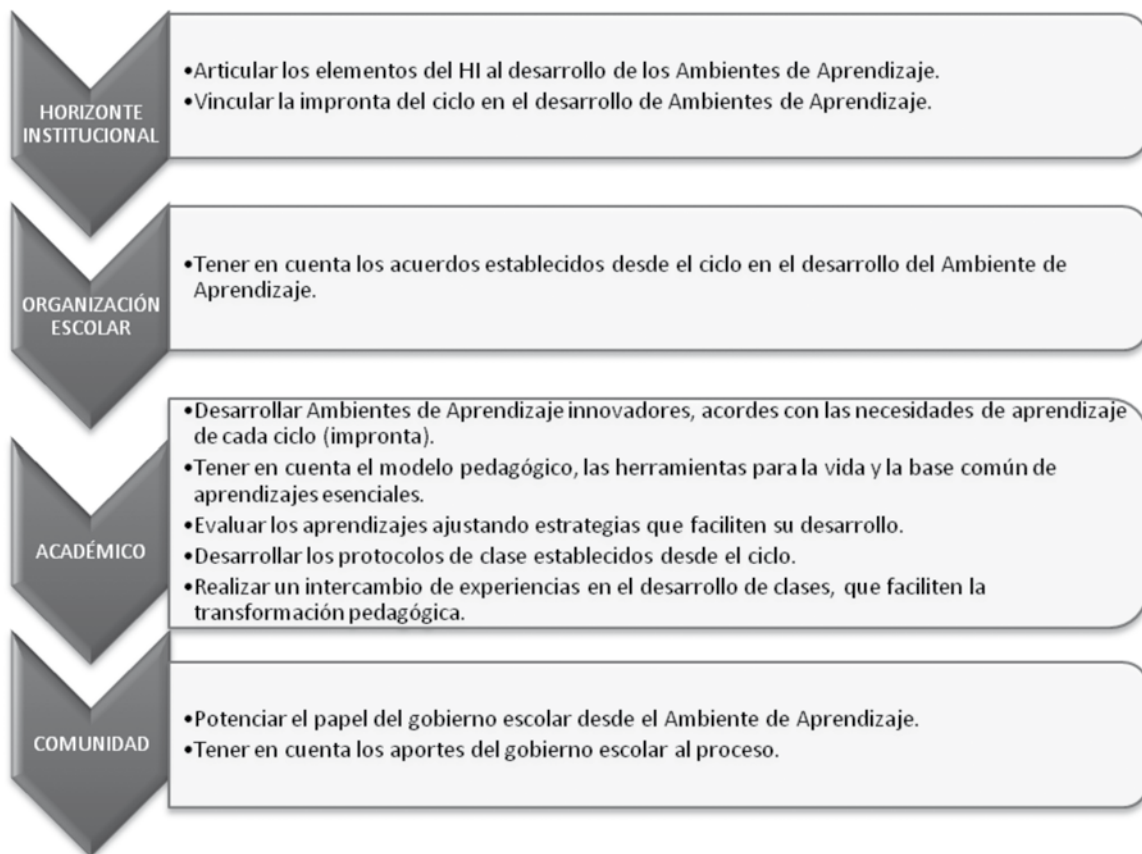
Gráfica 2. Relación entre Ambiente de Aprendizaje y PIER



De la misma manera, la articulación de los niveles I y II no sólo implica una relación directa con el Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER) en sus cuatro componentes: horizonte institucional, académico, organización escolar, y comunidad; sino que supone a la vez la implementación del nivel III (Ambientes de Aprendizaje), pues, como se ha evidenciado en la implementación de

la RCC, es necesario un trabajo que parta desde lo general niveles I y II (acuerdos institucionales y de ciclo), para llegar a lo particular nivel III (Ambientes de Aprendizaje).

La siguiente gráfica ilustra, los elementos articuladores del PIER, en sus cuatro componentes y el nivel III, los acuerdos de Ambientes de Aprendizaje.



Gráfica 3. Elementos articuladores de los A.A con los cuatro componentes del PIER.

De esta manera podemos encontrar que cada uno de los componentes del PIER se relaciona con los A.A de la siguiente manera:

Horizonte Institucional: visibilización de la misión, visión, valores, énfasis y perfil del estudiante como direccionamiento de las intencionalidades pedagógicas que van a materializarse en los Ambientes de Aprendizaje.

Organización Escolar: definición de tiempos, espacios, canales de comunicación para la planeación, ejecución, retroalimentación y sostenibilidad de los A.A por ciclo.

Académico: el docente en sus planeaciones parte de los acuerdos institucionales y de ciclo como parte del desarrollo e implementación de los A.A, teniendo en cuenta las estrategias de integración curricular y en general los acuerdos institucionales y de ciclo.

Comunidad: identificación de las necesidades e intereses del contexto escolar, con el fin de plantear acciones pertinentes durante el diseño e implementación de Ambientes de Aprendizaje. Esto “exige a la institución en su conjunto que trabaje en una interacción permanente con el entorno, integrando las influencias externas al propio desarrollo del PEI que estará abierto a un continuo proceso de revisión y reorganización” (RCC, 2011, 2 ed.).

1.2. Los Ambientes de Aprendizaje como expresión de la Reorganización Curricular por Ciclos

Tal como se ha expresado anteriormente, se puede determinar que los Ambientes de Aprendizaje, en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos, son la materialización de un proceso que incluye:

Nivel I: acuerdos institucionales que articulan cada uno de los cinco ciclos de manera coherente con el enfoque de desarrollo humano y con el PEI de cada colegio. Los elementos articuladores de este nivel son: i) la construcción del Horizonte Institucional (caracterización, impronta, filosofía, misión, visión, principios, valores, énfasis y perfil del egresado); ii) conformación de Consejos Directivo y Académico, definición de tiempos y espacios; iii) definición del modelo pedagógico de la institución, el plan de estudios y el sistema integrado de evaluación y iv) diseñar y ejecutar el manual de convivencia por ciclos, fortalecer el trabajo en equipo del gobierno escolar.

Nivel II: acuerdos de ciclo que parten de los acuerdos concertados en el nivel I. Dentro de los elementos articuladores de este nivel se encuentran: i) articular los elementos del horizonte institucional con los objetivos de aprendizaje del ciclo y articular la



impronta de cada ciclo con el plan general del ciclo; ii) generar trabajo en equipo interdisciplinario y fortalecer el papel del líder de ciclo. Desarrollar reuniones periódicas por ciclo; iii) integrar y articular las Herramientas para la Vida y la Base Común de Aprendizajes por Ciclo, establecer estrategias didácticas acordes con la impronta del ciclo y con el modelo pedagógico y iv) poner en práctica el manual de convivencia por ciclos, fortalecer acciones del gobierno escolar que fortalezcan al ciclo y propiciar la participación de la comunidad educativa.

Nivel III: acuerdos de Ambientes de Aprendizaje, es aquí donde se evidencian las transformaciones de todo orden y en donde se legitima la intención pedagógica de la institución educativa además de la implementación de los acuerdos consensuados colectivamente, convirtiéndose de esta forma en el nivel que pone en primera plana a los actores educativos dentro de la formación integral de los estudiantes, pues todos: directivos docentes, docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia, deben realizar aportes significativos desde su quehacer, con el fin de crear situaciones pedagógicas en favor del mejoramiento de la calidad educativa.

En estos ambientes se potencian aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-

creativos, de acuerdo con las etapas de desarrollo; se fortalecen los currículos integradores del conocimiento; se generan estrategias didácticas que contribuyan al objetivo fundamental de la enseñanza, que es el aprendizaje; se desarrollan procesos de evaluación del aprendizaje que contemplan lo integral, lo dialógico y lo formativo. Así, estos ambientes se convierten en la transformación real de las prácticas pedagógicas. (RCC, 2011, 2 ed.)

Como se observa en la gráfica 4, los A.A están directamente articulados con los acuerdos de ciclo y éstos a su vez con los acuerdos institucionales, en el proceso de la RCC que busca las transformaciones de las prácticas pedagógicas.



Gráfica 4. Articulación de los tres niveles de la RCC.

En síntesis, un Ambiente de Aprendizaje busca crear momentos y circunstancias que propicien en el estudiante la necesidad y el gusto por aprender algo que le produce beneficios concretos en su vida. Esto implica la transformación de las prác-

ticas pedagógicas por cuanto legitima el sentido del aprendizaje a través del ejercicio de asumir nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docente). (RCC, 2011, 2 ed.)



2

2. Consideraciones conceptuales sobre los Ambientes de Aprendizaje

*“La principal esperanza de una nación descansa en la adecuada educación de su infancia”
Erasmus de Rotterdam*

Emitir un concepto respecto a los Ambientes de Aprendizaje permite comprender, discutir y hablar un mismo lenguaje, es por ello que resulta necesario pensarlos a partir del principio que los define como:

Un espacio de vivencia del conocimiento, negociación de significados inserto en la cultura escolar, un escenario de interacciones, con conflictos y contradicciones, que dispone los procesos pedagógicos desde las necesidades y los contextos de los participantes, combina y direcciona los elementos didácticos propios de las disciplinas. (RCC, 2011, 2 ed.)

El Ambiente de Aprendizaje hace posible la materialización de la interdisciplinariedad y abre otras posibilidades pedagógicas para orientar el quehacer docente. Posibilita abordar un marco conceptual más amplio e integrador de saberes que enriquece y facilita la comprensión del fenómeno estudiado; permitiendo complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva sistémica en la que la diversidad com-

plementaria de enfoques sea la regla y no la excepción, haciendo de ello un entramado cooperativo entre los diferentes actores, en el que su punto de partida sean –además de las necesidades e intereses particulares de la comunidad escolar– la comprensión profunda de su contexto y la transformación del mundo.

De esta forma, los Ambientes de Aprendizaje son facilitadores en la resolución de problemas ya que abren la posibilidad de potenciar el desarrollo de habilidades para la vida, a partir de procesos complejos de pensamiento y dando cabida a la comprensión contextualizada del entorno. “El Ambiente de Aprendizaje permite que la vida, la naturaleza y el trabajo ingresen a la escuela, como objeto de estudio, reflexión e intervención”.

Para Cerda (citado en RCC, 2011, 2 ed.). Más que la disposición de un lugar y de unos materiales, el Ambiente de Aprendizaje se asume como un proceso pedagógico, que acorde con las necesidades y los contextos de los participantes, combina y direcciona elementos didácticos que generan condiciones y espacios interactivos, creativos, intencionados y lúdicos, donde se recrean circunstancias y se asumen roles que evocan sistemas de conocimiento y facilitan su vivencia práctica.

Con los Ambientes de Aprendizaje se busca crear condiciones y circunstancias que



propicien en el estudiante la necesidad de aprender algo que le produce beneficios concretos en la vida; el estudiante tiene la necesidad de aprender cuando percibe o siente que la carencia de capacidades o conocimientos origina desventaja social manifiesta; es decir, la utilidad social del conocimiento es evidente y en consecuencia se requiere una acción inmediata de nivelación con los pares. En este sentido Perrenoud (Citado en RCC, 2011, 2 ed., p. 69) señala que “el estudiante entra en el juego, trabaja sin darse cuenta, sin cuestionar su tiempo y sus esfuerzos, lo hace por sí mismo y no por la escuela, los profesores o por los padres”..

El Ambiente de Aprendizaje debe convertirse en evidencia de la transformación de la cultura escolar por cuanto legitima el sentido del aprendizaje a través del ejercicio de asumir nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docentes). Asignar roles a los estudiantes en las dinámicas de aula disminuye su incertidumbre, apoya la autoestima, promueve el desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo; este proceso debe ser negociado y legitimado por todo el curso e involucrar unas reglas claras que determinen las relaciones, funciones y roles que se establezcan en cada escenario de aprendizaje (RCC, 2011, 2 ed.). En el Ambiente de Aprendizaje se abre así, un amplio espectro comunicativo y relacional en el que los do-

centes reconocen a sus estudiantes como interlocutores válidos con toda su riqueza comunicativa y propositiva.

En el centro de la transformación pedagógica propuesta por la RCC, se encuentra la “concepción de sujeto desde el enfoque de desarrollo humano y su relación con la pertinencia en el marco de la política educativa” (RCC, 2011, 2 ed., p. 17). Es en este enfoque en el que se vivencia, reconoce y valida la importancia de los derechos humanos, la diversidad, el pluralismo y la singularidad de la persona con sus necesidades y expectativas propias, y en el que a través de Ambientes de Aprendizaje integradores y novedosos, se propende por la formación integral del estudiante desde las dimensiones: cognitiva, socio-afectiva y físico-creativa.

2.1. Los Ambientes de Aprendizaje como espacios escolares de desarrollo humano

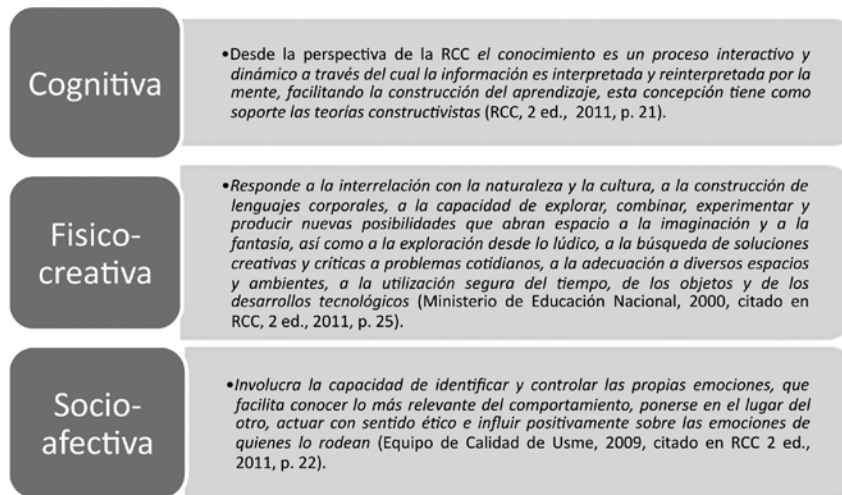
Como cita Max-Neef (1996, p. 15), el desarrollo a escala humana se construye a partir del protagonismo real de la personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en donde el protagonismo sea realmente posible, y en donde se logre la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto de su propio desarrollo. Es en general en la RCC, y en particular en los Ambientes

de Aprendizaje, como materialización de la transformación pedagógica, en los que el desarrollo integral y pleno del ser es posible. Un desarrollo, del estudiante como ser social e histórico que tiene un lugar en el mundo y una historia por construir con y junto a los demás, en busca de una sociedad mejor.

Teniendo como base y fundamento, los acuerdos institucionales, de ciclo y de los mismos Ambientes de Aprendizaje, por lo que resulta necesario llevar a cabo el trabajo de articulación y transformación pedagógica a partir de una prioridad: el abordaje de estos ambientes desde el enfoque del desarrollo humano para la RCC, entendido como: “[...] el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de

vida tanto individual como social; esto ubica la pertinencia como un principio orientador de la organización escolar” (RCC, 2011, 2 ed., p. 17).

En concordancia con esto, se hace indispensable que las instituciones educativas identifiquen, reconozcan y trabajen en torno a las necesidades particulares de los sujetos, por lo que la caracterización de los estudiantes adquiere especial relevancia no sólo para el seguimiento y fortalecimiento de la institución, sino para la consecuente cualificación de la educación. Es por ello que el trabajo desde la RCC tiene en cuenta las necesidades de los sujetos mediante la comprensión del desarrollo humano como un proceso continuo en el que se han de tener en cuenta sus tres dimensiones o componentes como aspectos primordiales:



Gráfica 5. Dimensiones del Desarrollo Humano desde la perspectiva de la RCC



Tres aspectos que al final permiten un seguimiento y análisis de la construcción social e integral del sujeto, y que a su vez facilitan la orientación de procesos para el trabajo de su proyecto de vida, en los que el estudiante tiene la posibilidad de asignar sentido a la vida escolar para incorporarla dentro de sus proyecciones futuras.

Dimensión cognitiva

“Lo importante es no dejar de hacerse preguntas”
Albert Einstein

En este aspecto del desarrollo humano, la RCC se identifica con elementos propios de varias teorías que aportan aspectos fundamentales en la conceptualización de las dimensiones, algunas de ellas constructivistas. Hablar de la dimensión cognitiva supone aproximarse a descubrir, describir, analizar y explicar cómo aprende la persona en su interacción con el mundo, transformándose y transformando su contexto en el permanente devenir de lo humano; una persona que desde la perspectiva de la formación integral se concibe como único y complejo, cuyo crecimiento se da a partir de la interacción de todos los aspectos que lo constituyen; que en el caso de lo cognitivo se manifiesta desde las posibilidades y potencialidades que tiene el individuo para ser sujeto de conocimiento, de decir y de construir mundos posibles a partir de la relación con la realidad.

La cognición remite inmediatamente a la manera en como el individuo aprehende el mundo que lo rodea, a la forma como el sujeto conoce por intermedio de su acción, y a la capacidad que tiene de organizar, procesar e interpretar la información que recibe para resolver los problemas que se le presentan al interactuar con el medio. Esta dimensión, abarca el conjunto de potencialidades del ser humano que le permiten entender, aprehender, construir y hacer uso de las comprensiones sobre la realidad de los objetos y la realidad social que ha generado el ser humano en su interacción consigo mismo y con su entorno, y que posibilitan transformaciones constantes.

Autores como Rousseau, Ferrere, Dewey, Claparede, Montessori, Decroly, entre otros, plantean que se aprende naturalmente a través de los intereses y necesidades que la realidad despierta en el individuo. Este enfoque dio origen a prácticas pedagógicas conocidas como pedagogías activas, cuyo interés está centrado en la formación intelectual, moral, y espiritual del sujeto; en despertar el espíritu investigativo y en adaptar el sistema educativo a las particularidades de los estudiantes.

El enfoque epistemológico-constructivista entiende el conocimiento como un proceso continuo de reestructuración mutua entre el sujeto (que conoce) y el objeto (que se conoce). Esta relación dialéctica revela

por una parte, el carácter constructivo del conocimiento, que se traduce como la capacidad del sujeto de reestructurar dicho conocimiento y utilizarlo como una herramienta versátil que le permite aproximarse a la realidad; y por otra, el papel fundamental que juega la interacción social y cultural en el desarrollo de los procesos psíquicos y en la formalización de los conceptos, ya que éstos se producen en un contexto histórico, social y culturalmente organizado que los determina (ACODESI, 2002).

Es en esa interacción, en la que el estudiante asume un papel permanentemente activo en su proceso de aprendizaje y el docente, por su parte, desempeña una función de dinamizador, orientador y acompañante en el proceso, propiciando las condiciones y estrategias para que éste desarrolle sus propias estructuras cognitivas. Es movilizar al estudiante de su nivel real de desarrollo hacia su nivel de desarrollo potencial, en palabras de Vigotsky llevarlo a su zona de desarrollo próximo (1979).

Dimensión físico-creativa

*“No dejamos de jugar porque
envejecemos; envejecemos
porque dejamos de jugar”
George Bernard Shaw*

Hablar de lo físico, implica referirse necesariamente a lo corporal ya que es con y a través del cuerpo, que el ser humano es y

se relaciona con el mundo natural y con el mundo de las ideas.

La corporeidad supone y exige una íntima relación con el mundo del cual se hace parte; relación en la que se autoconstituye su propia identidad. El ser humano conoce y se apropia del mundo mediante experiencias sensoriales y perceptuales, y de manera permanente vive y realiza toda su existencia no sólo en el cuerpo, sino con el cuerpo y desde el cuerpo; a partir del cual, reconoce al otro y se hace “material” para éste.

La corporeidad, es entonces, la condición de posibilidad de las relaciones que el ser humano establece con su entorno natural, social y cultural, que a su vez lo determina, y también se constituye en criterios y patrones que le permiten un desarrollo humano integral (ACODESI, 2002). Después de la familia, la escuela debe constituirse en un entorno más plural y enriquecedor para el desarrollo físico y creativo del niño, esto es posible a través de un currículo que lo reconoce como un sujeto diverso.

Paradójicamente, la escuela llegó a configurarse como un ente en el cual la singularidad y la excepcionalidad relacionadas con la creatividad fueron reprimidas y relegadas a un último orden de importancia; se dio un trato preferencial a lo cognitivo sobre el resto de dimensiones de la persona; ello, llevó a la frustración de muchos talentos y al re-



direccionamiento de intereses de aquellos que manifestaban dichas “anomalías”, Realmente, pocos sobrevivieron a esa represión cultural de la persona.

La creatividad obedece a su vez, a una necesidad y a una característica ontológica del individuo, que junto a la razón constituyen rasgos distintivos del ser humano como criatura diferenciada del resto de seres vivos. Es por ella, que percibe y adapta el mundo a sus necesidades constantes, modificándolo y actuando en él, haciendo suya su riqueza desde el acto mismo de creación, evidenciando así el sello distintivo de su naturaleza creadora.

En este aspecto la creatividad debe estar enfocada en producir bienestar social en el entorno inmediato escolar, con miras a su traslado hacia la sociedad en donde los sujetos estarán insertos como individuos productivos, y en la cual, la creatividad goza de reconocimiento y validación social.

En particular, en esta dimensión existen variados elementos y momentos de los cuales los docentes se valen para desarrollarla, tales como la expresión artística, la literatura, el arte, la pintura, la música, el teatro, la danza, la escultura, la fotografía, el dibujo o la ilustración, los festivales y carnavales, la feria de la ciencia y la productividad, la cerámica, la educación física, los deportes, los descansos, las salidas pedagógicas, los medios

audiovisuales, el periódico escolar, las TICs, el ocio, y el juego, entre otras. Este último tiene un carácter especial como parte del proceso de desarrollo humano, y al que se le dará un poco más de profundidad.

El propósito del juego es cumplir una función didáctica que le permita al estudiante una interacción con la sociedad, por medio de objetos y acciones. El juego es una de las experiencias humanas más ricas y, además, es una necesidad básica en la edad infantil. Es justo ahí donde, en ese proceso de intervención dado por la imitación del mundo adulto, se puede hacer menos drástica la percepción que el niño tiene del mundo, sin dejar que perciba la realidad, se le puede ir guiando a la comprensión de que hay otros ambientes que el ser humano ha construido y donde la cordialidad, el respeto y otros valores son necesarios para la convivencia armónica. El juego es, desde temprano, la primera forma de aprendizaje del niño, pues a través de éste, explora su cuerpo, se relaciona con sus padres, sus pares y con el mundo que lo rodea. Con el juego las personas desde temprana edad aprenden a cooperar, a compartir, a interactuar con los otros, a preocuparse por los sentimientos de los demás y a trabajar para superarse progresivamente.

Jugar implica desrutinar la vida y dinamizar la vida escolar; el juego moviliza la espontaneidad y permite el reencuentro, la

exploración y la imaginación. En él se está dentro y fuera, da lugar al movimiento libre e individual entre el espacio propio y el ajeno, entre el aquí y el allá. Y en esos límites el cuerpo alcanza una exploración y dominio de lo ficticio desde el mundo interior y hacia el exterior por medio de lo simbólico. El que juega crea. (Universidad Pedagógica Nacional, 2008).

Es en ese escenario en el que el acompañamiento dinámico del maestro debe llevar a la reflexión de los partícipes del juego, mediando pedagógicamente y conduciéndolos al aprendizaje a partir de la experiencia o aprendizaje experiencial. "Es la reflexión sobre el juego como experiencia lo que permite que se pueda aprender nuevos conocimientos y desarrollar conscientemente nuevas destrezas y habilidades.

El juego debe tener una intencionalidad pedagógica, un fin didáctico, de manera que los estudiantes aprendan divirtiéndose y motivados. Es así que la idea de juego que prevalece es la de un juego como medio para aprender. Desde una perspectiva sociológica y antropológica (Huizinga, 1987, Callois, 1986, Duvignaud, 1997), sostienen que el juego tiene características que lo hacen fundamental para la construcción del ser humano como sujeto social y cultural, entre ellas la libertad.

Así que es fundamental reivindicar la presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún, dada nuestra realidad social. Entonces, si no se les da la opción de jugar en la institución, ¿en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura... el que potencia su desarrollo? Es la escuela la que cuenta con los momentos, oportunidades, ambientes y personas propicias para extraer la riqueza social y formativa del juego. En el juego, el estudiante está en un lugar diferente que le permite crear, imaginar y soñar; en éste, el docente debe encontrar la estrategia para armonizar con esos momentos y explotar dialógicamente el capital oculto encerrado allí, y al cual sólo puede tener acceso en tanto que el estudiante lo reconozca como una figura confiable, alguien digno con quien compartir dicho momento especial.

Ante esta perspectiva, ¿cómo propiciar el juego auténtico en las instituciones educativas? Habría que pensar en unas condiciones necesarias para que el juego se desarrolle. Malajovich (2000) propone tres básicas: satisfacción de necesidades vitales, seguridad afectiva y libertad para atreverse. La propuesta consiste en crear unos dispositivos temporo-ambientales en los que el estudiante pueda sentirse seguro para aventurarse por el mundo libremente.



La institución tendría que diseñar desde los Ambientes de Aprendizaje, espacios y tiempos especiales para otorgarle un terreno al juego, donde el estudiante pueda crecer y evolucionar. Son las actitudes, los cuidados, las rutinas, los acercamientos, que deben estar impregnados del espíritu festivo que otorga el juego.

Esta oferta tiene un orden y una estética que responde a los diferentes tipos de juego que se han observado y que les gusta vivir a los estudiantes, como: juegos de vértigo, juegos de contraste, juegos espaciales y sensoriales, juegos de exploración, juegos con materiales básicos y/o bloques lógicos, juegos tranquilos, juegos simbólicos o de roles, juegos de competencia y destreza y juegos de simulación. (Ver gráfica 6)



Gráfica 6. Tipos de juego en la dimensión físico-creativa. (Niños Colegio El Destino)

La mayoría de los colegios rurales gozan excepcionalmente de amplios espacios anexos al aire libre, que pueden cumplir una función lúdico-formativa única por la calidad y tipo de interacciones que se podrían generar allí.

Estos espacios deben ser objeto de seguimiento, de manera que se transformen y enriquezcan según los usos e intereses de los niños y los propósitos de formación de la escuela.

Dimensión socio-afectiva

“Vivimos en el mundo cuando amamos. Sólo una vida vivida para los demás merece la pena ser vivida.”

Albert Einstein

Para nadie es un secreto que la familia actual y la sociedad en general están siendo afectadas por un desarraigo al verdadero afecto, y los niños en medio de éstas, son los primeros y más serios damnificados por una soledad endémica. Las caracterizaciones que levantan periódicamente las instituciones, dejan ver un claro viso de esa problemática social en sus estudiantes. La educación ofrecida a través de Ambientes de Aprendizaje desde la perspectiva de la RCC debe permitir que sus más inmediatos protagonistas –estudiantes y maestros– expresen su afectividad, asertividad y empatía mutuas.

El docente como ser humano real ama lo que hace, ama a sus niños y sufre con ellos sus privaciones y carencias, y de alguna manera vuelca sobre ellos su afecto, expresándolo de múltiples maneras, sobre todo lo hace a través de cada interacción pedagógica; estos lazos afectivos contribuyen a la creación y fortalecimiento del tejido social desde la escuela, y le confieren especial sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje; al amor, se responde naturalmente con amor. Y tanto, los unos como los otros, no pueden permanecer indiferentes al afecto

que se prodigan, es en esa relación, que el ser se humaniza, es decir, se constituye en ser social ante la interacción recíproca de las personas con sus intereses y necesidades.

El propósito central de la RCC es trascender los límites de la escuela en el desarrollo de los sujetos que la sociedad le ha confiado y prepararlos para la vida, para la inclusión proactiva y productiva en los diferentes escenarios que la configuran. Como menciona Medellín (2009) “la escuela se ha convertido en la mejor (y a veces la única) posibilidad de socialización.

El ser humano es en su esencia, un ser social por naturaleza. Es bajo esa perspectiva, que la escuela acompaña y favorece al sujeto en su gradual proceso de desarrollo psicosocial, lo estimula y lo influye poderosamente, al aportar a la configuración del ser humano que ha de entregar a la sociedad, una vez concluya su proceso de educación formal.

La sociedad contemporánea impone paradigmas complejos que son retadores para la escuela y ante los cuales, ésta no puede permanecer indiferente. Ésta como institución social es abocada a enfrentar dichos retos a partir de una educación profunda, contextualizada, crítica y reflexiva; que sea capaz de reconocer la diversidad y valorarla, así como a preparar sujetos políticos (ciudadanos) para un orden social cambiante



y complejo. Seres enriquecidos por la diversidad, que a partir de su singularidad y potencialidades, aporten al establecimiento de una sociedad más equitativa y justa.

Max-Neef, menciona que el ser humano posee necesidades fundamentales que obliga a situarlo, en el plano de lo subjetivo. Tales necesidades, son a su vez potencialidades en él y que en la medida que son satisfechas son elementos constitutivos del mismo. Este autor, relaciona las cuatro categorías existenciales del ser, el tener, el hacer y el estar, con cada una de dichas necesidades fundamentales, que para él son nueve: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (1996). A simple vista se hace evidente, que la escuela responde en cierta medida a cada una de ellas por medio de su labor formativa en los variados A.A de la vida escolar. Sin caer, claro está, en la falsa utopía de que la escuela sea la fuente última de solución a todas las necesidades del ser humano.

Para lograr esto, es necesario que la escuela haga hincapié en la formación de tres ejes: en primer lugar, la formación de un sujeto político propositivo (ciudadano) que pueda dar cuenta de lo que ocurre alrededor, y además, promueva la formación de pensamiento crítico, con juicio y acciones políticas que contribuyan a generar una sociedad más justa. En segundo lugar, dicho sujeto

político debe promover la conformación de una idea de justicia que incluya tanto lo individual como lo social, que fomente la igualdad bajo los principios de equidad y justicia, y que garantice la convivencia. Y en tercer lugar, –independientemente de las ideas actuales de sociedad– la elaboración de una idea de responsabilidad social acorde con los cambios y que no desconozca la contingencia y fragilidad humana, sino que con motivo de ellas promueva una conducta basada en el desarrollo sostenible y en la toma de decisiones responsables consigo mismo y con la sociedad (ibíd.).

La transformación de las prácticas pedagógicas propuesta y desarrollada por la SED a través de la RCC propende por una educación ininterrumpida e interrelacionada ciclo a ciclo, desde el ingreso a la edad temprana hasta su paso a la vida productiva o laboral, esto es posible a partir del desarrollo armónico y paralelo de cada una de las dimensiones constitutivas del ser humano. “La educación se deberá proseguir a lo largo de la vida, y se deberá hacer todo lo posible para reducir la ruptura entre el fin de la enseñanza y el ingreso a la vida activa” (Bourdieu, 1985).

Es en este momento donde juegan un papel muy importante en el desarrollo integral de la persona, otras formas de inteligencia como la inteligencia intrapersonal y la inteli-

gencia interpersonal, ambas constituyen lo afectivo en el ser humano.

La inteligencia intrapersonal corresponde al conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y, finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio para interpretar y orientar la propia conducta; así mismo, ayuda a comprender y a trabajar con los demás. Mientras que la intrapersonal, permite comprenderse mejor y trabajar con uno mismo. En el sentido individual de uno mismo, es posible hallar una mezcla de componentes intrapersonales e interpersonales.

Entonces, la afectividad es el “conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser partícipe del contexto en el que vive” (ACODESI, 2002, p. 95).

Esta dimensión en particular, se debe considerar como uno de los aspectos fundamentales del ser humano ya que lo afectivo se evidencia permanentemente en todos los procesos de interrelación entre el desarrollo desde lo individual, caracterizado por

diferentes formas de expresión de vivencias y de necesidades que dan lugar a modos de ser muy particulares en cada sujeto; y el desarrollo desde el contexto de la cultura y la sociedad, que establecen el marco de referencia para construir relaciones con uno mismo, con el otro, con la familia y con el entorno, pues cada cultura tiene sus propios sistemas simbólicos y sus propios medios para interpretar las experiencias. “Las personas creen ser libres simplemente porque son conscientes de sus acciones e inconscientes de las causas que determinan esas acciones”. (Spinoza, AÑO, PÁG).

En el contexto educativo el desarrollo del aspecto socioafectivo, propende no sólo por la reducción de problemáticas como la violencia, el acoso escolar (matoneo) y la drogadicción, sino además, en el mejoramiento del clima general de la escuela y, en última instancia del desempeño académico de los estudiantes. “Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles, AÑO, PÁG).

Todo reside en reconocer el componente emocional, e identificarlo como un elemento determinante en el desarrollo continuo, armónico e integral de la persona. Consiste en educar la emocionalidad del sujeto y en



el desarrollo empático y adecuado de su intersubjetividad.

2.2. Insumos que se establecen desde la RCC para diseñar e implementar Ambientes de Aprendizaje

El proceso de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC), tiene como especial ob-

jetivo el desarrollo del PEI y, dentro de lo que esto significa, se concentra alrededor de cuatro componentes: el horizonte institucional, la organización escolar, el componente académico y el componente de comunidad, esto sumado a la Base Común de Aprendizajes Esenciales y las Herramientas para la Vida:

Insumos para diseñar e implementar Ambientes de Aprendizaje



1. Caracterización de estudiantes.
2. Enfoque y modelo pedagógico.
3. Impronta del ciclo.
4. Base Común de Aprendizajes Esenciales.
5. Herramientas para la Vida.
6. Plan de estudios (Malla Curricular).
7. Estrategia de integración curricular.
8. Formas y criterios de evaluación de aprendizajes del ciclo.

Gráfica 7

2.2.1. Caracterización de los estudiantes

Para el proceso de caracterización de los estudiantes, no sólo a nivel institucional sino de ciclo, se debe tener en cuenta las necesidades que subyacen en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos con el fin de proyectar acciones que facili-

ten al estudiante partir de sus necesidades y potenciar sus aprendizajes previos hacia la concreción de su proyecto de vida. De esta manera, se reconocen no sólo las necesidades, potencialidades, fortalezas, dificultades de los estudiantes, sino que a través de esta caracterización se construye el eje fundamental sobre el cual se orientan las

acciones pedagógicas que dan pertinencia al PIER.

Debe ser un proceso permanente y continuo que permita actualizar la información conforme al desarrollo y avance de los estudiantes. Por esto, es pertinente realizarla al inicio de cada ciclo, para evidenciar los procesos de desarrollo de los estudiantes y posibilitar estrategias de diseño y acciones que fortalezcan los aprendizajes.

2.2.2. Enfoque y modelo pedagógico

Tanto el enfoque como el modelo pedagógico direccionan la pertinencia del currículo en la acción pedagógica. Deben concebirse desde la mirada del desarrollo humano integral, asumido por la RCC, y adquirir una perspectiva teórica, desde los paradigmas relevantes, que respondan a las necesidades del sujeto contemporáneo, de la escuela y la sociedad. Su finalidad es constituirse en una acción pedagógica que sea acorde

con la complejidad del mundo actual y con las necesidades e intereses propios del contexto institucional.

Por una parte, cada enfoque se presenta desde varios paradigmas que tienen diversas miradas sobre el papel del conocimiento, de las relaciones de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol específico de cada uno, las secuencias y los recursos didácticos. Así, el enfoque pedagógico se convierte en un marco de referencia para las acciones pedagógicas a desarrollar en la escuela.

Lo relevante de cada enfoque pedagógico, es la coherencia que tiene en su práctica, con el modelo pedagógico, y la pertinencia y pertenencia que se asume en relación con el marco de los currículos.

Por otro lado, el modelo pedagógico determina la visión particular del colegio sobre la enseñanza, el cual responde y orienta las siguientes preguntas (De Zubiría, 2011):

¿Para qué enseñar?	Propósitos
¿Qué enseñar?	Contenidos
¿Cuándo enseñar?	Secuencia
¿Cómo enseñar?	Estrategias Metodológicas
¿Qué, cómo y cuándo evaluar?	Evaluación



Gráfica 8. Elementos del modelo pedagógico. Cada una de estas preguntas tiene un nivel de generalidad diferente, pero todas ellas están relacionadas y articuladas en torno a la primera, pues todas se dirigen hacia los propósitos de la enseñanza. Por ello se debe tener en cuenta los fines y objetivos de la educación, establecidos en la Ley General de Educación de 1994, además de los fines institucionales establecidos en el PIER.

2.2.3. Impronta del ciclo

La impronta del ciclo es la intención pedagógica de formación y la identidad del ciclo que responde a las necesidades particulares de los estudiantes según cada uno de los ciclos, así como de los fines de la educación. Estas improntas por ciclo están determinadas desde la propuesta de la RCC y a partir de las necesidades y demandas de los estudiantes según sus edades, pero el colegio debe orientarlas hacia las condiciones particulares de su población estudiantil y del contexto en el que se desarrollan.

Por esta razón, la impronta orienta el diseño curricular desde las necesidades del aprendizaje y surge de la caracterización que realiza el colegio de sus estudiantes. Orienta el ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? y el ¿cómo enseñar? De esta manera, el colegio establece la pertinencia de los modelos pedagógicos y se relaciona además con el horizonte institucional (Ver cartilla RCC, 2 ed., p. 38).

De este modo, la impronta orienta el plan de estudios, las estrategias de integración curricular, las relaciones con el conocimiento y, las interacciones personales y colectivas.

2.2.4. La Base Común de Aprendizajes Esenciales

refiere a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que deben desarrollarse y potenciarse en los Ambientes de Aprendizaje para que los estudiantes puedan desenvolverse de manera asertiva en su comunidad. Esta base común se encuentra en diálogo con los fines y objetivos de la educación, el desarrollo humano y, los lineamientos curriculares.

2.2.5. Las Herramientas para la Vida

son los ejes articuladores que posibilitan la transversalidad, el ejercicio interdisciplinario y el fortalecimiento de los aprendizajes esenciales que son de carácter imprescindible para vivir en sociedad, puesto que responden a los objetivos y fines de la educación planteados en la Ley General de Educación de 1994. (RCC, 2011, 2 ed., p. 58)

En consecuencia, las Herramientas para la Vida deben enfocarse en preparar a los estudiantes en aprendizajes coherentes, apropiados, pertinentes y útiles para su vida, siendo esto reflejado en las mallas curriculares construidas por el grupo de docentes. Estas mallas, permiten dar una mirada hacia donde se quiere apuntar en la formación

de los estudiantes cumpliendo con la función de articular los conocimientos.

En este sentido, la gestión alrededor de un seguimiento, desarrollo y trabajo en torno a los Ambientes de Aprendizaje, permite articular la actividad conjunta que orienta los procesos institucionales y, en esta medida, los Ambientes de Aprendizaje reflejan el sentido y dirección que se realiza como institución desde el planteamiento propio del enfoque pedagógico institucional.

2.2.6. Plan de Estudios y Malla Curricular

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los crite-

rios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Art. 79 Ley 115 de 1994)

2.2.7. Estrategias de integración curricular por ciclos

El propósito de la RCC se inclina hacia una concepción del desarrollo integral en la cual los conocimientos no deben desarrollarse de manera aislada, según determinada disciplina, esto hace posible una perspectiva holística del aprendizaje desde la interdisciplinariedad. De esta manera, las estrategias de integración curricular permiten construir y fortalecer los aprendizajes esenciales, dar sentido a lo que se enseña y se aprende gracias a que los Ambientes de Aprendizaje abren puentes entre las disciplinas, permitiendo una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad.

Algunas de las estrategias de integración curricular que se abordan desde la RCC son:

Estrategias de Integración Curricular			
Tópico generador	Integración por relato	Integración por ejes temáticos	Integración por proyecto

Gráfica 9. Estrategias Integración Curricular. (RCC, 2011, 2 ed., p. 82-85)



- ❁ **Tópico generador:** parte de la formulación de un problema teórico fuerte que es común a varias disciplinas, las cuales intentan solucionarlo, apoyándose mutuamente.
- ❁ **Integración por relato:** implica la selección o construcción de una narración que logre articular los temas, los interrogantes, los problemas que plantean las distintas disciplinas, para facilitar su contextualización. Esto permite vincularlo con una construcción de sentido que facilita la comprensión.
- ❁ **Integración por ejes temáticos:** desde un tema en común propuesto por las distintas disciplinas, se abordan los saberes específicos. En dicha construcción temática pueden participar los mismos estudiantes desde sus intereses particulares. Así, las temáticas acordadas se abordan desde distintas estrategias metodológicas que implican, ya sea el trabajo individual o colectivo. Es la forma más generalizada que se ha tomado para la integración curricular.
- ❁ **Integración por proyecto:** desde la pedagogía por proyectos, se encamina hacia la formulación de problemáticas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación. Se interesa por estudiar los problemas de la experiencia del hombre, lo

que estimula el trabajo grupal, la interdisciplinariedad, la capacidad creadora de los estudiantes y un vínculo estrecho con la realidad concretamente.

Las estrategias de integración curricular deben ir enmarcadas en el enfoque pedagógico del colegio, con el fin de ser pertinentes con los propósitos del aprendizaje tanto institucionales como del distrito, y que vinculen los intereses de los estudiantes con las necesidades de la sociedad actual. Con la estrategia de integración curricular, los ciclos generan las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que se articulan y materializan en los Ambientes de Aprendizaje.

2.2.8. Formas y criterios de evaluación

Los criterios de evaluación desde la propuesta de la RCC deben responder a la mirada integral de los sujetos que aprenden, desde las necesidades cognitivas, socioafectivas y físico-creativas. De esta manera, responden a un proceso integral, dialógico y formativo, el cual reconoce una perspectiva vivencial de los aprendizajes de los estudiantes, así como de las prácticas de los docentes y de las acciones pedagógicas institucionales.

Esto implica que el colegio esté atento y garantice los aprendizajes esenciales para cada ciclo, mejorando continuamente las estrategias que hacen posible que el estu-

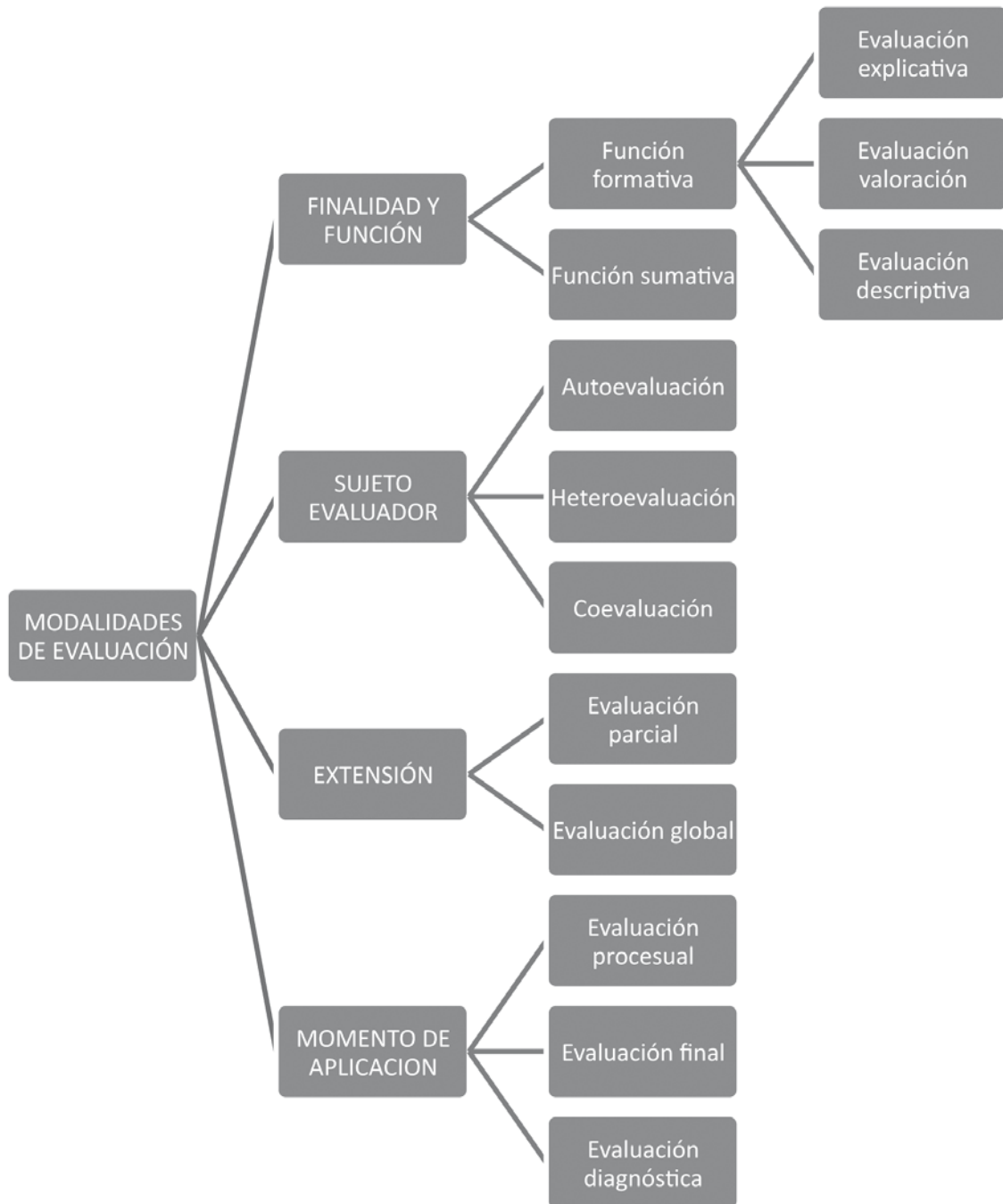
diante supere las dificultades y potencie su formación integral.

En los términos de transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esta perspectiva implica un cambio en la cultura institucional y en la forma en que los distintos actores conciben la evaluación. Por esto, la evaluación no es un punto final, es una herramienta dentro del proceso pedagógico, que debe superar las escalas valorativas y ver los procesos de aprendizaje de manera compleja e integral.

El desarrollo de los criterios de evaluación debe responder a esta visión integral del

proceso de enseñanza-aprendizaje y requiere del diseño de formas, estrategias y criterios que expresen la intención y el propósito de la enseñanza-aprendizaje de la institución para permitir una evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva integral.

La evaluación, desde la perspectiva de la RCC, tiene en cuenta la finalidad y la función de la misma, así como los sujetos que la realizan y los tiempos requeridos por la misma, por lo que desarrolla las siguientes variedades de evaluación (RCC, 2 ed., p. 67-69):



Gráfica 10. Modalidades de evaluación pertinentes en la implementación de Ambientes de Aprendizaje.

2.3. El aprendizaje en el contexto de la Reorganización Curricular por Ciclos

El aprendizaje desde la RCC se concibe como un proceso de adquisición, modificación y movilización de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes (Shunk, 1990), que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar, dominar, y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo (Defior, 2000), que permite el desarrollo de procedimientos y maneras de razonar.

De este modo, el aprender implica la adaptación a nuevos conocimientos, es una adquisición mejorada de unas concepciones previas construidas en la experiencia, lo que permite que el aprendizaje sea dinámico, en tanto se está adaptando a menudo a las nuevas construcciones de la comprensión del mundo circundante.

Aunque existen diversos tipos de aprendizaje, los Ambientes de Aprendizaje, generan condiciones para que circulen saberes propios del contexto escolar que, con intenciones pedagógicas específicas, permiten tejer relaciones sociales distintas de las que se pueden establecer en otras circunstancias. Esto permite que se aprenda del otro y con el otro, se compartan saberes y se constru-

yan nuevos conocimientos, además posibilita el error como aprendizaje y como parte del proceso para avanzar. En consecuencia, la organización curricular que se trabaja al interior de la institución desde la perspectiva de la RCC permite establecer la relación entre los saberes cotidianos, los saberes escolares y los científicos.

Otro aspecto importante a considerar, en relación con el proceso de aprendizaje, es el tema de la fragmentación del conocimiento; es así como desde la RCC se promueve el trabajo interdisciplinar, lo que facilita que el estudiante comprenda los procesos culturales, sociales, económicos y políticos del mundo de una manera más clara. Esto implica para el maestro buscar puntos de encuentro con otras disciplinas, trabajar en equipo, desarrollar otras formas de enseñanza-aprendizaje, otras formas de evaluar, pero además ser consciente de las necesidades del estudiante de hoy. (RCC, 2011, 2 ed., p. 52)

2.4. La estructura de los Ambientes de Aprendizaje

Los Ambientes de Aprendizaje son un espacio dinámico donde los estudiantes pueden identificarse con sus intereses, desarrollando capacidades, habilidades y actitudes que surgen del trabajo colectivo. Esto significa que es necesario identificar iniciativas de resolución de problemas propias de los



sujetos, que fortalezcan un proceso educativo autónomo, colectivo y participativo. Por ende, estos ambientes deben ser planeados, acordados y contruidos colectivamente; deben permitir no sólo integrar los intereses de los estudiantes, sino orientar los procesos pedagógicos planteados por los docentes.

Para ello, es fundamental comprender que las relaciones que se establecen deben permitir el vínculo de procesos de aprendizaje y, en consecuencia, entender que los saberes que circulan deben estar articulados desde el currículo en donde es indispensable preguntarnos ¿qué debe aprender

el estudiante?, ¿para qué lo aprende?, y ¿cómo lo aprende?

En esta construcción del currículo es necesario también interrogar nuestra praxis, y en tal sentido preguntarnos ¿qué se quiere enseñar?, ¿qué sentido tiene ese aprendizaje en la vida del estudiante?, ¿cómo verificar el aprendizaje que se construye? Estos son los interrogantes que orientan la formación y dirección de la enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar el desarrollo de Ambientes de Aprendizaje es importante establecer una ruta metodológica, que para este caso son los momentos que se ilustran a continuación:



Gráfica 11. Momentos para la implementación de los Ambientes de Aprendizaje

- ❁ **Momento 1. Contextualización del aprendizaje y motivación:** ¿por qué y para qué aprender?
- ❁ **Momento 2. Concepciones previas:** ¿qué vivencias y acercamientos ha tenido el estudiante con los aprendizajes propuestos?
- ❁ **Momento 3. Propósitos de formación:** ¿cuál es la intencionalidad pedagógica? ¿Qué se quiere enseñar?
- ❁ **Momento 4. Criterios de evaluación:** ¿con qué criterios se evalúa el Ambiente de Aprendizaje?
- ❁ **Momento 5. Desarrollo y potenciación de los aprendizajes:** ¿qué conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes se potencian en los estudiantes?
- ❁ **Momento 6. Consolidación y lectura de avance del proceso:** ¿cómo se recogen, orientan y retroalimentan los aprendizajes, en el proceso de formación?
- ❁ **Momento 7. Evaluación y proyección de aprendizajes:** ¿qué evidencias muestra el progreso y qué acciones se proponen para potenciar aprendizajes en su contexto cotidiano?

Esta dinámica de transformación del aprendizaje, a través de los momentos de diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje, conlleva a generar un proceso dinámico de actualización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o de los Proyectos Institucionales Educativos Rurales (PIER), lo que implica un ejercicio permanente de reflexión, evaluación y replanteamiento de los procesos pedagógicos institucionales de los colegios.

En este sentido, es inevitable destacar la reflexión que la transformación pedagógica –evidenciada en los Ambientes de Aprendizaje– ha generado en los colegios rurales sobre la necesidad de reestructurar sus PEI y/o PEIR; es gracias, justamente a la preocupación respecto de sus Ambientes de Aprendizaje, que se ha hecho posible reformular procesos pedagógicos.

Esta reestructuración facilita la articulación de los ciclos y el seguimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje, así favorecen un aumento gradual de la complejidad de los procesos de desarrollo, abriendo paso a la integración de los currículos, a la exploración de otros saberes, al reconocimiento de nuevos aprendizajes y a la potenciación de habilidades para la vida. En este sentido, es de resaltar el papel de la impronta establecida en la RCC para cada ciclo, ya que es la que permite orientar el desarrollo gradual



de los procesos, así como las proyecciones y puntos de partida para integrar el currículo.

2.5. Los protagonistas de los Ambientes de Aprendizaje

En los Ambientes de Aprendizaje el estudiante, el docente o cualquier otro miembro de la comunidad, ocupan un lugar prioritario en el proceso, pues el aprendizaje en el ambiente propicia otro tipo de relaciones con el entorno y permite que los conocimientos sean susceptibles de ser compartidos, estudiados y reflexionados, ya que son saberes adquiridos desde la experiencia y construidos en el quehacer diario, permitiendo así que desde la diversidad de situaciones se posibiliten nuevas construcciones.

Desde esta perspectiva el docente es la persona que orienta y permite la reflexión, la construcción y deconstrucción de los aprendizajes, estas relaciones permiten un diálogo más cercano y enriquecedor que genera espacios confiables para comprender e interpretar las realidades particulares y las construcciones individuales y colectivas.

2.5.1. El perfil del docente

El perfil del docente que va a implementar un Ambiente de Aprendizaje debe estar orientado hacia la responsabilidad colectiva compartida en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Es necesario que fomente el valor de la responsabilidad para hacer que el estudiante se vincule en su proceso de aprendizaje.

A continuación se enumeran algunos aspectos característicos del rol del docente:

- ✿ Ve al estudiante como un sujeto íntegro y activo de su proceso de aprendizaje, potenciando así el desarrollo integral de los mismos.
- ✿ Apoya al estudiante en lograr la apropiación y consolidación de los aprendizajes esenciales. Es necesaria una constante motivación para el alcance de las metas de formación planteadas desde el AA
- ✿ Genera trabajo en equipo basado en valores como el respeto y el reconocimiento del otro.
- ✿ Estimula la confianza y autoestima de los estudiantes.
- ✿ Establece estrategias metodológicas y didácticas que posibiliten la creación de proyectos interdisciplinarios y cooperativos.
- ✿ Concibe y define los procesos de evaluación y seguimiento de los estudiantes desde la perspectiva de un proceso continuo, dinámico y permanente.

- ✿ Es mediador del aprendizaje, a través de actividades compatibles con las experiencias y necesidades de los estudiantes.
- ✿ Organiza el ambiente de manera tal que genera seguridad, despierta el deseo de aprender y permite hacerlo con autonomía.
- ✿ Es sensible con su entorno, curioso e interesado por los numerosos aportes que éste puede ofrecer para los procesos de aprendizaje.
- ✿ Trabaja en equipo y propicia el ejercicio interdisciplinar.

Aunque se consideran algunos elementos característicos indispensables para la construcción del perfil del docente, esta categorización está abierta según la particularidad de las instituciones y de los mismos docentes.

2.5.2. El perfil del estudiante

El estudiante en el marco de la RCC debe ser protagonista de su aprendizaje, es por

ello que es un agente crítico y transformador de su entorno social y cultural.

A continuación se enumeran algunos de los aspectos característicos del rol del estudiante:

- ✿ Desarrolla compromiso consigo mismo y con el proceso de aprendizaje.
- ✿ Estrecha lazos de respeto y aprendizaje colaborativo entre integrantes del grupo.
- ✿ Adquiere capacidades y habilidades para la autorregulación en los procesos convivenciales.
- ✿ Realiza propuestas respecto a sus intereses y necesidades formativas y de aprendizaje.
- ✿ Propende por una mirada crítica de su entorno y de la sociedad que lo proyecta hacia la transformación de la misma.
- ✿ Tiene mayor capacidad proyectiva para su rol dentro de la sociedad.



3

3. Implementación de Ambientes de Aprendizaje

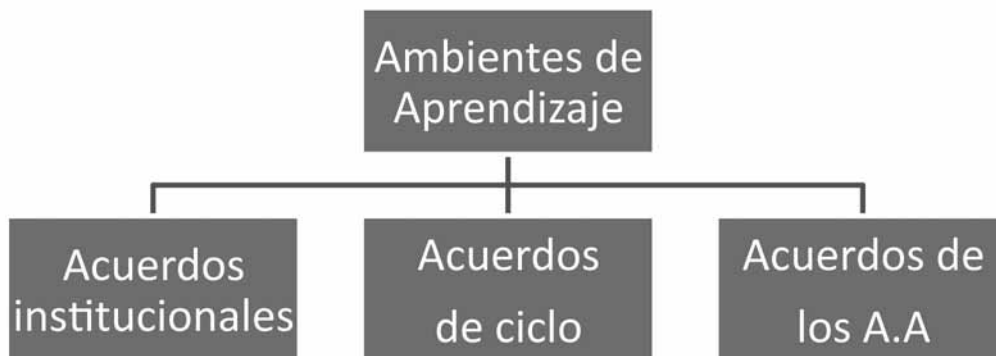
Durante el ejercicio realizado con el sector rural, se concibieron los Ambientes de Aprendizaje como la posibilidad de materializar, desarrollar y evidenciar, el proceso de transformación pedagógica que ya se había iniciado en la Reorganización Curricular por Ciclos, así: “El ambiente de aprendizaje debe convertirse en evidencia de la transformación de la cultura escolar por cuanto legitima el sentido del aprendizaje a través del ejercicio de asumir nuevos roles en el proceso de enseñanza aprendizaje (estudiantes y docentes)” (RCC. 2 ed., 2011).

Es necesario resaltar que para la implementación de los Ambientes de Aprendizaje se

requiere de los insumos acordados en cada colegio a través de los niveles de implementación I y II, los cuales se especifican en el capítulo 2 del presente documento. Esta materialización de la transformación pedagógica a través de la inserción de los Ambientes de Aprendizaje posibilita la articulación ciclo a ciclo, evitando el desarrollo aislado de los procesos; además, facilita el seguimiento y la sistematización del proceso.

3.1. Diseño de Ambientes de Aprendizaje

El proceso de la Reorganización Curricular por Ciclos, en cuanto a la construcción, diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje, involucra los acuerdos establecidos desde el nivel I y II, como se ilustra en el siguiente esquema.



Gráfica 12. Diseño de los Ambientes de Aprendizaje.



Para ejemplificar cada uno de los momentos del diseño de los Ambientes de Aprendizaje se toman como referente los acuerdos institucionales o de nivel I y los acuerdos de ciclo o de nivel II, que corresponden a los del Colegio Rural Quiba Alta IED, cuya propuesta pedagógica articula coherentemente los diferentes niveles y momentos institucionales en el diseño e implementación de A.A innovadores con el fin de que sirvan de sugerencia y guía.

En el modelo de la RCC los niveles de implementación I y II están relacionados intencionalmente de manera tal, que se explicitan o concretan en los diferentes momentos estructurantes de los Ambientes de Aprendizaje. Para el caso en cuestión, los acuerdos institucionales correspondientes al nivel I están relacionados directamente con el horizonte institucional, marcando el patrón pedagógico a seguir el cual es recogido y formulado a través de la misión, visión, principios y valores institucionales, entre otros.

A raíz de lo anterior, en el diseño e implementación de un A.A se ejemplifica de manera hipotética cada uno de los momentos, tomando en consideración los acuerdos institucionales y de ciclo de la institución en cuestión.

Acuerdos de Nivel I (Acuerdos institucionales):

- ✿ **PIER:** Quiba, A-gente de Cambio Social y Productivo
- ✿ **Enfoque modelo pedagógico:** SICA (Significa-Comprende y Actúa)
- ✿ **Modelo educativo:** ECOEDUCACIÓN, Integración armónica de todos los procesos y actores educativos.
- ✿ **Misión:** Formar personas A-Gentes de cambio, gestores de su propio aprendizaje y emprendimiento, a través de procesos ecoeducativos desarrollados en un contexto rural, por ciclos interdependientes que promuevan el equilibrio entre el sentir, el pensar y el actuar, para vivir en armonía con su medio natural y social.
- ✿ **Visión:** para el 2015 consolidar al Colegio Rural Quiba Alta, como Institución Rural de excelencia educativa a nivel local, nacional e internacional, líder en la formación de personas A-gentes de cambio a través de la innovación pedagógica en Ecoeducación.
- ✿ **Valores institucionales:** Amor, paz, verdad, rectitud y no violencia.

❁ **Caracterización de los estudiantes:**

La institución cuenta con una población estudiantil mixta compuesta por estudiantes de la parte rural y de la parte urbana. De estrato socio-económico 1 y 2, la mayoría de las familias tienen entre 3 y 5 hijos, y algunos de los padres trabajan en tareas agropecuarias, el resto en el área urbana.

**Acuerdos de Nivel II
(Acuerdos de ciclo):**

❁ **Caracterización individual y su relación con los ejes transversales:**

la caracterización individual de los estudiantes, se realiza tres veces al año: febrero, julio y noviembre, ésta busca ubicar el nivel en el que el estudiante se encuentra (nivelación, refuerzo o profundización –NRP–) teniendo como parámetros el tejido de aprendizajes esenciales a alcanzar (malla curricular con capacidades y habilidades a desarrollar y potenciar cada nivel de ciclo de acuerdo a las características de los estudiantes), en cada uno de los ejes transversales institucionales (ECOEXPRESANDO: desarrollo de las habilidades comunicativas; ECO-CRECIENDO: desarrollo de la persona y ECOCONSTRUYENDO: desarrollo de las operaciones mentales).

❁ **Impronta del ciclo 5:** Proyecto profesional y laboral Para ejemplificar toma-

remos como referencia el ciclo 5, cuyo plan general se expresa de la siguiente manera:

Objetivo de ciclo: consolidar el perfil agente de cambio con capacidad de modificar su entorno y hacerlo sustentable en busca del desarrollo social de la comunidad.

Propósito del ciclo: formar líderes agentes de cambio social y productivo.

Perfil del ciclo: sujeto agente de cambio que basado en el trabajo en equipo, la creación de ideas emprendedoras y la toma de decisiones, tiene la capacidad de transformar su realidad.

❁ **Estrategia de integración curricular:** Proyectos de investigación

Están integrados por los Campos Disciplinarios en temáticas como el Desarrollo de Pensamiento, Ambientes Investigativos, Formación Ciudadana, Lenguajes, Emprendimiento, Tecnología y Proyecto de Investigación Escolar (PIE), Expresión artística y corporal, y según las especializaciones: Mundo Científico y Tecnológico, Habilidades Gerenciales, Sociedad y Cultura, Habilidades Comunicativas, Corporeidad y Filosofía Natural.



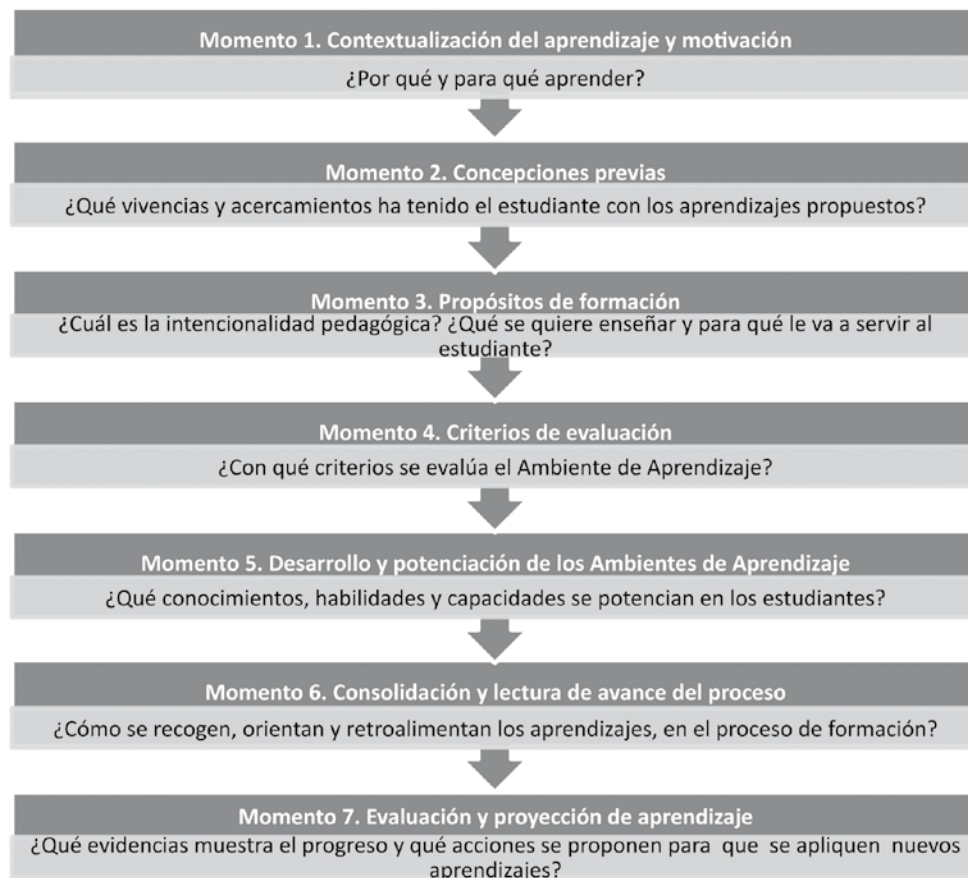
Teniendo en cuenta los acuerdos establecidos por el colegio en el nivel I y II, se desarrolla cada uno de los momentos establecidos para el diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje.

Momentos para el diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje

Para la descripción de cada uno de los momentos, se utiliza como referente el caso hi-

potético en el diseño del A.A que se centra en el ciclo 5 a través del campo disciplinar Lenguaje y la especialización Sociedad y Cultura en el cual se trabajará el tema de Minería y desplazamiento desde lo descrito en los niveles I y II de la institución tomada como referencia.

Se describe a continuación los siete momentos para el diseño e implementación de un Ambiente de Aprendizaje, seguido de un ejemplo práctico:



Gráfica 13. Momentos para el diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje.

Momento 1. Contextualización del aprendizaje y motivación

¿Por qué y para qué aprender?

Es la motivación que debe propiciarse en los estudiantes para aprender lo propuesto por el Ambiente. Debe estar en relación con la vida cotidiana, con las necesidades e intereses del estudiante, así como con la apuesta pedagógica establecida desde el PIER.

Responde a la acción en la cual el docente atrae al estudiante para que se haga partícipe activo del A.A.

De la importancia y pertinencia, de la naturaleza de esta contextualización y motivación, depende la posibilidad de ejercer la atracción, como elemento de participación activa de los estudiantes en el A.A propuesto.

Descripción práctica

Desde la perspectiva de la institución Qui-ba Alta y concebido en A.A, en el ciclo 5 se podría plantear la visita a una cantera en la localidad con registro audiovisual y recolección de historias de vida de los habitantes, en donde los estudiantes registren aspectos que consideren relevantes para su argumento en el estudio de la minería y sus efectos sociales. A través de las historias de vida de los habitantes del lugar, los estudiantes indagarán por cuáles han sido las incidencias que ha tenido sobre la co-

munidad el impacto de la cantera. Para ello el docente plantea las siguientes preguntas orientadoras:

- ✿ ¿Hace cuánto tiempo vive en el lugar?
- ✿ ¿Qué implicaciones ambientales tiene la cantera?
- ✿ ¿Qué implicaciones sociales tiene la cantera?
- ✿ ¿Qué implicaciones de salubridad tiene la cantera?
- ✿ ¿Cómo afecta su vida cotidiana?
- ✿ ¿Se ha visto en la necesidad de cambiar su lugar de vivienda?
- ✿ ¿La presencia de la cantera representa alguna amenaza para la vida?
- ✿ ¿Se le ha dado a la comunidad algún tipo de participación ciudadana frente a las instituciones de control que representan el Estado?

A medida que la entrevista avance el estudiante tendrá la libertad de indagar otros aspectos relacionados con la problemática social, que le permitan dar luces frente a la problemática, la minería y el desplazamiento.

Momento 2. Concepciones previas

¿Qué vivencias y acercamientos ha tenido el estudiante con los aprendizajes propuestos?

Es el diagnóstico sobre los acercamientos y conocimientos previos que tienen los es-



tudiantes sobre el propósito del ambiente, con el fin de reconocerlos y lograr así una construcción de aprendizaje que fortalezca lo que ya se ha aprendido.

Es importante que el docente tome como base o insumo estos conocimientos previos para ahondar en el tema propuesto y potenciar los aprendizajes esenciales a los que apunta el Ambiente de Aprendizaje.

Descripción práctica

Como elemento exploratorio de las concepciones previas del estudiante y desde la situación pedagógica, se plantea la realización de una descripción y diálogo sobre la experiencia de la visita a la cantera y su relación con la vida cotidiana, identificando, discriminando y relacionando lo visto e indagado a través de los registros audiovisuales y las historias de vida.

Para el desarrollo del diálogo se proponen los siguientes interrogantes orientadores:

- ❁ Describa la anécdota vivida en la visita a la cantera.
- ❁ ¿Qué le pareció?
- ❁ ¿En qué aspectos enriqueció sus conocimientos sobre la minería y el desplazamiento?
- ❁ ¿Qué otras experiencias conoce sobre la minería?
- ❁ ¿Qué dificultades considera significativas?

- ❁ ¿Ha tenido experiencias en su vida cotidiana sobre estos fenómenos?

El docente media la participación activa de los estudiantes, y también teniendo en cuenta el avance del proceso plantea otro tipo de preguntas y/o da paso para que los estudiantes las planteen.

Momento 3: Propósitos de formación

¿Cuál es la intencionalidad pedagógica? ¿Qué se quiere enseñar y para qué van a servir al estudiante?

Refiere a los objetivos y metas de aprendizaje que lo orientan de manera significativa en la cotidianidad, en donde su dimensión socio-afectiva, físico-creativa y cognitiva se verán directamente potenciadas.

La intencionalidad pedagógica está definida desde los acuerdos de ciclo, debe apuntar a la interdisciplinariedad y a la transversalidad de saberes.

Por ejemplo, el docente debe tomar como referente la BCAE, ya que a partir de ella se definen como criterios los aprendizajes que se quieren desarrollar o potenciar en el estudiante con el fin de llevarlos a su vida práctica y a su incursión en la vida productiva y social. Los aprendizajes esenciales a los que debe apuntar los propósitos de formación son:

- ✿ Dominio del lenguaje.
- ✿ Manejo de las matemáticas, las ciencias y las tecnología.
- ✿ Corporeidad, arte y creatividad.
- ✿ Dominio de las técnicas usuales de la información y la comunicación.
- ✿ Cultura de los derechos humanos.
- ✿ Relaciones interpersonales, interculturales y sociales.
- ✿ Autonomía y emprendimiento.
- ✿ Conciencia ambiental.

De esta manera, el docente abre la posibilidad del aprendizaje para la vida, en la que el estudiante es dotado de las herramientas fundamentales y necesarias para la inserción exitosa en la vida social y productiva que evidencian la transformación de las prácticas pedagógicas a través de los A.A.

Descripción práctica

El estudiante indaga, reconoce y reflexiona acerca del impacto de la Minería y el desplazamiento, sus consecuencias sociales, ambientales y salubres sobre los habitantes que viven en sus alrededores, y fija una posición crítica planteando soluciones al respecto.

Momento 4. Criterios de evaluación

¿Con qué criterios se evalúa el Ambiente de Aprendizaje?

Hace referencia a los alcances y tiempos planeados en el proceso de aprendizaje, la descripción de los avances logrados por el estudiante, los modos y el procedimiento de valorar, las herramientas utilizadas y las escalas, así como la información resultante de los procesos.

Teniendo en cuenta los acuerdos institucionales y de ciclo se definen las formas y los criterios de evaluación del A.A con el fin de reflexionar y enriquecer la transformación de las prácticas pedagógicas. Uno de los criterios que movilizan la evaluación de los A.A es su perspectiva del desarrollo integral del sujeto, puesto que es a través de ella que se evidencia la transformación en el aprendizaje.

Es importante que el estudiante sea participante de los acuerdos que se generan para evaluar el ambiente de aprendizaje.

Descripción práctica

Para esta situación se considera importante dividir la evaluación en dos partes: previa y posterior a la experiencia de la visita a la cantera, y de manera autoevaluativa, coevaluativa y heteroevaluativa, dando paso al estudiante para que sea participante activo de su proceso de aprendizaje.

Momento 5. Desarrollo y potenciación de los aprendizajes



¿Qué conocimientos, habilidades, capacidades se potencian en los estudiantes?

Su propósito es “desarrollar el potencial de los estudiantes para hacer en saber, en el querer, en el poder y en el actuar, en pro de la transformación individual y social” (RCC, 2 ed., 2011).

Son las acciones, dinámicas, didácticas y metodológicas orientadas a potenciar los aprendizajes que se proponen desarrollar con el Ambiente.

Es un momento central para el desarrollo de los propósitos de aprendizaje propuestos, en donde se le ofrece al estudiante circunstancias que potencian habilidades, capacidades y actitudes.

En este momento es clave hacer uso de las Herramientas para la Vida.

Algunas de las estrategias que se usan en este momento son:

- ✿ Exposición por parte del docente.
- ✿ Indagación individual.
- ✿ Visita de un experto.
- ✿ Construcción y participación colectiva.
- ✿ Aprendizaje Experiencial.
- ✿ Utilización de la pregunta como herramienta pedagógica.
- ✿ Confrontación conceptual.

- ✿ Relación directa con el proyecto de vida.
- ✿

Descripción práctica

En este momento, es cuando se le propone al estudiante una producción escrita en la cual describa de manera argumentativa la experiencia de la visita a la cantera y sus consideraciones sobre los efectos de la Minería en los terrenos aledaños. El docente revisará además de la estructura argumentativa e investigativa las posiciones personales, las visiones que al respecto tenga cada uno de los estudiantes y la propuesta de solución frente a la Minería y el desplazamiento según la experiencia y el impacto personal del fenómeno en cada una de sus familias.

Momento 6. Consolidación y lectura de avance del proceso

¿Cómo se recogen, orientan y retroalimentan los aprendizajes, en el proceso de formación?

Se refiere a las estrategias utilizadas para monitorear y ajustar los procesos de aprendizaje.

En este momento se generan acciones para retroalimentar, reflexionar, aclarar y consolidar los aprendizajes. Es el espacio de cierre, en el cual convergen todos los momentos previos del proceso.

Descripción práctica

El maestro a partir de las producciones escritas tiene una primera mirada sobre las

concepciones que tienen los estudiantes sobre la problemática de la Minería y el desplazamiento. Considerando que la producción escrita es un producto individual que se realiza a partir de la reflexión con las familias, el docente considera socializar a manera de exposición y diálogo las posturas planteadas de cada uno de sus estudiantes y de esta manera consolidar las posibles causas, consecuencias y soluciones a este fenómeno.

Momento 7. Evaluación y proyección de aprendizajes¹

¿Qué evidencias muestra el progreso y qué acciones se proponen para que se apliquen nuevos aprendizajes?

A partir de los acuerdos establecidos en el momento 4, se propone un seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes desde la perspectiva del desarrollo humano integral a partir de la evaluación para superar las dificultades y fortalecer las potencialidades. Facilita la interacción con otras disciplinas y permite articular el ambiente de aprendizaje con la vida cotidiana.

Los criterios que puede asumir el docente que construye el A.A son:

- ✿ Actitudes asertivas en cada una de las dimensiones del desarrollo humano.

- ✿ Compromiso y entusiasmo en su proceso de aprendizaje.
- ✿ Relaciones interpersonales y sociales basadas en el reconocimiento del otro.
- ✿ Satisfacción personal.
- ✿ Aprovechamiento de los conocimientos para proponer cambios en su entorno.
- ✿ Desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas, socio-afectivas y físico-creativas.

El reconocimiento de los aprendizajes y de la reflexión sobre los A.A permite al docente buscar estrategias y las posibilidades para generar nuevos aprendizajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, las acciones propuestas para que se apliquen nuevos aprendizajes, pueden ser:

- ✿ Partir de las dificultades de cualquier orden que hayan quedado de la implementación de los A.A.
- ✿ Análisis de las situaciones pedagógicas presentadas e inesperadas.
- ✿ Mirada investigativa.
- ✿ Propuestas curriculares creativas para la solución de las dificultades presentadas en el A.A.
- ✿ Reflexión y reconstrucción de los A.A según las nuevas necesidades cognitivas, socio-afectivas y físico-creativas de los estudiantes.
- ✿ Mayor flexibilidad en cuanto al acompañamiento diferenciado de los estudian-

¹ Para una mayor claridad y profundidad dirigirse a las Experiencias Significativas.



tes, en diversos tipos de grupos y dispositivos didácticos (Perrenoud, 2002).

Descripción práctica

El docente, a partir de las dinámicas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación establece un diálogo con el estudiante de modo que pueda superar sus dificultades de aprendizaje desde una mirada reflexiva y autocrítica. En ese diálogo pueden estar involucrados los docentes de las diferentes disciplinas que hacen parte de ese A.A.

De esta manera, el docente busca y procura que el estudiante haya logrado unos niveles de indagación, reconocimiento y reflexión profundos sobre la problemática de la Minería y el desplazamiento, en parte a través de las producciones solicitadas (escrito-exposición-diálogo) y también en los niveles argumentativos, críticos y propositivos alcanzados en su desarrollo. Esto permite al docente ejercer su rol de acompañante en el proceso de aprendizaje para que el estudiante se motive ante las dificultades presentadas y busque superarlas.

3.2. Ejecución y evaluación de los Ambientes de Aprendizaje

En la mayoría de los colegios rurales del distrito, las proyecciones sobre sus estrategias pedagógicas, determinadas por sus enfoques pedagógicos, tienen como en común la pedagogía por proyectos. Dentro

de ésta, los proyectos pedagógicos productivos son los que determinan el desarrollo de los Ambientes de Aprendizaje y sus momentos de implementación. Esto, debido a que se busca fortalecer el arraigamiento de los estudiantes y de la comunidad con su territorio, además de brindar posibilidades de generar proyectos que potencien las capacidades productivas de su entorno.

De esta manera, la educación en la ruralidad se consolida como una posibilidad de transformación, no sólo pedagógica, sino del estilo de vida de los habitantes, ya que los aprendizajes adquiridos durante la formación escolar, se verán involucrados en la realización de los proyectos de vida en el territorio.

Es a través de los proyectos productivos desarrollados en los Ambientes de Aprendizaje, como los estudiantes se vinculan con los problemas ambientales de su entorno, y plantean opciones viables para la colectividad; por ejemplo, con la generación de proyectos ecoturísticos, que vinculen no sólo a la comunidad residente sino a la foránea, y así mismo permitan reconocer las riquezas y posibilidades del entorno.

Los Ambientes de Aprendizaje en los colegios rurales han potenciado esta unión entre las posibilidades de aprendizaje y las experiencias de vida a través del territorio y su comunidad, y se orientan desde el inte-

rés –no sólo de los estudiantes, sino de las comunidades circundantes–, hacia el equilibrio ecológico, el sentido de pertenencia, la economía solidaria y la soberanía alimentaria. La Reorganización Curricular por Ciclos y su evidencia en los Ambientes de Aprendizaje ha potenciado la responsabilidad social de la escuela rural.

Así, la innovación y transformación pedagógica, a partir de la implementación del enfoque pedagógico y de los Ambientes de Aprendizaje, han permitido fundar en los estudiantes una formación social y ciudadana que coadyuva en la participación productiva, valorativa, social y política, no sólo dentro de sus comunidades, sino en su territorio y en la ciudad.

3.3. Implicaciones administrativas en la implementación de los Ambientes de Aprendizaje

Las incidencias más significativas de la transformación pedagógica propuesta por la RCC a través de la implementación de los Ambientes de Aprendizaje recaen directamente sobre los Consejos Académicos, puesto que sobre ellos se deposita la responsabilidad de la reorganización curricular.

Los consejos académicos con el proceso de RCC se han ampliado, ya no solo asisten a estas reuniones los jefes de cada área, sino que asisten los líderes de ciclo. Es así como

en algunas instituciones encontramos jefes de área que responden a su vez al liderazgo del ciclo, pero esta condición no es generalizada. Para avanzar en el proceso de RCC es importante que los directivos docentes generen espacios y tiempos para reuniones, ya no solo de áreas, sino de ciclos, así como la ampliación de los participantes en los consejos académicos.

Esto implica que cada colegio defina una estructura de desarrollo curricular por ciclos y por áreas, organizadas de tal manera que apunte hacia la cualificación y potenciación de todas las dimensiones del sujeto y de sus condiciones y proyectos de vida como meta para su inclusión y desarrollo en la sociedad. Por esto es necesario establecer, como lo cita Ardila de García, una “urdimbre compleja entre áreas y ciclos [...] y entre estos y formación humana, permitiendo la agrupación de los proyectos transversales y garantizando la posibilidad de realización del Plan de Estudios y de los lineamientos y políticas educativas” (2009, p. 63).

Esto implica que los colegios abran espacios para jornadas pedagógicas, además de las reuniones por ciclo, reuniones de área y reuniones de consejo académico. Estas jornadas permiten la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, la formación docente, las metodologías y didácticas, así como la formación disciplinar, con el fin de facilitar el ejercicio de interdisciplinariedad que se



potencia desde los A.A. En estas jornadas pedagógicas también es necesario que se revisen los currículos desde un punto de vista más amplio, que considere los contextos reales y cotidianos tanto de los estudiantes como de la comunidad en general.

Entonces, estas incidencias proyectan en el docente la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y así poner en discusión su día a día en el aula. Para ello es necesario un trabajo reflexivo sobre la práctica cotidiana que se verá fortalecida con la discusión entre el grupo de maestros en torno a las prácticas pedagógicas y que posibilitan la transformación de las mismas,

evidenciadas en los Ambientes de Aprendizaje.

Por último, se vislumbra a partir de la reflexión pedagógica, de la pertinencia de los currículos y según la disposición del trabajo por ciclos, la necesidad de fortalecer el saber pedagógico y metodológico de los docentes para responder a la articulación e integración de las áreas, lo que implica una revisión sobre la estrategia y los criterios de evaluación que proyecten una mirada integral al proceso de enseñanza-aprendizaje como una perspectiva integral del desarrollo humano y que van a consolidar la transformación de las prácticas pedagógicas a través de los A.A.





4. Sostenibilidad de Ambientes de Aprendizaje

La sostenibilidad en el contexto educativo de la RCC

En el contexto educativo, la sostenibilidad es la condición que hace posible que los procesos y acontecimientos que configuran favorablemente una experiencia educativa, se mantengan en el tiempo y a la vez permitan que el proceso se soporte por sí mismo, es decir que sea autosostenible.

La sostenibilidad sólo es viable en tanto proceso que emerge de la planeación y, en tal sentido, del conocimiento, control y proyección de todas las variables que de una manera u otra, tienen que ver con la marcha de la Institución Educativa.

Ambientes de Aprendizaje

El seguimiento es un proceso que se desarrolla en forma simultánea a las fases anteriores; consiste en la verificación de lo planeado y ejecutado, en tiempo y modo. Por otra parte, la sostenibilidad es la capacidad del proyecto de trascender en el tiempo, lo que implica un proceso de evaluación permanente; para ello es necesario diseñar y ejecutar planes de seguimiento y de mejoramiento que contribuyan a que el proyecto perdure.

Esta fase, según la Guía de Sistematización y Sostenibilidad de la RCC, está compuesta de los siguientes elementos o indicadores:

1. Estrategias para el impacto en la retención.
2. Ajustes a la propuesta de RCC.
3. Sistematización permanente del proceso de la RCC.
4. Actualización y formación permanente de docentes, que enriquece el proceso de la RCC.
5. Desarrollo de la propuesta de sostenibilidad.
6. Planes de seguimiento y mejoramiento al desarrollo del proceso de RCC.

Estos indicadores aluden directamente a factores institucionales que contribuyen claramente al proceso de sostenibilidad. Esto permite definirla como una estrategia que dinamiza, retroalimenta y valida continuamente el proceso de los Ambientes de Aprendizaje (A.A), así como una oportunidad de enriquecimiento y diálogo colectivo para que una comunidad educativa, comprometida y empoderada, aporte elementos significativos y pertinentes al desarrollo y fortalecimiento de su propia apuesta pedagógica en el tiempo.

Elementos propios de la sostenibilidad de los A.A

Existen varios elementos estratégicos que fortalecen continuamente la implementación y mejora permanente de los procesos inherentes a los A.A. Ellos guardan una relación dinámica entre sí, que los refuerza

y les da soporte continuo, permitiéndoles viabilizar la evaluación, seguimiento y sostenibilidad de los A.A en el marco de la RCC. Estos son:

- ❁ Herramientas o instrumentos de la sostenibilidad.
- ❁ Refuerzo de fundamentos.
- ❁ Reuniones de equipo.
- ❁ Retroalimentación permanente.
- ❁ Sistematización de información.
- ❁ Inducción y reinducción a maestros.

Herramientas o instrumentos de la sostenibilidad

Cuando hablamos de herramientas de sostenibilidad, se hace referencia a aquellos instrumentos pedagógicos que, a partir de su análisis y profunda reflexión docente, proveen información directa e inferencial; permitiendo la retroalimentación permanente de procesos y de mejora continua del acto educativo efectuado en diversos A.A. Estos instrumentos son:

1. Protocolos de observación de Ambientes de Aprendizaje.
2. Plan de aula.
3. Diario de clase, diario de campo.

4.1. Protocolo de observación de los Ambientes de Aprendizaje

Este es un instrumento clave que permite el registro inmediato, o in situ, de las dinámicas propias de los A.A, por parte de un observador externo que generalmente es un par académico del ciclo. Tiene como objetivo, aportar una mirada dialógica y heterónoma a la práctica pedagógica, posibilitando el direccionamiento continuo en la cualificación de la misma.

Cada institución debe construir un protocolo propio que obedezca tanto a las necesidades de los estudiantes como a su contexto institucional. Esa construcción debe ser liderada por los Consejos Académicos, por los líderes y los docentes de ciclo, y –de ser necesario– debe ser revisado y reajustado periódicamente. Es un insumo de y para los observatorios de clase que permite enriquecer las prácticas pedagógicas.

Involucra –entre otros elementos–: el ciclo, la impronta del ciclo, el eje de desarrollo, curso, caracterización del curso, áreas abordadas interdisciplinariamente, estrategia integradora, la BCAE, HV y Dimensiones enfatizadas, los recursos didácticos empleados, los criterios de evaluación acordados en el ciclo y la dinámica interpersonal del grupo. Es importante que el observador del ambiente de aprendizaje determine el grado de desarrollo de estos elementos y su relación con los acuerdos establecidos desde el nivel I y II de implementación.



El protocolo de observación en el marco de la RCC sirve como elemento estratégico para el acompañamiento y seguimiento de los procesos formativos, al abordar los aspectos centrales de los Ambientes de Aprendizaje. Un buen protocolo de observación responde a interrogantes como: ¿qué se observa?, ¿a quién se observa?, ¿dónde, cómo y cuándo observar?, ¿qué instrumentos serán observados?, ¿quién observará?, ¿cómo analizar lo observado? y ¿cuáles las limitaciones al observar?.

Plan de aula

Esta herramienta, al igual que la anterior, debe surgir del acuerdo pedagógico entre los docentes de la institución y responder a las necesidades y contexto de la misma. Es un instrumento planificador previo al A.A, en el que el docente proyecta, según el enfoque pedagógico de la institución, su trabajo a desarrollar con los estudiantes. Permite optimizar recursos y tiempos, potenciando toda intencionalidad pedagógica. Puede comprender varios elementos como: ciclo, impronta del ciclo, eje de desarrollo, curso, tema, proyecto y subproyecto; propósitos de formación, tiempo estimado, recursos, período académico, criterios de evaluación, evidencias, actividades a realizar, BCAE enfatizadas, fecha, entre otros. Unificar los criterios con los que se elabora este instrumento, facilita el desarrollo de las

mallas curriculares, dada su necesidad de relación de horizontal y vertical.

Diario de clase, diario de campo

Es un instrumento de trabajo personal en el que el docente registra el día a día de los A.A, con sus estudiantes. Permite el análisis y reflexión de los diferentes momentos de formación abordados con los educandos. Puede contener: ciclo, fecha, curso, breve descripción de las oportunidades y/o novedades presentadas, breve descripción de la actividad realizada, impresiones personales del docente, conclusiones, logros y dificultades en términos de aprendizaje, compromisos o acciones pendientes para la sesión siguiente, entre otros.

Refuerzo de fundamentos

Este elemento aporta gran sentido y valor a la vida institucional, pues fortalece periódicamente a los miembros de la comunidad educativa en relación con los acuerdos establecidos por el colegio en los niveles I, II y III. Debe estar contemplado y programado dentro del cronograma anual, ofreciendo la posibilidad de realizarse dentro de las semanas y/o jornadas pedagógicas institucionales, reuniones de ciclo, de áreas, redes virtuales de docentes, padres y estudiantes, entre otros.

4.2. Reuniones de equipo

Esta estrategia permite mantener cierta regularidad en los procesos, al ser abordada formalmente dentro del cronograma escolar. Propicia el diálogo de saberes y de retroalimentación de experiencias positivas a replicar, así como la interacción necesaria para establecer planes de mejoramiento del ejercicio personal de cada docente. Cada institución determina la estrategia que mejor se adecue para crear los tiempos y espacios para ellas, en todo caso debe guardar periodicidad y regularidad, debe concluir con un acta donde se registre la agenda trabajada, los temas abordados, las conclusiones, los compromisos, y los responsables.

Estas reuniones obedecen a las necesidades y a la autonomía institucional, dentro de la cual tiene su ámbito de acción. Ellas comprenden las reuniones de consejo académico, las reuniones de equipos de ciclo, las reuniones de líderes de ciclo y las reuniones de área, ya que cada una, obedece a una clara intencionalidad dentro de la RCC. Estas reuniones deben ofrecer un espacio de construcción discursiva y dialógica entre pares académicos en el que el educador como orientador y facilitador de procesos aporta ideas y sugerencias que permiten ajustar la propuesta de la RCC, desarrollando un proceso de seguimiento y mejora continua.

Reuniones de Consejo Académico: tienen como finalidad servir de espacio para que los docentes, líderes de ciclo y directivos docentes, expongan el estado periódico de avance de la RCC y así mismo presenten las iniciativas y diseñen estrategias que consensuadamente, orienten su actualización y ajuste permanente. Como elemento propio del gobierno escolar orienta y direcciona todo los procesos pedagógicos y formativos de la institución, siendo líder en la toma y adopción de acuerdos de nivel I.

Reuniones de equipos de ciclo: estas reuniones tienen como propósito hablar un lenguaje común y establecer una construcción colectiva y participativa del cuerpo docente en pleno, que permita la implementación de estrategias comunes de sostenibilidad de procesos de la RCC. Es un espacio para la construcción de acuerdos de nivel II y III.

Reuniones de líderes de ciclo: tienen como objetivo hacer llegar a los docentes de ciclo los acuerdos tomados desde el Consejo Académico a través de los docentes líderes de estos, así mismo unifica los acuerdos comunes a desarrollar en cada ciclo. También ofrece un nivel previo de discusión, análisis y retroalimentación de la propuesta. Permite deliberar y enriquecer la construcción de acuerdos de nivel II y III.

Reuniones de área: están centradas en la mirada disciplinar desde cada uno de los



campos del conocimiento, que permiten determinar y redireccionar los aspectos clave que deben ser abordados y desarrollados desde los A.A. Estas reuniones tienen un carácter articulador interciclo, ya que está compuesta por maestros que comparten la misma disciplina y se desempeñan en diferentes ciclos. Lo anterior permite una perspectiva enriquecida e integradora de los A.A. y su transformación pedagógica.

4.3. Retroalimentación permanente

Este elemento de sostenibilidad está siempre presente y se mueve dentro de la dinámica institucional; permite el enriquecimiento continuo de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hace parte de cada elemento de sostenibilidad contemplado aquí para los A.A.

Dicha retroalimentación permite de manera periódica la verificación de lo planeado y ejecutado, en tiempo y modo. Obedece a la sistematicidad propia que surge como elemento constitutivo de la propuesta de sostenibilidad formulada por la institución. Los espacios de retroalimentación y momentos de ésta, deben estar claramente definidos y acordados, pudiendo ser al interior de cada reunión –como las ya mencionadas– donde los docentes se escuchan entre sí y se reconozcan como interlocutores válidos y sujetos de saber.

Así mismo, las observaciones de los Ambientes de Aprendizaje se erigen como una estrategia de diálogo y enriquecimiento mutuo, en donde se puede recurrir a la información condensada en el protocolo de observación y a partir de allí diseñar planes de mejoramiento y sostenibilidad, al igual que como medio para el fortalecimiento de aquellos elementos exitosos dentro de la RCC que merecen ser replicados.

4.4. Sistematización de la información

Este elemento es crucial, como factor preponderante, no sólo de la sostenibilidad de los A.A., sino de todo el proceso de la RCC en la institución, por lo que requiere de un análisis de su concepto, importancia y pasos. En principio, es necesario señalar que el proceso de los A.A., en el marco de la RCC, se desarrolla en un escenario social e institucional; sujeto a una multiplicidad de factores que despliegan elementos que los hacen únicos e irrepetibles, desde sus diferentes actores, y tanto interna como externamente.

Durante este acto pedagógico se generan hechos, documentos, procesos, intereses, expectativas, intenciones y evidencias, que deben ser recogidos y sistematizados concienzudamente. Este material junto a los datos construidos a partir de la reflexión docente e institucional, son un recurso importante para retroalimentar, enriquecer y

dar sostenibilidad a los A.A y a la RCC en general.

En este contexto, la sistematización de la información se constituye como un medio y herramienta en el que la autonomía institucional se expresa y donde “oye” a sus protagonistas, haciéndolos partícipes, no sólo de la toma de decisiones, sino del redireccionamiento estratégico y preciso al que haya lugar, enfocado siempre en el horizonte institucional aportado por el PIER. En el caso de los A.A, dentro de los instrumentos que pueden ser objeto de sistematización están: el protocolo de observación de clase, las actas de reunión de equipo, los planes de aula, los diarios de campo, entre otros. Su importancia radica en que “Es el primer paso para que una comunidad educativa se consolide con autonomía, comprenda su misión formadora y productora de conocimientos, saber y cultura, y se reconozca como protagonista de su desarrollo” (SED Bogotá-FUNUSEN, 2011, p. 7).

Dada su importancia se hace necesario contemplar desde diferentes perspectivas o miradas complementarias, la definición y relevancia de la sistematización, con el fin de argumentar su valor dentro de la sostenibilidad en los A.A, veamos algunas, comenzando Morgan (1985), quien sostiene que, en primer lugar, “La sistematización describe, ordena y reflexiona analíticamen-

te el desarrollo de una experiencia práctica”, para continuar afirmando que:

La sistematización avanza cuando los actores educativos en su institución educativa, articulan el enfoque pedagógico que han adoptado para orientar sus prácticas con el modelo educativo que es el escenario institucional para la educación en su comunidad. Por un lado, la sistematización es una experiencia previa para el diseño de una evaluación sistemática, permanente y pertinente. Así como el elemento que enriquece las prácticas pedagógicas, aportando empoderamiento a la comunidad educativa en la tarea de “aprender a aprender” y que viabiliza la gestión autónoma de la cualificación de sus prácticas pedagógicas (Morgan, 1985, p. 8).

En el mismo sentido:

La sistematización es un proceso de construcción de conocimiento, que se hace para producir conocimiento útil. Al sistematizar se aprende de la práctica, lo que ayuda a cualificarla. Permite extraer la riqueza oculta o no exprimida en términos de conocimiento útil para el futuro, y la cantidad y calidad de ese conocimiento esperado hace prever como deseable y necesaria la sistematización desde todos los puntos de vista



(Morgan, 1985, p. 20, citado en Fantova, 2003).

Por ello, se la puede entender como:

Un proceso colectivo de registro y reflexión continuo que acompaña la acción pedagógica, a través del cual se va haciendo distinción de lo ocurrido en la realidad institucional, generando así aprendizajes que van enriqueciendo dicha acción y la de la comunidad educativa con la que se trabaja, y a partir de ello, enriquece la teoría sobre la acción social de la escuela (Morgan, M., 1985, p. 20, citado en Lavín S., 2000).

Para, finalmente, asumirla como un: “Proceso permanente de documentación, aprendizaje y acción, que tiene lugar dentro de una iniciativa de desarrollo, con el fin de no dejar perder las experiencias vividas o por vivir y su difusión a diferentes niveles” (Morgan, 1985, p. 20, citado en Ardón, 2001).

Como se observa, todas las tesis tienen como punto común la definición de la sistematización como:

Un proceso continuo, estructurado y secuencial para organizar la información (prácticas, conocimientos, ideas, datos, instrumentos) que resulta de la implementación de nuevas alternativas para hacer una actividad o varias actividades,

todo esto apuntando al mejoramiento de la calidad del proceso educativo en una institución escolar (Morgan, 1985, p. 8).

¿Por qué sistematizar las experiencias?

La importancia de la sistematización radica en su constitución como elemento facilitador de desarrollo institucional, algunos argumentos son:

- ✿ Permite organizar la información para su divulgación de manera rápida y oportuna.
- ✿ Facilita la reflexión del equipo docente sobre su propio trabajo y permite, por ello, retroalimentar la práctica pedagógica.
- ✿ Establece la utilidad de una actividad en determinado proceso.
- ✿ Permite monitorear y analizar los procesos y actividades de manera permanente.

¿Qué se sistematiza?

La respuesta contempla básicamente los siguientes aspectos:

Pertinencia de la información: toda sistematización conlleva a copiar información de todo tipo, por ello es necesario que dicha información guarde estricta congruencia con los propósitos del proceso.

Sentido cronológico: dado que la sistematización debe ser ordenada, estructurada y coordinada, es importante tener una memoria que pueda ser consultada y analizada de la misma manera, atendiendo a los tiempos en los cuales se realizó dicha actividad, si esta se hace de manera constante, se mostrará en forma progresiva cada vez que se presenten volúmenes de información que así lo requieran.

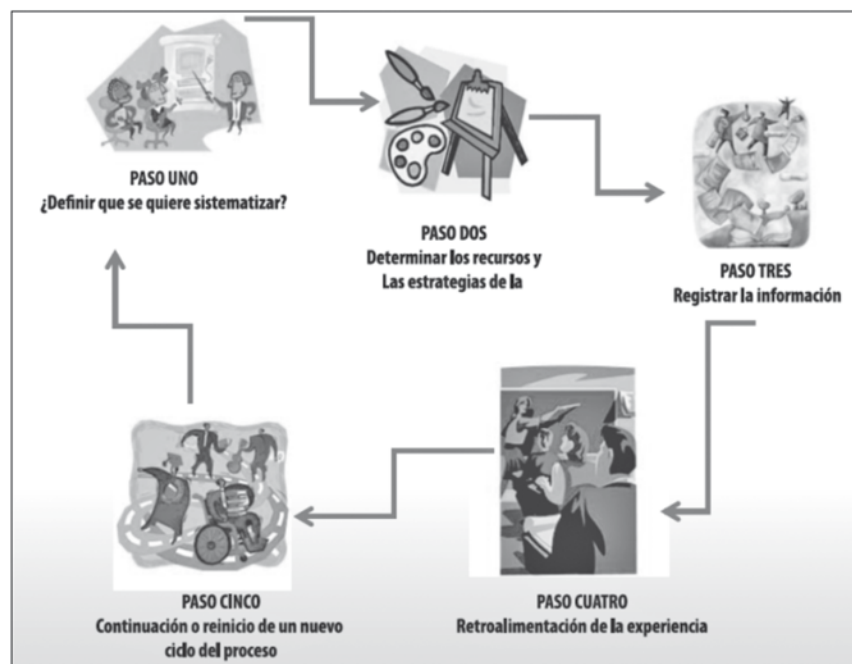
Especificidad de la información: no todo lo que se produce durante la implementación y desarrollo de una experiencia es susceptible de sistematizarse, por tanto se debe ser lo más concreto posible en el momento de catalogar la información, ya que de lo contrario se tendrá demasiada información que será de difícil acceso y apropiación para quién revise la experiencia o para alguien que se integre al proceso sobre la marcha.

En general, estas son algunas actividades pedagógicas que pueden ser sistematizadas dentro del proceso de sistematización y sostenibilidad de la RCC:

- ✿ Implementación de un nuevo Modelo Educativo a partir de un determinado enfoque pedagógico.
- ✿ Una experiencia de transformación general del trabajo escolar (RCC) a partir de cierta política pública.
- ✿ La experiencia desarrollada en la planificación y ejecución del PIER en un determinado período de tiempo.
- ✿ La experiencia desarrollada en la planificación y ejecución de un Proyecto Pedagógico.
- ✿ Prácticas docentes innovadoras, pertinentes y significativas, que le hayan o que le estén brindando logros en el presente a la Institución a través de los protocolos de observación de clase.
- ✿ Procesos de investigación permanente o continua que viabilicen los proyectos institucionales.

Pasos para una sistematización exitosa

Como todo proceso, la sistematización requiere de un orden metódico que permita cumplir con los objetivos y con el rigor esperado. A continuación se presenta lo que podrían ser los pasos lógicos para realizar esta tarea:



Gráfica 14. Pasos para una sistematización exitosa (SED-FUNUSEN, 2011, p.23).

Primera etapa: definición de lo que se quiere sistematizar

El primer paso para iniciar un proceso de sistematización, consiste en identificar la experiencia a sistematizar, que en nuestro caso son los Ambientes de Aprendizaje. Para esta primera etapa se debe responder a los siguientes interrogantes:

¿Qué experiencia o proceso social se quiere sistematizar? La respuesta a esta pregunta específica sobre el **objeto de estudio**, debe estar limitada, tanto en el tiempo, como en el espacio.

¿Por qué se quiere sistematizar esta experiencia en particular y no otra? Esto implica

la **justificación** de la experiencia a sistematizar. ¿Por qué es importante hacerlo? ¿Qué beneficio, o tipo de conocimiento válido aportará al proceso de sostenibilidad de los Ambientes de Aprendizaje?

¿Para qué se quiere sistematizar? Este interrogante se refiere a los **objetivos** que se persiguen con la sistematización. Da cuenta del tipo de contenido u orientación (finalidad) de los conocimientos o información a generarse. Es decir, lo que se espera obtener de la sistematización, el producto que se desea lograr, y a quién o a qué ha de beneficiar o servir.

¿Cómo se va a realizar la sistematización? La pregunta está dirigida tanto al **método** como a la **parte operativa**.

Es importante resaltar que este primer paso tiene dos vías, una de ellas se relaciona con el interés común, la otra con los intereses particulares. Esto quiere decir que mientras una experiencia educativa puede transversalizar todos los ámbitos institucionales (por ejemplo, aquellos que se implementan por requerimientos frente a la política pública (RCC)), la otra se basa en los procesos de investigación, indagación y acción específicos en los A.A que se ejecutan mediante el ejercicio o labor docente. Aunque los dos elementos son susceptibles de ser sistematizados y guardan relación entre ellos, corresponden a momentos claramente diferenciados dentro del proceso de la RCC.

Segunda etapa: determinar los recursos y sus tareas en la sistematización

Este paso guarda estricta relación con la planeación de la sistematización, aquí se determinan los recursos: materiales, tecnológicos, temporales y el talento humano, necesarios para llevar a cabo el proceso, así como la participación y relevancia de cada uno de los recursos mencionados.

Talento humano: son todas aquellas personas responsables del proceso. En el caso de los A.A, implica al cuerpo docente y a

la coordinación académica. La Institución debe establecer la participación de los padres de familia y estudiantes e identificar y definir la participación, relevancia y responsabilidades dentro del proceso.

Recursos tecnológicos: son los elementos de orden tecnológico, entendido como computadores, impresoras, escáneres, grabadoras, software, cámaras, TIC, etc.

Recursos materiales: son todos los medios físicos y concretos que se requieren: papelería e instrumentos o herramientas de registro de información (matrices, protocolos de observación, planes de aula, diarios de campo, tablas, locaciones, mobiliario, etc.).

Recurso temporal: es un recurso estratégico e imprescindible que obedece a los tiempos y dinámicas institucionales. Para que sea un elemento relevante dentro del proceso de sostenibilidad, debe guardar continuidad y permanencia a lo largo del proceso escolar del ciclo. Así mismo, debe estar contemplado y claramente delimitado dentro de la programación de los períodos académicos de la institución.

Tercera etapa: registrar la información

Luego de tener el plan detallado de actividades, de haber establecido tareas y asignado recursos, se procede al registro o toma



de la información. Es necesario registrar todos los materiales escritos (talleres, evidencias, planes de aula, audiovisuales, etc.), que se hayan generado durante el A.A, esta información está sujeta a los momentos o tiempos de la misma, desde su inicio hasta su ejecución. Para esto, es muy útil el protocolo de observación de clase y el diario de campo, ya que contienen los elementos propios de los A.A.

El registro puede conservarse en forma física o magnética, siendo recomendable la última, pues favorece su difusión y manejo; esta debe ser cronológicamente organizada para su fácil y posterior consulta. Dicho registro constituye parte de la memoria histórica y pedagógica institucional, construida a partir del diálogo permanente de saberes de la comunidad educativa. Este paso tiene que dar como resultado conclusiones y aprendizajes, los cuales deben ser compilados para continuar con la retroalimentación de la experiencia.

Cuarta etapa: retroalimentación de la experiencia

Los responsables de la información deben generar diálogos retroactivos que permitan reflexionar sobre lo alcanzado, para reforzarlo, y detectar lo que merece atención, trazando estrategias de mejoramiento que pueden dar sostenibilidad a los A.A y, de esta forma, cualificar la práctica docente, lo

que en últimas asegura la búsqueda de la calidad de la educación.

Por otro lado, esta etapa se constituye como un importante espacio de reflexión y diálogo pedagógico que debe ser un escenario propicio de construcción, en el que se repiensa el proceso, se verifica y se determina en consenso toda acción pedagógica que reoriente y optimice el proceso de los A.A.

Quinta etapa: continuación o reinicio de un nuevo momento del proceso

Luego de la etapa de retroalimentación, en la cual se tiene claridad de los elementos por mejorar, se deben establecer estrategias alternas de mejoramiento que refuercen lo positivo y ajusten los aspectos débiles del proceso. Ello puede implicar una nueva estrategia por explorar, si se da continuidad al proceso que se retoma desde la segunda etapa, ya que se tiene claro el objeto de sistematización, de lo contrario, se comienza de nuevo a partir de la primera etapa².

4.5. Inducción y reinducción a maestros

Esta práctica asegura, por un lado, la inclusión de los nuevos miembros a la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, personal de apoyo logístico y padres de familia), y por otro, la reinducción de los miembros antiguos, en lo que concierne a las políti-

² Para ampliar la información se recomienda consultar: Guía de Sistematización y Sostenibilidad de la RCC. SED-FUNUSEN, 2011, Bogotá, p. 20-26.

cas institucionales (los A.A, el proceso de la RCC, el SIE, entre otros).

Permite desarrollar mayores niveles de apropiación y reconocimiento institucional que influyan en el quehacer pedagógico, en las relaciones profesionales y en las relaciones interpersonales. Puede estar el consejo académico, el equipo de gestión, los líderes de ciclo, o en su defecto cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento sobre los procesos que adelanta el colegio en el marco del PIER.

Sostenibilidad de los Ambientes de Aprendizaje desde los niveles I, II y III (RCC, 2011, 2 ed.).

Como ya se mencionó durante el segundo apartado que trabaja el contexto, el proceso de RCC se encuentra estructurado en tres niveles que dan cuenta de su carácter complejo y sistémico. Estos niveles de organización apuntan a lo particular, es decir a la sostenibilidad enfocada específicamente a los A.A.

Nivel I. Considera los acuerdos institucionales de la RCC.

Nivel II. En una primera instancia comprende los acuerdos de ciclo, mientras que en lo relacionado con los A.A, el Componente Académico del PEI menciona que es necesario:

Establecer acuerdos de ciclo que faciliten el desarrollo de A.A innovadores.

Establecer protocolos de clase que faciliten el aprendizaje de los estudiantes de cada ciclo.

Crear observatorios de clase que permitan enriquecer las prácticas pedagógicas.

Nivel III. Corresponde a los acuerdos de los A.A; éste comprende elementos relacionados directamente con los cuatro componentes del PEI:

Componente Horizonte Institucional (HI):

Articular los elementos del Horizonte Institucional al desarrollo de los A.A.

Vincular la impronta del ciclo en el desarrollo de A.A.

Componente Organización Escolar:

Tener en cuenta los acuerdos establecidos desde el ciclo en el desarrollo del A.A.

Componente Académico:

- ✿ Desarrollar A.A innovadores, acordes con las necesidades de aprendizaje de cada ciclo (impronta).
- ✿ Tener en cuenta el modelo pedagógico, las herramientas para la vida (HV) y la base común de aprendizajes esenciales (BCAE) en el desarrollo de A.A.
- ✿ Evaluar los aprendizajes, ajustando estrategias que faciliten su desarrollo.



- ❖ Desarrollar los protocolos de clase establecidos desde el ciclo.
- ❖ Realizar intercambio de experiencias, en el desarrollo de clases, que faciliten la transformación pedagógica.

Componente Comunidad:

- ❖ Potenciar el papel del gobierno escolar desde el A.A.
- ❖ Aplicar el manual de convivencia establecido por ciclos.
- ❖ Tener en cuenta los aportes del gobierno escolar al proceso³.

Como se deja ver claramente, los niveles II y III de la ruta de implementación de la RCC, proponen explícitamente aquellos elementos que posibilitan la irreversibilidad y sostenibilidad del proceso desde los componentes estructurales del PIER. Son estos lineamientos, emanados de la política oficial del proceso de la RCC, los que deben ser atendidos por las instituciones educativas y enriquecidos desde sus contextos particulares, para que la sostenibilidad sea un elemento clave de la vida institucional en el aseguramiento de una educación de calidad como derecho para niñas, niños y jóvenes.

³ Para ampliar la información se recomienda consultar: Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes Conceptuales y Metodológicos. SED Bogotá, p. 93.



5



5. Experiencias Institucionales

5.1 Experiencia de A.A en la Institución Educativa Mochuelo Alto. Localidad Ciudad Bolívar.

Ciudad Bolívar es la localidad 19 de Bogotá, siendo la tercera más extensa en la Capital; se ubica al sur de la ciudad y cuenta aproximadamente con 360 barrios, cuya dinámica cultural se caracteriza por la marcada diversidad de sus habitantes. Ciudad Bolívar representa el 27% del área total de la ciudad.

El Centro Educativo Distrital Mochuelo Alto se encuentra ubicado en el kilómetro 24 vía Pasquilla, rodeado de zonas verdes pero, por contraste, muy cerca al relleno de Doña Juana. Cuenta con un modelo pedagógico institucional enfocado a los aprendizajes productivos y orientado por su PIER: “Convivencia, Ciencia y Naturaleza: una mejor forma de Vivir”.

El colegio Mochuelo Alto es una institución formadora de líderes comunitarios, orienta-

da en valores y conservación del medio ambiente, y con una participación democrática que conlleva al mejoramiento de la calidad de vida en la comunidad. Cuenta con un porcentaje significativo de estudiantes que viven en sector urbano, siendo el 20% de los habitantes de la zona rural y el restante en barrios suburbanos de la localidad.

De igual forma, es necesario dejar en claro que si bien la planta física es pequeña, se encuentra en buenas condiciones. Por lo tanto, existe un alto sentido de pertenencia en la comunidad. Es relevante comentar también que la institución cuenta únicamente con dos ciclos y debido a esto el curso quinto hace parte del segundo ciclo.

Insumos previos

Nivel I. Se identifica que el PIER responde a las necesidades de la comunidad educativa y ha sido una construcción colectiva en donde los actores educativos aportan al diseño y consolidación de planes de estudio ajustados y retroalimentados, gracias a la posibilidad de intercambio de saberes entre los diferentes agentes de la comunidad.

Descripción	Componente
1. Ajusta periódicamente el HI, la caracterización de estudiantes y la impronta de ciclo.	Horizonte institucional.
2. Se prioriza los aspectos a potenciar en el desarrollo emocional de los estudiantes, acorde con las necesidades de la institución.	Académico
3. Establece el enfoque y el modelo pedagógico, acorde con los ciclos.	
4. Establece un sistema de evaluación para los ciclos desde la perspectiva de RCC.	
5. Se generaron las asignaciones académicas por ciclo.	
6. Crea condiciones de tiempos y espacios para planear y ejecutar acciones del proceso.	
7. Se cuenta con una sistematización actualizada de la información proveniente del proceso de RCC.	Organización escolar.
8. Diseña estrategias de sostenibilidad del proceso de RCC.	
9. Se percibe liderazgo por parte de los directivos para el desarrollo y sostenibilidad del proceso de RCC.	
10. Establece niveles de complejidad de los aprendizajes esenciales de la base común.	
11. Se hace a la comunidad garante de los acuerdos establecidos en relación con la RCC.	Comunidad
12. Se involucra al gobierno escolar en el diseño del manual de convivencia desde la perspectiva de ciclos.	

Gráfica 15.

Nivel II. El trabajo de las mallas curriculares evidencia contenidos acordes con los grados de estudio y coherencia con los inte-

reses de los estudiantes, pues tienen como base la caracterización por ciclo, así como ha sido contemplada la flexibilidad del currículo.



Descripción	Componente
1. Articula los elementos del HI con los objetivos de aprendizaje del ciclo, la impronta del ciclo y el modelo pedagógico.	Horizonte institucional
2. Determina estrategias que potencian el desarrollo emocional, acorde con las necesidades del ciclo.	Académico
3. Integra y articula la base común de aprendizaje a las mallas curriculares por ciclos.	
4. Establece estrategias didácticas acordes con la impronta del ciclo y con el modelo pedagógico.	
5. Acuerda estrategias de integración curricular que faciliten el aprendizaje en cada ciclo.	
6. Establece protocolos de observación de ambientes de aprendizaje para el ciclo.	
7. Establece estrategias de evaluación acorde con las necesidades del ciclo.	
8. En el diseño y planeación del ambiente se han establecido momentos en su desarrollo.	
9. Crea nuevas formas para el desarrollo de Ambientes de Aprendizaje.	
10. Desarrolla reuniones periódicas por ciclo.	
11. El papel del líder del ciclo potencia el desarrollo del proceso de la RCC.	
11. Potencia el papel del gobierno escolar desde el ambiente de aprendizaje.	Comunidad.
12. Aplica el manual de convivencia de acuerdo con las particularidades del ciclo y del ambiente de aprendizaje	

Gráfica 16.

Nivel III. Acuerdos en Ambientes de Aprendizaje.

Descripción	Componente
1. Articula los elementos del HI y la impronta al desarrollo de los Ambientes de Aprendizaje.	Horizonte institucional
2. Aplica estrategias que potencian el desarrollo emocional, acorde con las necesidades del ciclo y del ambiente de aprendizaje.	
Académico.	
3. Tiene en cuenta los acuerdos establecidos desde el ciclo en el desarrollo del ambiente de aprendizaje.	
4. Tiene en cuenta el modelo pedagógico, las herramientas para la vida y la base común en el desarrollo de Ambientes de Aprendizaje.	
5. Se han establecido momentos en la estructura del ambiente para su diseño y ejecución.	
6. Aplica los protocolos de observación de los Ambientes de Aprendizaje establecidos para el ciclo.	
7. Evalúa los aprendizajes, ajustando estrategias que faciliten su desarrollo.	
8. Aplica estrategias de integración curricular en el ambiente de aprendizaje. (interdisciplinariedad).	
9. Implementa nuevas formas para el desarrollo de Ambientes de Aprendizaje, acordes con las necesidades del ciclo.	Organización escolar.
10. Realizar intercambio de experiencias en el desarrollo de Ambientes de Aprendizaje.	
11. Potencia el papel del gobierno escolar desde el ambiente de aprendizaje.	Comunidad.
12. Aplica el manual de convivencia de acuerdo con las particularidades del ciclo y del ambiente de aprendizaje	

Gráfica 17.



DESARROLLO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Estrategia de integración curricular.
Tema (Mezclas y Combinaciones)

Ciclo 2

Impronta: cuerpo, creatividad y cultura

Esta experiencia se ha venido desarrollando en el ciclo 2, específicamente en el grado quinto, cuyo trabajo fue organizado por estudiantes y docentes de la institución bajo el liderazgo de la maestra Elizabeth Bello.

Momento 1. Contextualización del aprendizaje y motivación

Para abordar la temática propuesta, mezclas y combinaciones, en este momento del proceso la maestra vincula elementos cotidianos del contexto escolar, pues se vale de ejemplos como: arroz atollado, mondongo (mezclas) y jugo (combinación).

Momento 2. Concepciones previas

Este A.A no solo apoya los procesos académicos sino prepara para la formación de conciencia ambiental, en donde los estudiantes se ven afectados particularmente del contexto pues, aunque se esté orientando procesos de reciclaje, de respeto y cuidado por el medio ambiente en su cotidianidad, están expuestos a ver como aún los seres humanos están pasando por esta transición de cuidado y preservación del entorno. Sin embargo, esta dificultad presentada se con-

vierte en una excusa pedagógica, pues el medio o fenómeno permite orientar una formación a través de la pregunta ya que ésta, particularmente en el proceso, presenta un valor necesario como ejercicio mental, pues permite en los estudiantes el cuestionamiento y en consecuencia, les posibilita a hacer uso de diferentes clases de preguntas cognitivas, descriptivas, de comprensión, conocimiento, informativas, explicativas, de constatación e hipotéticas.

Momento 3. Propósitos de Formación.

Esta propuesta pedagógica prepara y forma a los estudiantes en proyectos productivos generando productos como lechuga, repollo, cilantro, entre otros; los cuales son sembrados, cuidados y cosechados por los estudiantes para ser utilizados posteriormente en la preparación de sus recetas.

Momento 4. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son acordados previamente teniendo en cuenta los acuerdos institucionales y de ciclo. Lo anterior se evidencia en el trabajo interdisciplinar, respetando los procesos particulares de los estudiantes, dando paso a la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, haciendo de la evaluación un proceso integral, dialógico y formativo.

En este momento estudiantes y maestros establecen acuerdos en cuanto a los tiempos, los actores, la periodicidad y los instrumen-

tos utilizados para evaluar el aprendizaje del estudiante en relación con los propósitos del ambiente.

Momento 5. Desarrollo y potenciación de los A.A

En este momento se inicia el proceso de preparación del mondongo. Durante el desarrollo de esta actividad, se asignan roles a los participantes, unos se encargan de recoger la leña, otros estudiantes se desplazan a la fama y un último grupo se encarga de recolectar los productos vegetales que se dan en la huerta.

Momento 6. Consolidación y lectura del avance del proceso

Este momento es clave, pues la maestra a través de preguntas, retroalimenta, reflexiona, aclara y consolida los aprendizajes propuestos, los cuales giran en torno a la temática mezclas y combinaciones, en el cual se da cierre y convergen todos los momentos previos del proceso.

Momento 7. Evaluación y proyecto de aprendizaje

Este A.A permite y posibilita la participación activa de los estudiantes, quienes siempre son el centro del aprendizaje, y es por esto que es imprescindible el auto aprendizaje y el fortalecimiento de la creatividad. La crítica constructiva es lo que permite la formación de los estudiantes como líderes cooperativos, sin olvidar que la institución se pre-

ocupa en la formación de valores, respeto por la vida, la rectitud, el amor, la paz y la verdad, siendo estos cinco la dirección en la que se proyectan el hacer pedagógico y educativo.

Atendiendo los acuerdos establecidos en el momento 2, se hace uso de instrumentos, en los tiempos, con la periodicidad y los actores acordados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

5.2 Experiencia de A.A en la Institución Educativa Verjón Bajo. Localidad Santa Fe

La Institución Distrital Rural el Verjón Bajo toma su nombre de la vereda cuya ubicación es en el páramo de Cruz Verde vía Chocontá. Pertenece a la localidad de Santafé, ubicada al oriente de la ciudad de Bogotá.

Su PIER “Sembrando semillas para el futuro” está basado en el cuidado del medio ambiente y se fortalece con el modelo pedagógico de Constructivismo Social, así como su énfasis es el trabajo de Proyectos Productivos Pedagógicos.

Los estudiantes de esta institución son procedentes en su mayoría de la zona rural y cuentan con un imaginario de escuela como factor de ascenso social y de espacio de socialización. Su proyección escolar ideal



gira en torno a la ciencia y a la tecnología, aunque el limitante es el factor económico el cual incide en su percepción de ingreso a la educación superior.⁴

Insumos Previos

Nivel I. Esta institución se caracteriza por haber dedicado un año a la construcción del Plan Estratégico, con horarios establecidos en jornada y en extra jornada para la revisión y reformulación del PIER a la cual asistieron representantes de las tres instancias de grupos poblacionales de la comunidad educativa, hasta llegar a la construcción de un proyecto educativo que da cuenta de las nuevas situaciones del entorno y de la globalización, y que a su vez responde a la propuesta de Reorganización Curricular por Ciclos.

En este sentido, la institución asume como un primer acuerdo, formar al niño (as) y jóvenes con arraigo cultural y respeto por el ambiente, dentro del enfoque pedagógico del Constructivismo Social.

Nivel II. Posteriormente, se realizó un trabajo por equipos o por pares académicos y líderes de ciclo, persiguiendo siempre la consolidación de los acuerdos institucionales.

Evidencia de lo anterior es el siguiente acuerdo de ciclo: “Desde cada una de las áreas del conocimiento se aportarán herramientas y BCAES que respondan a las necesidades y arraigos culturales de los estudiantes y la comunidad a la que pertenecen”⁵.

DESARROLLO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Estrategia de integración curricular.

Tema (Sistema Nervioso)

Ciclo 5

Impronta: proyecto profesional y laboral

La experiencia presentada se ha trabajado en el ciclo 5, específicamente con los estudiantes de grado décimo y a cargo de la docente del área de química, Doris Consuelo Romero Bernal.

Momento 1. Contextualización del aprendizaje y motivación

Este ambiente de aprendizaje aborda el tema Sistema Nervioso. Este momento del proceso es motivado por algo que en la educación tradicional –dada el área y el grado– resultaría insólito: la melodía musical de Juan Luis Guerra “Te Regalo Una Rosa”. Esta canción propuesta resulta atractiva para los participantes del ambiente de aprendizaje.

⁵ PIER: Sembrando semillas para el futuro. Institución Educativa Rural Verjón Bajo. Localidad Santafé.

⁴ PIER Institución Educativa Verjón Bajo

TE REGALO UNA ROSA

Juan Luis Guerra
 Te regalo una rosa
 la encontré en el camino
 no sé si está desnuda
 o tiene un solo vestido
 no, no lo sé
 Si la riega el verano
 o se embriaga de olvido
 si alguna vez fue amada
 o tiene amores escondidos
 ay, ayayay, amor
 eres la rosa que me da calor
 eres el sueño de mi soledad
 un letargo de azul
 un eclipse de mar, pero...
 ay, ayayay, amor
 yo soy satélite y tú eres mi sol
 un universo de agua mineral
 un espacio de luz
 que sólo llenas tú, ay amor
 ayayayay...
 te regalo mis manos
 mis párpados caídos
 el beso más profundo
 el que se ahoga en un gemido, oh
 te regalo un otoño
 un día entre abril y junio
 un rayo de ilusiones
 un corazón al desnudo
 ay, ayayay, amor
 eres la rosa que me da calor
 eres el sueño de mi soledad
 un letargo de azul
 un eclipse de mar, vida...
 ay, ayayay, amor
 yo soy satélite y tú eres mi sol
 un universo de agua mineral
 un espacio de luz
 que sólo llenas tú, ay amor

Momento 2. Concepciones previas

La docente pregunta sobre que despertó en ellos esa canción y los chicos expresan libremente sus sentimientos (la emotividad): alegría, tristeza, melancolía, recuerdos, no faltó el que dijo querer bailar, todo esto mencionado por los estudiantes gracias a la evocación y la memoria.

Momento 3. Propósitos de formación

Queda claramente manifiesta la intencionalidad pedagógica de transversalizar el tema y la construcción asertiva del conocimiento tal como lo propone la RCC, desde una categorización de las disciplinas, creada a partir de la escucha de la letra de la canción y los diferentes elementos que en ella aparecen, por ejemplo: rosa, verano, agua mineral, sol, amor, etc.

Asimismo, el A.A apunta a la posibilidad de identificar la relación de los anteriores elementos con el sistema nervioso, y la manera como éste percibe dichos estímulos. Esto indica el propósito de formación: que el estudiante pueda hacer evidente la transversalidad del conocimiento, así como, ser capaz de establecer la relación con la temática particular del sistema nervioso.

Momento 4. Criterios de evaluación

Los Criterios de Evaluación persiguen evaluar con claridad de juicio y con honestidad, procurando una evaluación integral, formativa y progresiva a lo largo de todo el período académico que permita el avan-



ce en sus niveles y grados y de ser posible hoy, por ciclos. Por medio de acuerdos institucionales y de ciclo que en el caso de la institución en cuestión dan paso a la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, haciendo de la evaluación un proceso integral, dialógico y formativo. Para esto se solicita a los estudiantes realizar un análisis escrito de otra canción, teniendo en cuenta sus gustos e intereses.

En este momento estudiantes y maestros establecen acuerdos en cuanto a los tiempos, los actores, la periodicidad, los instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje del estudiante en relación con los propósitos del ambiente.

Momento 5. Desarrollo y potenciación de los A.A

Se lleva nuevamente a los estudiantes al análisis de la canción, pues el ejercicio propuesto va acompañado de la parte conceptual donde se trabaja sobre el sistema nervioso, la corteza cerebral y la escucha a través de los órganos y de sentidos, como el del oído.

En esta segunda parte del Ambiente de Aprendizaje, la profesora les orienta a que atiendan a las palabras escuchadas y vayan realizando un listado, cuya referencia sea para poderlas agrupar en un área o asignatura del conocimiento. Da como ejemplo la palabra “rosa” la cual es ubicada por los

estudiantes en las áreas de biología, agro, ecología, sociales, humanidades por –aquellos de los nombres– y en arte.

Momento 6. Consolidación y lectura de avance del proceso

A través del diálogo, la reflexión y el debate, la maestra consolida los aprendizajes esenciales enfatizados. Además, la creatividad, la actitud, la planeación, en fin, el profesionalismo asumido por la docente permiten la libre expresión, la construcción colectiva, el compartir de saberes dentro de los niveles del respeto por el otro, sin que por ello pierda su rol de maestra y, de forma muy amable y segura, lleve a sus estudiantes a cambios de actitud cuando fuera necesario.

Momento 7. Evaluación y proyección de aprendizaje

Para el siguiente encuentro o clase deben realizar el mismo ejercicio del A.A con la letra de la canción que más les guste. Se evidencia la fortaleza en la oralidad y la escritura de los jóvenes del ciclo 5 y la seguridad en su parte conceptual.

Estas experiencias presentadas en torno a los Ambientes de Aprendizaje, son el resultado de la construcción pausada, objetiva y propositiva de la RCC. De este modo los ambientes responden a las expectativas de los estudiantes, docentes y padres de familia; al propender por el mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes

y brindar alternativas significativas para sus proyectos de vida.

Realizamos un reconocimiento a las instituciones, maestros y comunidad en general por el trabajo permanente y el esfuerzo constante de mejoramiento, sin dejar de

lado el agradecimiento a las instituciones, Colegio El Manantial, Aguas Claras, Chorrillos, Quiba Alta, Violetas quienes participaron del proceso y finalmente se postularon para presentar sus Ambientes de Aprendizaje en vivo.



Bibliografía

ACODESI. (2002). *La formación integral y sus dimensiones*. Colección Propuesta Educativa No. 3. Bogotá: Editorial Kimpres.

Ambientes de aprendizaje. Disponible en: http://www.unacar.mx/f_educativas/mfaro03/modelo/ambiente.pdf Recuperado en junio 30 de 2012.

Ardila de García, P. (2009.) "Los ciclos: una forma de administrar la escuela para llegar a una educación integral e integradora". En *Revista Magisterio* (38), PÁGINAS. Bogotá.

Bertolini, P. y Frabboni, F. (1990). *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil*. Barcelona.: Paidós.

Bourdieu, P. (1985, mayo). "La educación francesa: ideas para una reforma". En *Le Monde de l'Education*. (XXX). Sierra Mejía, R.(trad.)

Castro, U. (1993). *Aportes para una didáctica en el Nivel inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.

Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Artículos 4 y 6. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares para*

Educación Física, Recreación y Deportes. Bogotá: Editorial Magisterio, 25.

Defior, C. (2000). *Las dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ediciones Aljibe.

Equipo de Calidad de San Cristóbal-SED Bogotá. (AÑO) *Características y condiciones para el diseño, construcción e implementación de los ambientes de aprendizaje en la RCC*. [Documento de trabajo].

Equipo de Calidad de San Cristóbal-SED Bogotá. (AÑO) *Pertinencia y pertenencia del currículo para la reorganización de la enseñanza por ciclos*. [Documento de trabajo].

Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: EDITORIAL

Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. 17 ed. Barcelona: Kairós.

Gutiérrez, M. (Diciembre 2004 - Enero 2005) "El juego: medio para la paz". En *Revista Internacional Magisterio*. (12), PÁGS. Bogotá.

Huberman, S. (2007). *Transversalidad e interdisciplinariedad: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Madrid: Ediciones Morata.

Institución Educativa Rural Verjón Bajo. (2012). *PIER: Sembrando semillas para el*

- futuro. Localidad Santafé [Documento de trabajo].
- Institución Educativa Rural Mochuelo Alto (2012). PIER: Convivencia, ciencia y naturaleza. Localidad Ciudad Bolívar. [Documento de trabajo].
- Jaramillo, L. Aspecto legal para la organización de un centro escolar. Disponible en: <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/PlanEstudios.pdf>. Recuperado en Julio 4 de 2012.
- Marcelo, C. (2005). "La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar". En: Perafán, G.A y Adúriz-Bravo, A. (comps), Pensamiento y conocimiento de los profesores. 2 ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín, S., et al. (1997). Juegos de Sentido. Algunas palabras sobre creatividad Madrid: Editorial Popular.
- Max-Neef, M. (1996), Desarrollo a escala humana una opción para el futuro. Medellín: CEPAAUR, Proyecto 20 Editores.
- Medellín, J. (2009, abril-mayo) "La escuela por ciclos en diez razones". Revista Internacional Magisterio. (38), PÁGS. Bogotá.
- Morgan, M. (1985). "La sistematización como práctica". En Fantova, F. (2003). La Sistematización como Herramienta de Gestión. Bilbao: Universidad de Deusto
- Morgan, M. (1985). "La sistematización como práctica". En Lavín, S. (2000). Manual de Sistematización de Experiencias Ambientales. Santiago: EDITORIAL.
- Perrenoud. P. (2011). Los ciclos de aprendizaje, un camino para vencer el fracaso escolar. Bogotá: Editorial Magisterio, p. 69. Citado en RCC, 2 ed.
- Rodríguez, A. "La educación en el plan nacional de desarrollo 2010-2014. Prospección para todos más empleo, menos pobreza, más seguridad". [Ponencia]. FALTAN LOS DATOS DEL EVENTO DONDE FUE PRESENTADA LA PONENCIA
- Secretaría de Educación Distrital Bogotá. (2009). Caracterización de estudiantes y de necesidades por ciclos. Equipo de Calidad de Usme. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital Bogotá. (2010). "El Juego en la Educación Inicial". En Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá.
- Secretaría de Educación Distrital Bogotá. (2011). Reorganización Curricular por Ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. 2 ed. Bogotá.



Secretaría de Educación Distrital Bogotá, FUNUSEN. (2011). Guía de Sistematización y Sostenibilidad de la RCC. Bogotá: 11-14, 91.

Secretaría de Educación Distrital Bogotá, FUNUSEN (2011). Orientaciones pedagógicas y marco de la política educativa para la ciencia, la tecnología, la informática y los medios de comunicación en la educación del Distrito Capital. Bogotá.

Shunk, G. (1990). Self_regulation: A lifespan perspective on underachievement. Hillsdale.

Gardner, H. Teoría de las inteligencias múltiples. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/>

wiki/Inteligencias_m%C3%BAltiples. Recuperado en julio 05 de 2012.

Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigaciones teatrales y pedagógicas. (AÑO) El teatro como herramienta del quehacer pedagógico. Bogotá: [Documento académico].

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.

Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani.

Zubiría, J. (2011). Modelos pedagógicos contemporáneos. Bogotá: Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo 1. Colegios rurales de Bogotá.

LOCALIDAD	COLEGIOS
USAQUEN	Torca (Sede B Saludcoop Norte)
CHAPINERO	San Martín de Porres Campestre Monteverde
SANTA FÉ	Verjón Bajo (Sede B)
SAN CRISTOBAL	Manantial Gran Colombia Aguas Claras
USME	El Destino La Unión El Olarte La Argentina El Hato El Uval Chizacá La Mayoría Los Andes Las Mercedes Los Arrayanes El Curubital Las Violetas
SUBA	Chorrillos (Sede B Nicolás Buenaventura)
CIUDAD BOLIVAR	Mochuelo Alto José Celestino Mutis Pasquilla Quiba Alta
SUMAPAZ	Juan de la Cruz Varela Jaime Garzón Manuela Beltrán Totumos



AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN LA RURALIDAD

REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS

Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje

