

Metodologías Activas: una apuesta a la educación inclusiva desde la sistematización de experiencias de los docentes de la IED Técnica La Violeta y sede Pío X (Gabriel) del municipio de Sopó, Cundinamarca.

Juliana Tasama Núñez y Shirley Yurley Sarmiento Ramírez
Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional

Grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación
Línea de investigación Educaciones y Didácticas

Dra. Mary Luz Parra Gómez

Bogotá, Colombia
04 de diciembre 2024

Agradecimientos

Queremos iniciar agradeciendo a nuestra gloriosa y amada Universidad Pedagógica Nacional, un espacio que transitamos con orgullo y transformación, donde nos permitió amar el proceso y confrontar nuestra mismidad de manera constante hasta convirtiéndonos en sujetos de resiliencia y rebeldía educativa.

Igualmente, unas palabras desde el abrazo de agradecimiento a la mujer, docente y en este caso asesora Mary Luz Parra Gómez, por guiarnos, cuestionarnos, aconsejarnos y acompañarnos en este viaje de construcción del trabajo de grado.

Por otra parte, extendemos nuestra gratitud a los docentes y a los estudiantes de las instituciones La Violeta y Pio X (Gabriel), por compartir sus sentires y conocimientos desde lo enriquecedor y el valor de las construcciones colectivas; así mismo, por permitirnos narrar sus experiencias que son la base de nuestra sistematización.

Dedicatoria

Principalmente este proyecto de grado se lo dedico a mi hermano Yamid, por enseñarme el valor de la fortaleza y la perseverancia, quien me acompaña desde el cielo para lograr nuestra meta.

A mi mamá, significado de amor incondicional y complicidad, que cada día me transmite el orgullo de ser docente, a mi papá por su apoyo y confianza en esta etapa de mi vida, a mis hermanos Oscar y Juan que son mi motivación e inspiración constante, a mis abuelos que me encomiendan en cada una de sus oraciones, a mi tía Doris por sus palabras constantes de resistencia, a mi compañero de batallas Juan David quien me ha comprendido y abrazado en el proceso; finalmente, a mis queridas colegas y amigas Juliana y Lina, con quienes compartí este camino de lucha y transformación.

Shirly Yurley Sarmiento Ramírez

A Dios, por permitir aventurarme en este viaje lleno de travesías y experiencias significativas.

A mi madre, por enseñarme el valor del esfuerzo y la resiliencia, a mí padre por ser un apoyo incondicional en este proceso, a mi hermano recordarme el motivo que me impulsó a tomar este camino; finalmente, a mis amigas y compañeras de lucha Shirley y Lina por su apoyo y confianza. A todos ustedes, infinitas gracias.

Juliana Tasama Núñez

Tabla de Contenido

Resumen.....	11
Introducción.....	13
Capitulo I. Horizonte Metodológico de la Sistematización.....	15
Aportes al Grupo de Investigación Diversidades, formación y Educación: Línea de Investigación Educaciones y Didácticas.....	15
Ruta Metodológica de la Sistematización de Experiencias Pedagógicas	16
Punto de Partida.....	18
Las Preguntas Iniciales	18
Recuperación del Proceso Vivido	27
La Reflexión de Fondo: ¿Por Qué Pasó lo Que Pasó?	27
Los Puntos de Llegada.....	28
Consideraciones Éticas del Proyecto Pedagógico Investigativo	30
Capitulo II. Punto de Partida.....	31
Contextualizando la Sistematización de Experiencias Pedagógicas.....	31
Contextualización Del Municipio Desde Nuestra Experiencia:	32
Trazando Caminos: Vivencias y Sentires por las Veredas de La Violeta y Gabriel.	35
Escenario de la Sistematización: Reconociendo las Instituciones.....	36
Capitulo III. Preguntas Iniciales	44
¿Para Qué Queremos hacer esta Sistematización?	44
¿Qué Experiencias Queremos Sistematizar?	45

Primer Eje Problematicador: Motivación y Emociones en el Proceso Enseñanza-aprendizaje.	46
Segundo Eje Problematicador: Influencia de los Estilos de Enseñanza en el Proceso Educativo.....	48
Tercer Eje Problematicador: Sentires y Articulación de los Docentes Frente a la Implementación de Metodologías Activas.....	50
Objetivo General	51
Objetivos Específicos.....	51
Capitulo IV. Horizonte Teórico	52
Antecedentes Investigativos	52
Motivación y Emociones en el Aula.....	52
Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje	56
Educación Inclusiva.....	59
Metodologías Activas.....	62
Horizonte Teórico de la Sistematización.....	68
Subjetividad. Reflexiones Enmarcadas en el Reconocimiento del Sujeto que Habita el Aula.	68
¿Diversidad o Diferencia? Debate Acerca de la Constitución del Sujeto	70
Interseccionalidad. Reconociendo Factores que Transversalizan al Sujeto en el Aula.....	71
Motivación. Reflexiones para la Enseñanza y Aprendizaje en el Aula	74

Estilos de Aprendizaje. Discusiones Frente el Ser, Estar, Hacer y Pensar de los Estudiantes en el Aula.....	75
Estilos de Enseñanza. Reflexiones que Permiten Replantear las Prácticas Pedagógicas.....	77
Ruralidad. Mirada de la Educación en Contexto Rural.....	79
Educación Inclusiva. Un Enfoque Transformador de las Prácticas Pedagógicas. ..	81
Que Hacer Docente. Consideraciones Frente a la Transformación de Paradigmas e Innovación en las Metodologías Utilizadas en el Aula.....	83
Metodologías Activas. Reflexiones Sobre el Proceso Enseñanza-Aprendizaje para Favorecer la Educación Inclusiva.	85
Capitulo V. Recuperación del Proceso Vivido.....	92
Mapeo de Sentires, Motivación y Emocionalidad de Docentes, Estudiantes y Educadoras Especiales en Formación.	92
Encuentro de Construcción Colectiva: Reflexiones Sobre la Educación Inclusiva..	93
Cartografía de Emociones y Conflictos: Un análisis del Espacio Escolar.....	94
Encuentro de Construcción Colectiva: Abordaje de la Motivación y la Emocionalidad que Transversaliza en el Contexto Educativo.....	96
Viaje del Buzón de Sentires: Un Viaje Lúdico Hacia el Autoconocimiento y la Gestión Emocional para Mediar el Proceso Educativo.	98
Encuentro de Construcción Colectiva: Sentir Docente Frente a su Rol y Reflexiones Frente a la Motivación y Emocionalidad de los Estudiantes.	106
Proceso de Adaptación y Aplicación de los Instrumentos de Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza.....	107

Más Allá del Aula: Construcción Interdisciplinar de Espacios de Aprendizaje Activo.	111
Construcción Interdisciplinar de Plan-acción.....	113
Del Planteamiento a la Acción: Un Viaje Metodológico	114
Capítulo VI. Las Reflexiones de Fondo: ¿Por Qué Pasó lo que Pasó?	125
Emociones y Motivación en el Proceso Enseñanza-aprendizaje	126
Autorreconocimiento.....	127
Relación Sociocultural	132
Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje.....	135
Dinámicas de Relación entre Docente-estudiantes.....	135
Quehacer Docente	137
Metodologías Activas	139
Construcción Interdisciplinar	139
Acción en el Aula y Educación Inclusiva	141
Capítulo VII. Los puntos de Llegada.	147
Impacto del Viaje Investigativo.	150
Visibilidad a la Sistematización de Experiencias.....	153
Aportes al Grupo y Línea de Investigación.....	154
Proyecciones.....	156
<i>Un Viaje de Reconstitución – Shirly Sarmiento</i>	158
<i>Redefiniendo Horizontes – Juliana Tasama</i>	160
Referencias Bibliográficas	162

Apéndices 171

Lista de Figuras

Figura 1. Ruta metodológica de la sistematización.....	18
Figura 2. Docentes participantes.....	21
Figura 3. Estudiantes participantes.....	22
Figura 4. Fuentes de información.....	23
Figura 5. Buzón de sentires.....	25
Figura 6. Diagrama de espiral del análisis de datos.....	29
Figura 7. Parque principal e iglesia del municipio de Sopó, Cundinamarca.....	32
Figura 8. Ruta que comunica las veredas de La Violeta y Gabriel.....	35
Figura 9. Sede Pío X (Gabriel).....	37
Figura 10. Sede principal de la IEDT La Violeta.....	39
Figura 11. ¿En realidad somos inclusivos?.....	93
Figura 12. Construcción de cartografía con estudiantes de IEDT La Violeta.....	94
Figura 13. Abordaje motivación con docentes.....	96
Figura 14. Planteamiento de estrategias STEAM desde el abordaje de la motivación.....	98
Figura 15. Momentos del proyecto “Un viaje lúdico hacia el autoconocimiento y la gestión emocional”.....	103
Figura 16. Presentación de juegos, IED Técnica la Violeta y Sede Pío X (Gabriel).....	105
Figura 17. Histograma resultados estilos de aprendizaje.....	109
Figura 18. Porcentajes del estilo de aprendizaje predominante.....	110
Figura 19. Resultados estilos de enseñanza de docentes de IED Técnica la Violeta y Sede Pío X (Gabriel).....	110
Figura 20. Estilo de enseñanza predominante en los docentes.....	111
Figura 21. Presentación plataforma Classroom “Explorando rutas de enseñanza” y abordaje de las metodologías activas.....	112

Figura 22. Construcción mapa de sueños curso 701.....	116
Figura 23. Actividades de búsqueda del tesoro y crucigrama.	118
Figura 24. Explicación de los tipos de encuestas.	119
Figura 25. Explicación de la dinámica del Kamishibai.	122
Figura 26. Espacio de cuidado de los conejos.....	123
Figura 27. Categorías y subcategorías de análisis.	126
Figura 28. Carta de autorreconocimiento de Explorador de emociones.	128
Figura 29. Carta de autorreconocimiento de Explorador de emociones.	129
Figura 30. Carta de autorreconocimiento de Explorador de emociones.	130
Figura 31. Cartas de autorreconocimiento de docentes.	131
Figura 32. Carta de relación sociocultural de Explorador de emociones.	133
Figura 33. Presentación de ponencia en el XI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas.....	154

Lista de Tablas

Tabla 1 Estilos de aprendizaje.....	76
Tabla 2 Estilos de enseñanza.....	78
Tabla 3 Metodologías activas	89

Resumen

Esta investigación se enmarca en el viaje realizado por medio de las montañas del municipio de Sopó Cundinamarca, en las veredas La Violeta y Gabriel; con el objetivo de sistematizar las experiencias pedagógicas de los docentes de las instituciones frente a la implementación de las metodologías activas, para favorecer la educación inclusiva.

Para este recorrido se estructura el diseño metodológico desde la perspectiva de Jara (2011), donde la ruta se asume con cinco paradas: la primera, *punto de partida*, la observación participativa y el mapeo en la identificación de dinámicas y sentires; seguido de las *preguntas iniciales*, desde los ejes problematizadores: la motivación y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, influencia de los estilos de enseñanza en el proceso educativo y sentires de los docentes frente a la implementación de metodologías activas. La tercera parada, *recuperación del proceso vivido* narración de los diferentes momentos durante el viaje, todo recopilado por la ficha de recolección de experiencias, el buzón de sentires y los instrumentos de estilos; llegando al momento de las *reflexiones a fondo ¿Por qué pasó lo que pasó?*, donde se retoma lo sistematizado analizando las categorías motivación y emociones, estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje y metodologías activas, para realizar una interpretación crítica de las construcciones realizadas; finalmente, la quinta parada, *punto de llegada*, conclusiones y reflexiones puestos en diálogo desde el podcast “mañanas frías de tertulia activa”. Comprendiendo el papel activo de los estudiantes, durante este recorrido se tuvo presente el consentimiento informado, empleándose el formato FOR009GSI.

Palabras clave: Docente, saberes, motivación, estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, metodologías activas.

Abstract

This research is part of the journey made through the mountains of the municipality of Sopó Cundinamarca, in the villages of La Violeta and Gabriel; with the objective of systematizing the pedagogical experiences of the teachers of the institutions in relation to the implementation of active methodologies, to promote inclusive education.

For this journey, the methodological design is structured from the perspective of Jara (2011), where the route is assumed with five stops: the first, starting point, participatory observation and mapping in the identification of dynamics and feelings; followed by the initial questions, from the problematizing axes: motivation and emotions in the teaching-learning process, influence of teaching styles in the educational process and feelings of teachers in relation to the implementation of active methodologies. The third stop, recovery of the lived process narration of the different moments during the trip, all compiled by the experience collection form, the feelings mailbox and the style instruments; reaching the moment of in-depth reflections Why did what happened happen?, where the systematized analysis of the categories of motivation and emotions, teaching and learning styles and active methodologies is resumed, to make a critical interpretation of the constructions made; finally, the fifth stop, point of arrival, conclusions and reflections put into dialogue from the podcast "cold mornings of active discussion". Understanding the active role of the students, during this tour informed consent was kept in mind, using the FOR009GSI format.

Keywords: Teacher, knowledge, motivation, teaching styles, learning styles, active methodologies.

Introducción

A lo largo del proceso de formación en la licenciatura en educación especial constantemente nos adentramos en diálogos, reflexiones discursivas y hasta debates sobre la inclusión, todo aquello se plantea desde la problematización del campo en el que nos desenvolvemos de manera teórico-práctica; y aunque en ocasiones se hallan respuestas, la mayoría de las veces solo nos sumergimos en cuestionamientos dejando de lado el quehacer pedagógico.

Por ende, al cuestionar las prácticas e imaginarios que se tienen de la educación inclusiva que encasilla el rol del educador especial como el único encargado de los procesos de inclusión, decidimos realizar un cambio de paradigma dando a conocer la educación inclusiva como aspecto que nos compete a todos; por lo que, cada actor educativo debe asumir un compromiso y enseñar a actuar frente a diferentes circunstancias o situaciones cotidianas; de tal manera, el contexto educativo ubicado en la vereda La Violeta en Sopó Institución Educativa Departamental Técnica (IEDT) La Violeta y Pío X (Gabriel), nos permite dar a conocer el valor de las diferencias desde el accionar en el aula, a través de la escucha y observación de los sentires y las prácticas, un mapeo colectivo que nos lleva a reflexionar sobre ese compromiso educativo y social, dando paso al reconocimiento de las metodologías activas presentadas como una herramienta que posibilita la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los invitamos a unirse a este viaje de pedagogía y subjetividad, una sistematización de experiencias de los docentes frente a la implementación de las metodologías activas; construcción que igualmente recoge nuestras miradas durante el recorrido. En este trabajo de investigación se encuentran VII capítulos, cada uno con una narración que permite sumergirse y acobijarse de manera cálida por esta aventura, donde el Capítulo I: Horizonte metodológico aborda el inicio del viaje con la construcción de una brújula, donde se trazan los métodos, el enfoque y el propósito de la investigación, marcando el rumbo que nos guiará a lo largo del trayecto. Avanzamos, entonces, hacia el Capítulo II: Punto de partida, donde nos detenemos a

observar el paisaje que nos rodea, reconociendo el contexto, dando lugar a las subjetividades y valor a las diferencias. En el Capítulo III: Preguntas iniciales, nos enfrentamos a las primeras interrogantes que nos surgen, que sin duda alguna iluminan el trayecto y nos ayudan a definir con claridad los objetivos y las experiencias que deseamos sistematizar. En esta ruta, al adentrarnos en el Capítulo IV: Horizonte teórico, encontramos un mapa más detallado, con referencias y antecedentes que nos permiten comprender el camino recorrido por otros viajeros antes que nosotros, trazando líneas de diálogo a los términos que dan fuerza a la sistematización.

Por su lado, el Capítulo V: Recuperación del proceso vivido, tiene un enfoque de narrativa, donde reconocemos los tropiezos y avances, las experiencias compartidas que dan forma a la historia que estamos construyendo. Llegamos entonces al Capítulo VI: Las Reflexiones de Fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?, un alto en el camino para mirar con perspectiva el trayecto recorrido, analizamos y profundizamos en las categorías y subcategorías que emergen, esas que surgieron inesperadamente como caminos ocultos y que ahora nos ofrecen una visión más amplia de la realidad. Finalmente, se encuentra el Capítulo VII: Los puntos de llegada, en el que llegamos al destino, el análisis se convierte en una mirada retrospectiva, una reflexión sobre los aprendizajes adquiridos y las voces que nos acompañaron en el proceso. Y así, el viaje, lejos de concluir, nos impulsa a seguir avanzando, siempre con una mirada renovada hacia las diferencias en el discurso de la educación inclusiva.

Capítulo I. Horizonte Metodológico de la Sistematización

Este capítulo es una inmersión narrativa que invita a los lectores a explorar junto a nosotras las complejidades y reconstrucciones de las prácticas educativas; lo primero que se presenta son los aportes al Grupo de Investigación Diversidades, Formación y Educación, dialogando una mirada profunda sobre el docente que trasciende de su rol tradicional de transmisor de conocimiento a un ejercicio de construcción colectiva. Así mismo, a medida que damos a conocer la ruta metodológica, nos sumergimos en la acción educativa como un viaje que no solo recopila información, sino que también busca aprendizajes críticos a partir de la participación y las experiencias vividas, soportada desde el enfoque cualitativo que da lugar a la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual permite analizar y transformar en el contexto. De tal forma, el diseño metodológico como un mapa que orienta cada paso se guía por la propuesta de Jara (2012), cuyo enfoque nos invita a recorrer un camino donde cada experiencia se convierte en un aprendizaje que debe ser entendido, organizado y narrado; así, las siguientes paginas dan cuenta de este proceso de transformación, donde la reflexión y la práctica se entrelazan, buscando dar sentido a lo vivido y aprendido.

Aportes al Grupo de Investigación Diversidades, formación y Educación: Línea de Investigación Educaciones y Didácticas

La sistematización de experiencias pedagógicas se vincula al grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación, en la línea de investigación Educaciones y Didácticas; dado que se busca en esta línea construir didácticas flexibles y espacios de construcción reflexiva frente al aprendizaje, nuevas miradas pedagógicas a partir de estrategias que generen otros lugares y posibilidades de aprendizaje para personas con o sin discapacidad.

En esta medida, se responde a esas formas de habitar el aula y construir desde el reconocimiento de los sujetos, donde los ejes problematizadores llevan a dar una mirada a las prácticas educativas y a las relaciones que se tienen en el aula desde las diferencias y la interseccionalidad que transversaliza a los estudiantes y a los docentes. Por ende, se refleja la

importancia de la emocionalidad como aspecto que influye en los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, la disposición y las relaciones interpersonales en el contexto educativo, donde se requiere de sensibilidad hacia las experiencias emocionales únicas de cada sujeto y las consideren parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De tal manera, consideramos fundamental reconocer la educación desde la lectura del sujeto, la mismidad y los sentires; no obstante, nuestro propósito abarca acciones más profundas, realizando un proceso de reconocimiento de las subjetividades de todos los sujetos que componen el aula, dando así una mirada del estudiante más allá de un cuerpo que ocupa espacio en la institución y transformar el imaginario del docente como transmisor de conocimiento, analizando de manera interdisciplinar las dinámicas del contexto y consolidando el trabajo colectivo desde la implementación de estrategias que transformen las formas tradicionales de enseñanza en respuesta a estas diferencias. Por lo que, proponemos utilizar las metodologías activas como una estrategia que permite la educación inclusiva, a partir de su flexibilidad, el valor de los conocimientos y el rol activo tanto de los estudiantes como de los docentes, que implementan la metodología con libertad, haciendo un análisis y reflexión, sin imposición alguna por parte de otros sujetos o contextos.

Ruta Metodológica de la Sistematización de Experiencias Pedagógicas

Nuestra sistematización de experiencias pedagógicas se fundamenta en la investigación cualitativa, dado que este enfoque posibilita una inmersión profunda en los sentidos y significados contruidos en torno a la práctica educativa en la observación y construcción directa. Teniendo en cuenta esto, nos ubicamos desde la Investigación Acción Participativa, que busca la plena participación en el contexto para el análisis directo y la transformación social; dando importancia a lo que menciona Jara (2012) "El método de la Investigación Acción Participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda" (p.62).

En palabras de Gibbs (2007), “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ [...] y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior” (p. 14), comprendiendo que este enfoque nos permite abordar las experiencias educativas desde dentro, valorando las vivencias y perspectivas de cada participante, enriqueciendo el análisis con las voces de quienes viven y participan del proceso; de esta manera, la investigación cualitativa se convierte en una herramienta poderosa para explorar la complejidad de las realidades, donde se busca construir un conocimiento situado, en el que se integran las reflexiones colectivas y las construcciones subjetivas con el propósito de llegar a una práctica pedagógica de transformación y tejido social.

En este sentido, el diseño metodológico se sitúa desde la perspectiva de Jara (2012), siendo esta una acción de educación popular, donde no solo se refiere a la recopilación y organización de datos de información, sino también a la obtención de aprendizajes críticos mediante la participación y las experiencias; por lo tanto, implica producir conocimiento crítico desde la práctica, enmarcado en una investigación de enfoque cualitativo y multidisciplinario, que permita el reconocimiento de las diferencias de los sujetos (p.56). A partir de la mirada de la propuesta del autor construimos la ruta metodológica de la sistematización, que a continuación se describe.

Figura 1. Ruta metodológica de la sistematización.



Nota: El gráfico emerge de los momentos propuestos por Jara (2011).

Punto de Partida

El inicio de esta experiencia se enmarca en el acercamiento a dos Instituciones Educativas Departamentales del municipio de Sopó, mediante el diálogo con los docentes, la observación de dinámicas en el aula, reconociendo sentires, prácticas, necesidades y problemáticas que se visibilizan en el contexto. Por lo tanto, desde la acción reflexiva identificamos un enfoque de interés, que se convierte en las bases de la estructuración de nuestro proceso de sistematización.

Las Preguntas Iniciales

En este momento se define el sentido, los objetivos y las experiencias específicas que queremos sistematizar, dando paso al planteamiento de los ejes problematizadores o aspectos centrales, seguidamente realiza una recolección de las fuentes de información y la propuesta del procedimiento a seguir; siendo un momento en el que nos preguntamos ¿Qué queremos sistematizar?, ¿Qué experiencias deseamos abordar de manera particular?

¿Para Qué Queremos hacer esta Sistematización?

Al identificar el enfoque de interés se considera importante realizar un trabajo interdisciplinar directamente en las acciones en el aula; por lo tanto, se sistematiza las experiencias pedagógicas de los docentes de las IEDT La Violeta y Pio X (conocida en el contexto como Gabriel), frente a su acción en el aula y la construcción colectiva para la implementación de las metodologías activas en favor de la educación inclusiva, comprendiendo que son una estrategia que permiten dar respuesta a las diferencias en el aula; por lo que, requiere situarnos desde una mirada de la identificación desde la subjetividad, la mirada de los sentires y las experiencias en el contexto educativo.

¿Qué Experiencia(s) Queremos Sistematizar?

De esta forma, nuestro accionar dentro del contexto da lugar a tres ejes problematizadores de la sistematización de experiencias, en este punto se realiza una síntesis de dichos ejes los cuales se detallarán en (Capítulo 3. Preguntas iniciales)

- Primer eje problematizador. *Motivación y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje*: este aborda la desmotivación y el manejo de las emociones en el entorno educativo, desde los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; allí se encuentran aspectos ambientales y de relaciones interpersonales que generan situaciones emocionales; por ende, enfatizamos en la importancia de que el docente reconozca la interseccionalidad como un enfoque para comprender a los estudiantes en todas sus dimensiones y factores contextuales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Segundo eje problematizador. *Influencia de los estilos de enseñanza en el proceso educativo*. En este eje evidenciamos falta de interés de algunos docentes al momento reconocer y reflexionar sobre sus estilos de enseñanza, centrándose en la simple transmisión de conocimientos sin cuestionar ni fomentar el pensamiento

crítico en los estudiantes; por ello, es importante abordar el papel activo de los docentes y estudiantes, desde la reflexión y una mirada crítica de las acciones pedagógicas, permitiendo traer alternativas al aula.

- Tercer eje problematizador. *Sentires y articulación de los docentes frente a la implementación de metodologías activas*. A través del acercamiento y el diálogo con docentes, se observa que algunos expresan inquietudes al momento de diseñar actividades para estudiantes con discapacidad o a quienes ellos consideran con problemas de aprendizaje; por lo tanto, es necesario generar un diálogo reflexivo entre los docentes para dar continuidad a estas prácticas, introduciendo las metodologías activas como estrategia para reflexionar sobre su estilo de enseñanza y los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, permitiendo movilizar alternativas en el aula que posibiliten la educación inclusiva.

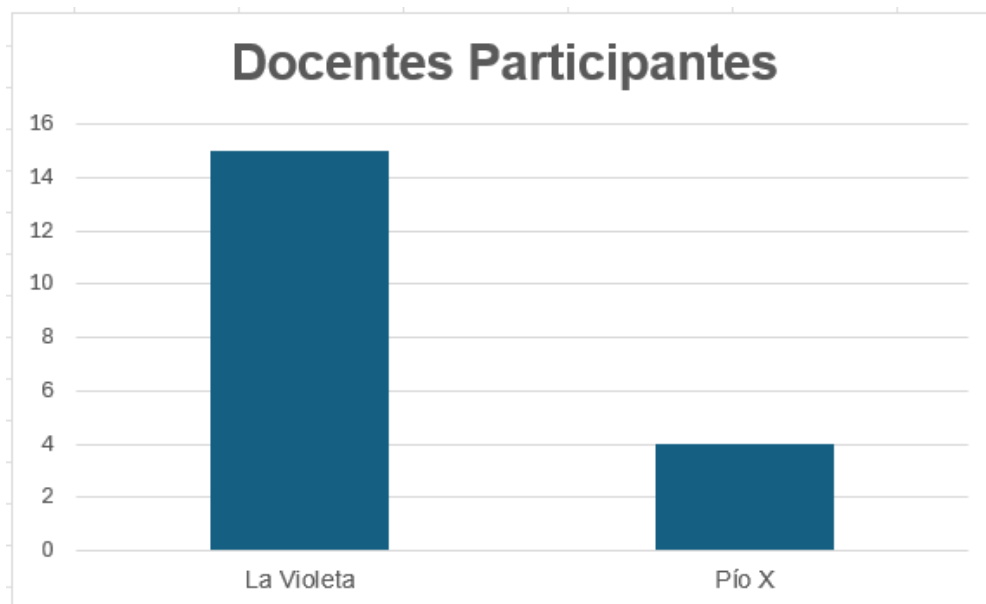
¿Qué Aspectos de la(s) Experiencia(s) Nos Interesan Más?

En este punto definimos el hilo conductor de nuestra sistematización, aquellos aspectos centrales en los que se dialoga este camino de construcción investigativa. Desde la narrativa de los ejes problematizadores se evidencia nuestro punto de interés que va encaminado a la reflexión y la transformación de las prácticas en el proceso educativo.

Población Participante.

En el proceso de sistematización de experiencias participan 19 docentes de la IED Técnica La Violeta, donde 4 de estos docentes hacen parte de la sede rural Pio X (Gabriel), como se observa en la figura 1.

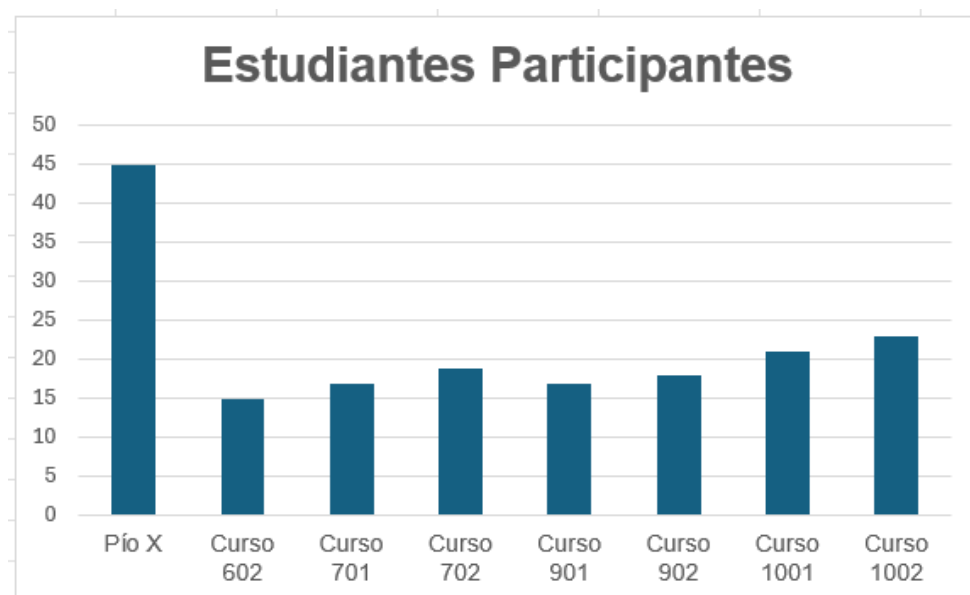
Figura 2. Docentes participantes



Nota: Gráfico de barras de la cantidad de docentes por sede.

La construcción colectiva con los docentes se lleva a cabo en el aula, donde participan activamente los estudiantes de la sede Pío X (45 estudiantes) y de la IEDT La Violeta, específicamente los grados 602 (15 estudiantes), 701 (17 estudiantes), 702 (19 estudiantes), 901 (17 estudiantes), 902 (18 estudiantes), 1001 (21 estudiantes) y 1002 (23 estudiantes), lo cual se observa en la figura 2.

Figura 3. Estudiantes participantes.



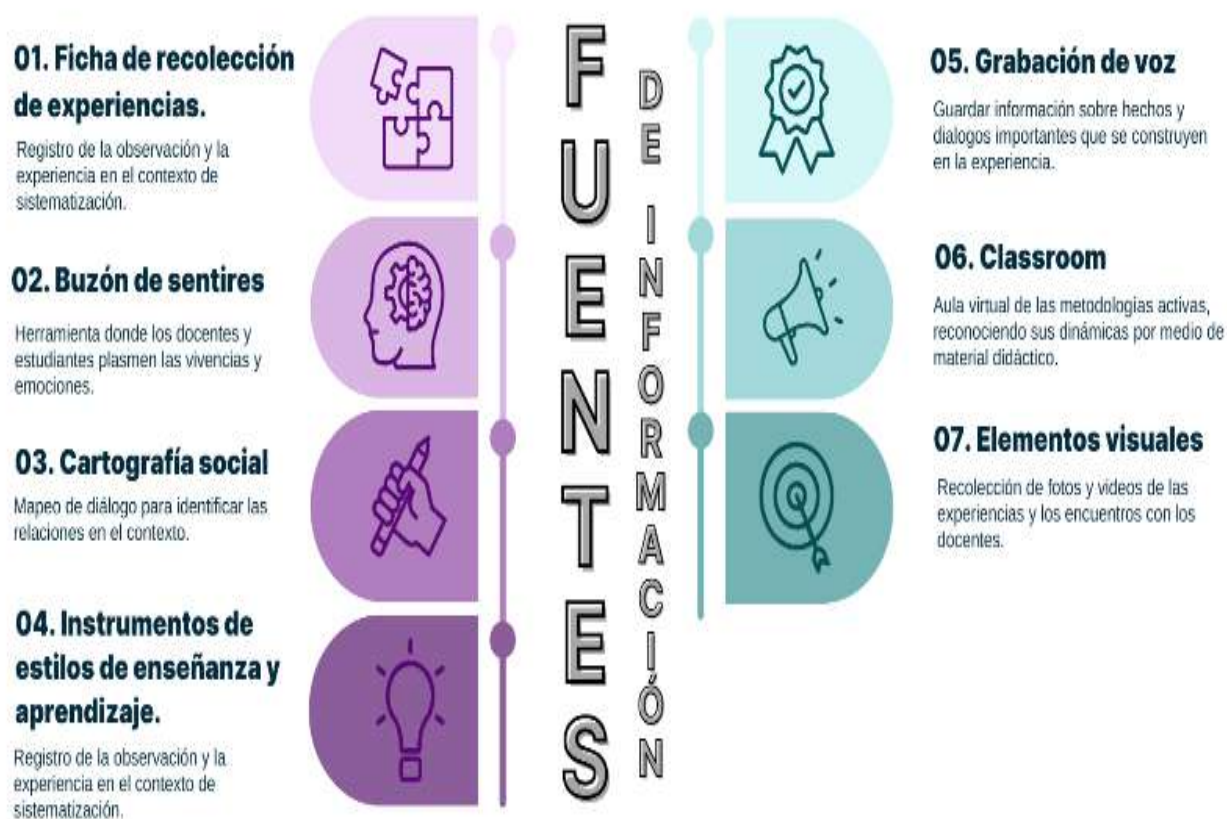
Nota: Gráfico de barras de número de estudiantes por curso.

¿Qué Fuentes de Información Vamos a Utilizar?

La investigación es un proceso reflexivo, sistemático y crítico que se analiza desde la práctica; por lo que la acción no es vista como la última fase de la investigación o el resultado de esta, por lo contrario, una fuente de conocimiento y como espacio que permite la intervención; finalmente, la participación se enfatiza en involucrar a la población de la investigación como sujetos activos que aportan conocimiento y logran una transformación.

En correspondencia con lo anterior, en la sistematización haremos uso de las siguientes fuentes de recolección de datos:

Figura 4. Fuentes de información.



Nota. El gráfico sintetiza las fuentes de información que se utilizaron para recoger las experiencias y sentires

Ficha de Recolección de Experiencias.

Estas se refieren a un registro sistemático de las actividades y observaciones durante el proceso de participación en el contexto; teniendo en cuenta que las fichas de recolección de experiencias son esenciales para la sistematización, debido a que nos proporciona un registro detallado y reflexivo de lo que sucedió en cada intervención. En este proceso de investigación tomamos la ficha de recuperación de aprendizajes de Jara (2011), la cual contiene:

- a. Contexto a la situación: un relato corto en que se dio el momento significativo, con datos claves, información del lugar, la temporalidad, los participantes y el objetivo; es

decir, una referencia que de introducción al relato detallado que se hará más adelante.

- b. Relato de lo que ocurrió: Relato detallado de lo que sucedió durante la observación o intervención, el cual permita dar cuenta del desarrollo de la situación, la secuencia de esta, las acciones y roles de los participantes.
- c. aprendizajes: Los conocimientos que se adquieren en la experiencia, desde una reflexión de lo que sabíamos antes, ahora sabemos y la importancia de estos aprendizajes en las situaciones futuras.
- d. Recomendaciones: Luego de una acción reflexiva, con el objetivo y los aprendizajes claros, se realizan algunas recomendaciones a alguien que en algún momento quisiera realizar una experiencia similar.
- e. Palabras claves: Que sean claras, de tal forma que nos permita identificar los temas centrales.

Por lo tanto, esto nos lleva a aprender de la experiencia y lograr evaluar la ruta que estamos llevando a cabo, a partir de un acto reflexivo y crítico que empodera nuestro objetivo y la acción participativa para la transformación directa. Además, las fichas de recolección de experiencias pueden ayudarnos a contextualizar los resultados de la sistematización y proporcionarnos evidencias empíricas de la efectividad de la ruta planteada para la participación y transformación. (Apéndice A)

Buzón de Sentires.

Construimos un buzón de madera que llevamos a todos nuestros encuentros, donde los estudiantes y docentes escriben cartas, poemas, cuentos o dibujan de tal manera que plasmen sus emociones, vivencias, opiniones y todo aquello que desean expresar, para que sea guardado en este buzón que se encarga de recoger los sentires.

Figura 5. Buzón de sentires.



Nota. En este buzón los estudiantes y docentes expresan sus sentires mediante la escritura o el dibujo.

Cartografía Social.

Es una herramienta participativa, que a través del mapeo colectivo nos permite compartir un espacio de diálogo y debate desde las experiencias y los sentires; con el propósito de reconocer las dinámicas de relación en un territorio, en este caso, lo centramos en el colegio.

Instrumentos de Estilos de Enseñanza e Instrumento de Estilos de Aprendizaje.

Mediante un análisis cuantitativo nos permite recopilar datos de las preferencias y tendencias tanto de los docentes como de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- a. **Instrumentos de estilos de enseñanza.** De esta manera, desde una indagación de instrumentos trabajamos con el cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez et al. (2013) que está basado en el protocolo sobre comportamientos en función de los estilos de aprendizaje Alonso, Gallego y Honey; el cual consta de 40 enunciados que son evaluados desde 5 criterios, donde 1 equivale a totalmente desacuerdo y 5 equivale a totalmente de acuerdo. (Apéndice B)
- b. **Instrumento de estilos de aprendizaje.** Teniendo en cuenta el instrumento de estilos de enseñanza y con el objetivo de tener una constante relación para la comparabilidad de los resultados de los instrumentos; se toma el cuestionario

Alonso et al. (1994) de estilos de aprendizaje, que está conformado por 80 preguntas con 2 opciones de respuesta: positivo (+) y negativo (-). Para este instrumento realizamos una adaptación del lenguaje, de manera que en la implementación este sea claro para los estudiantes de primaria y secundaria. Este instrumento categoriza los estilos de aprendizaje en activo, reflexivo, teórico y pragmático. (Apéndice C)

Classroom: Explorando Rutas de Enseñanza.

A partir de la plataforma educativa Classroom se construye un aula virtual que facilite el encuentro y el aprendizaje de las metodologías activas; por medio de material didáctico, debates, documentos, construcción de planeaciones, cronogramas, fotos de los encuentros o información de acciones a realizar; todo esto con el fin de establecer una conexión entre los docentes de las instituciones dando a conocer las experiencias con los estudiantes. Enlace: <https://classroom.google.com/c/NjY4Mjk4MTQ4Njg4?cjc=fvyc7jv>

Fotografías, Audios y Videos.

Estos elementos audiovisuales nos posibilitan recopilar información, hechos y situaciones que visualizamos en momentos posteriores. De este modo, se dará paso al análisis, reflexión y construcción de la sistematización de experiencias frente a las vivencias, participaciones y transformaciones en las instituciones. (Apéndice D)

¿Qué Procedimientos Vamos a Seguir?

Se da inicio con la implementación de estrategias que facilitan el reconocimiento de aspectos emocionales que transversalizan la motivación de los estudiantes, mediante de un acercamiento con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permitiendo la creación de un juego que contenga las temáticas abordadas sobre autorreconocimiento y relaciones interpersonales. En este sentido, se realizan encuentros de construcción colectiva con

docentes para reflexionar frente a los aspectos familiares, culturales y sociales que influyen en la desmotivación en el aula.

Así mismo, generar nuevas reflexiones a partir de la aplicación de los instrumentos de estilos de enseñanza y de estilos de aprendizaje, lo que nos lleva a la construcción interdisciplinar y aplicación de las metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en juegos y aula invertida), con el fin de reflexionar y construir desde la colectividad para llevar al aula otras alternativas de estrategias y metodologías en beneficio de las diferencias, por ende, la educación inclusiva.

Recuperación del Proceso Vivido

En este momento se genera un relato descriptivo de los encuentros con docentes y estudiantes de la IEDT La Violeta y sede Pio X, frente a sus sentires, experiencias y saberes que tienen como propósito cuestionar las dinámicas en el aula frente a la motivación, estilos de aprendizaje y la aplicación de las metodologías activas, narrado desde una construcción colectiva entre docentes, estudiantes y docentes en formación.

La Reflexión de Fondo: ¿Por Qué Pasó lo Que Pasó?

Este apartado retoma las experiencias de los encuentros, generando un proceso de análisis de la información obtenida, para realizar una interpretación crítica de las construcciones realizadas entre docentes y las reflexiones que obtuvimos al adentrarnos en este contexto.

Se realiza el análisis a partir de la construcción de los diarios de campo, la recolección los datos de los instrumentos de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, las experiencias de los docentes y estudiantes a través del buzón de sentires, así como las dinámicas y logros en la implementación de las metodologías activas. De esta manera, la información es clasificada en tres categorías: emociones y motivación, estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y por último, metodologías activas; a partir de ello, surgen subcategorías, que

centra el análisis en la constitución del sujeto, emocionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, relación socio-cultural, dinámicas de relación entre docente y estudiante, quehacer docente, acción en el aula y construcción interdisciplinar desde el reconocimiento de la diferencia como factor que enriquece la educación inclusiva.

Los Puntos de Llegada

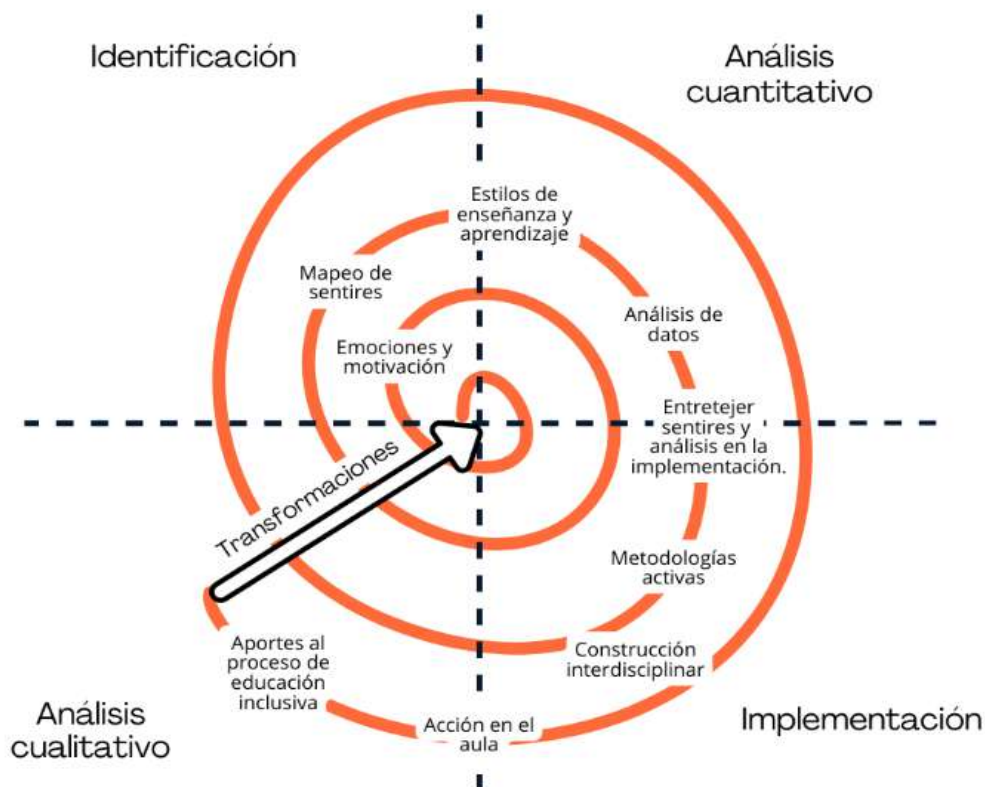
Finalmente, se comparten las conclusiones, sugerencias e inquietudes abiertas que deja el proceso vivido, con el fin de compartir los aprendizajes adquiridos a lo largo de la experiencia; los cuales no solo abarcan la individualidad, va más hacia las construcciones colectivas entre los docentes, estudiantes y educadoras especiales en formación. Así mismo, se dan a conocer los resultados obtenidos de la aplicación de las metodologías activas, mediante voces, perspectivas y sentires recopilados, desde una mirada integral que permite proponer acciones que fortalezcan la implementación de estas metodologías en el contexto educativo y en respuesta a la inclusión.

Análisis de Datos

La mayor parte de nuestra sistematización tiene un enfoque cualitativo, a partir del reconocimiento de los sentires, la subjetividad y el relato de los encuentros de saber y construcción; no obstante, se tiene un apoyo cuantitativo desde la aplicación de instrumentos de estilos de aprendizaje y enseñanza, que permiten cruzar variables y dar otra mirada al proceso.

Claramente, esta información requiere de una triangulación realizada a partir del diálogo entre tres categorías: emociones y motivación de los estudiantes, docentes y educadoras especiales en formación; estilos de enseñanza y estilos aprendizaje; y las metodologías activas. Todo esto mediante un análisis en espiral, el cual es una representación dinámica y evolutiva del proceso analítico, donde cada giro de la espiral simboliza una vuelta en el análisis, como se observa en la figura 6.

Figura 6. Diagrama de espiral del análisis de datos.



Nota. Elaboración propia de gráfico en espiral que recoge cada una de las categorías de análisis.

Esta espiral es separada por un plano cartesiano, cada espacio determina el momento en el que se encuentra la investigación; por ende, el proceso inicia en el centro con la identificación del contexto, los sentires de los sujetos inmersos en la sistematización. Aquel mapeo es la base para un análisis cuantitativo estructurado desde el instrumento de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje; aspectos que requieren de reflexión y diálogo para llevar este reconocimiento a la aplicación de las metodologías activas, que da cuenta de su construcción interdisciplinar y seguido de su aplicación durante la fase de implementación.

A medida que la espiral se expande, se incorporan nuevas capas de profundidad, llegando a un análisis de transversalidad, donde se permita reflexionar y llegar a esa mirada

esperada durante la sistematización: impactos y transformaciones en la educación inclusiva de nuestro contexto. Sin embargo, la espiral no termina allí, de manera inesperada una flecha nos direcciona nuevamente al centro del diagrama, así, determinamos que es una integración continua de retroalimentación, fomentando mejoras en un ciclo permanente de descubrimiento y transformación.

Consideraciones Éticas del Proyecto Pedagógico Investigativo

Para configurar el proceso investigativo, que gira en torno a los pensamientos, visiones y percepciones de los propios estudiantes, tuvimos presente el consentimiento informado de los acudientes o padres de familia, ante la autorización de datos personales propios de los menores de edad, empleándose el formato FOR009GSI (Apéndice G) dentro de cada una de las IEDs. El formato mencionado es aplicable en documentos que contengan datos sensibles de los sujetos partícipes del proceso investigativo, tomando como evidencia fotografías donde se identifique a las personas, opiniones sobre religión, política, entre otros, acorde a la Ley 1581 de 2012.

Capítulo II. Punto de Partida

La lectura del contexto y el reconocimiento de los sujetos es un factor fundamental en la construcción de nuestra sistematización, dando un sentido de la identidad y los aspectos que caracterizan al lugar que nos acoge para llevar a cabo esta construcción en torno a la pedagogía y el valor de la diferencia.

En este capítulo realizamos una contextualización donde se dialoga con el municipio, la institución y la población desde una mirada física, económica, política, social, cultural y pedagógica; a partir de los sentidos que le da la población participante, los entes políticos y claramente, nuestra experiencia en el contexto.

Contextualizando la Sistematización de Experiencias Pedagógicas

La siguiente contextualización se realiza para la construcción de la sistematización de experiencias que se desarrolla como requisito de grado de la Licenciatura en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional; por lo que decidimos partir de la investigación realizada por la educadora especial Castaño (2022), que realiza la investigación *“Sistematización de Experiencias Pedagógicas y Sentires de los Docentes de las IEDs del Municipio de Sopó, Cundinamarca en torno a la Educación Inclusiva”*, mediante encuentros de construcción colectiva acerca de la inclusión, didácticas y prácticas en las aulas; es así como, desde su acto investigativo deja como insumo el reconocimiento de la importancia de generar espacios de intercambio de saberes y experiencias para una construcción colectiva de lo que compete la educación inclusiva.

De esta manera, nuestra sistematización se dirige hacia la intervención con los docentes de las IEDs Técnica La Violeta y Pio X (Gabriel), con una detallada observación participativa y construcción directamente en los espacios de enseñanza, realizando una lectura del actuar pedagógico, para una transformación de paradigmas, prácticas y estilos de

enseñanza, dando lugar a una educación de experiencias colectivas y dialógicas para construir nuevos conocimientos.

Por consiguiente, desde el postulado de Jara (2011), cuya mirada de la sistematización implica una reflexión crítica de una o varias experiencias con el fin de ordenarlas y reconstruirlas, generando conocimientos y aprendizajes significativos, que, permiten comprender teóricamente las experiencias y orientarlas hacia una perspectiva transformadora, en este caso en las perspectivas y metodologías de los docentes de las instituciones de La Violeta.

Contextualización Del Municipio Desde Nuestra Experiencia:

En las siguientes líneas se contextualiza el municipio de Sopó, Cundinamarca; el lugar que nos acogió durante el desarrollo del trabajo de grado desde una perspectiva de sistematización de experiencias pedagógicas. Este viaje inicia cuando aún el sol esta oculto y el frío prevalece en el municipio de Soacha, se hace un recorrido de 7 paradas y un transbordo en Transmilenio, para cruzar Bogotá hasta la salida de la ciudad donde se encuentra el pequeño y acogedor Terminal del Norte. Entre las 6:20 y 6:30 am, y durante las conversaciones con los demás pasajeros se va llenando rápidamente el bus que nos transporta al municipio de Sopó; viajando junto a las rutas de los colegios empieza a prevalecer el paisaje de la sabana, hasta la entrada de Sopó, un lugar compuesto por calles tranquilas, casas con infraestructura de poca altura que con solo observar nos cuentan una historia.

Figura 7. Parque principal e iglesia del municipio de Sopó, Cundinamarca.



Nota. Fotografía de autoría educadoras especiales Shirly Sarmiento y Juliana Tasama.

Este municipio perteneciente a la sabana se encuentra ubicado a 39 kilómetros del norte de Bogotá, en una de las faldas de la Cordillera Oriental; es caracterizado por su tranquilidad y actividades comerciales e industriales. Por lo cual, su economía se encuentra en crecimiento debido al turismo y producción de cultivos como fresas, frijoles y papas (Plan de Desarrollo Municipal del 2020-2023); Sin embargo, no se escapa de las dinámicas de suburbanización, producto del ensanche de Bogotá, “se trata de un sector rural con más relaciones con el mundo urbano por influencia de los medios de comunicación y un encadenamiento vial y de transporte más extenso, relación con los mercados, mayor uso de la tecnología” (López, 2006, p.140).

Sopó un municipio que por la cercanía a la capital de Colombia cuenta con grandes industrias, sectores de vivienda que asimila las edificaciones de la ciudad, las inversiones en las vías y las infraestructuras hacía una mirada tecnológica. Así mismo, es un factor que genera hibridación cultural de la población, la cual, según la base de datos certificada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018, como se citó en Rico et al., 2020-2023) son aproximadamente 25.782 habitantes distribuidos en 17 de veredas y el casco urbano; donde el 67,6% (17.435 habitantes) hace parte de la población urbana y el 32,3% (8.347 habitantes) pertenece al sector rural.

Continuando con el hilo para el tejido de la sistematización desde una mirada pedagógica, reconocemos la calidad educativa de este municipio, que se basa en las orientaciones del (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2019, como se citó en Rico et al., 2020-2023) “todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p.24).

En este sentido, bajo la premisa de la educación como derecho fundamental, se plantea la gratuidad bajo la figura de establecimientos educativos estatales, encontrando cuatro instituciones en las cuales se ha tenido un acercamiento por parte de las docentes en formación de la Universidad Pedagógica, como lo es el Complejo Educativo Integral de Sopó - CEIS, Institución Educativa Departamental Rafael Pombo con sede rural escuela Hato Grande, Institución Educativa Departamental Pablo VI con sedes Escuela Primaria Marco Fidel y sede Escuela rural Comuneros, y por último la Institución Educativa Departamental La Violeta con sedes escuela rural Meusa y escuela rural Pio X. Cada una de estas instituciones tiene un enfoque metodológico diferente, lo que hace que varíe el proceso educativo y las dinámicas interpersonales; lo que permite que tengan ciertas características que representa a las instituciones; sin embargo, es la Secretaría de Educación la que mantiene aquella articulación para garantizar que se ofrezca una educación de calidad para toda la población del municipio, comprendiendo las diferencias.

Por lo tanto, en la lectura del Plan de Desarrollo Municipal 2020 – 2023 encontramos que se reconoce la educación inclusiva como aquella que debe responder a la diferencia de los individuos, brindando herramientas encaminadas hacia sus intereses y posibilidades para la realización de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), que permita el desarrollo de su aprendizaje y participación en un ambiente adecuado, sin discriminación, ni exclusión alguna; de tal manera, desde esta perspectiva se busca eliminar las barreras existentes en el entorno educativo, garantizando el acceso a la educación inicial, primaria, secundaria, media y superior; in embargo, existe una falta de capacitación docente para atender a personas con discapacidad y realizar procesos inclusivos acogiendo a toda la comunidad. De igual forma, es insuficiente el apoyo que brinda el equipo psicosocial por parte de la Alcaldía del municipio, debido a que este debe atender a todas las IEDs, contando con poca cantidad de profesionales y en medio del transcurso de las inmersión y observación participativa fueron pocas las visitas y

encuentros en la institución, que, reconocemos no son disposiciones locales del municipio, son decisiones estatales, razón de equivalencia número de profesionales versus relación estudiantes, que no favorece a la población.

Trazando Caminos: Vivencias y Sentires por las Veredas de La Violeta y Gabriel.

Continuando con nuestro viaje, de prisa nos bajamos del bus Bogotá - Sopó antes de la hora de salida de la ruta hacía las veredas La Violeta y Gabriel, un recorrido lleno de girasoles, cultivos y por supuesto, vacas lecheras. Empezamos por observar el territorio, desde la dinámica de un espacio basada en la nueva ruralidad, donde la mayor actividad económica es la agricultura y la ganadería para el comercio lechero; sin embargo, este lugar tiene muchas influencias por parte de la ciudad, donde las veredas también cuenta con edificaciones de conjuntos campestres o fincas como sitio residencial o de descanso de la ciudad inquieta; así mismo, un aspecto que nos sorprendió al llegar a este contexto es el transporte, que a diferencia de otras zonas rurales del país, en las veredas de Sopó el transporte es de fácil acceso, teniendo en cuenta que las vías son pavimentadas y la empresa de transporte público cubre todas las rutas veredales.

Figura 8. Ruta que comunica las veredas de La Violeta y Gabriel.



Entre la interacción con los estudiantes y los docentes, las caminatas de una sede a otra y el tiempo esperando el transporte, logramos tener un acercamiento a la población; la cual, hace parte del sector rural según lo plantea el MEN (2020) en el Plan Especial de

Educación Rural – PEER, mencionando que la ruralidad colombiana es heterogénea en lo poblacional, se encuentran poblaciones campesinas, indígenas y comunidades afrocolombianas; evidenciando que el campesino tradicional mestizo es predominante en términos de habitantes en las veredas y pequeñas poblaciones.

En las veredas de Sopó nos encontramos con campesinos en su mayoría originarios del mismo municipio, o de municipios vecinos de la sabana de Bogotá; así mismo, hay familias migrantes de otras regiones del país e incluso de otras partes de Latinoamérica. Aquellas veredas en las que transcurrimos se observan a los habitantes en sus labores, que referente al factor ocupacional, habitan pequeños, medianos y grandes productores, en las diferentes dinámicas económicas del sector, en su mayoría en lo agropecuario; sin embargo, otros pobladores rurales son los empresarios, comerciantes, trabajadores en el transporte, técnicos o profesionales, y personas que se encargan de diferentes oficios de la zona.

Escenario de la Sistematización: Reconociendo las Instituciones

Nuestro escenario de sistematización de experiencias pedagógicas es la Institución Educativa Departamental Técnica la Violeta y la sede Pío X (Gabriel), las cuales se encuentran ubicadas en zona rural del municipio de Sopó, Cundinamarca. Durante nuestro viaje maravilladas por lo que olemos, observamos y sentimos, a las 7:50 am llegamos a la escuelita Pío X, un espacio de construcción y sistematización junto a cinco docentes que se encargan de los grados de preescolar a quinto de primaria. En esta institución las aulas cuentan con grupos de mayor cantidad de estudiantes, como consecuencia de la dinámica de las aulas multigrados; la cual es una modalidad educativa en la que se agrupan estudiantes de diferentes edades y niveles de conocimiento en un mismo espacio físico y con el acompañamiento de pocos docentes que se encargan de enseñar diferentes áreas.

Es una sede relativamente pequeña, cuenta con una sala de informática, comedor, dos parques de madera, un amplio coliseo techado y siete salones, donde uno de estos es para los

niños de 2 a 4 años, otro para las actividades recreativas y se asigna uno para sala de profesores; consideramos que lo más bello de esta escuela son sus jardines con una gran variedad de plantas y corredores adornados de canastos de flores colgados en las vigas. Está rodeada de fincas ganaderas y un paisaje montañoso, que coincide con los relatos de los estudiantes acerca de sus labores extracurriculares, sus gustos musicales y su dialecto.

Figura 9. Sede Pío X (Gabriel).



Durante la observación y participación en este contexto, logramos observar algunos puntos de encuentro en las formas de enseñanza de los docentes; teniendo en cuenta que, en su mayoría concluyen con que es importante el método tradicional para la alfabetización y lo que ellos denominan las bases de su formación. Igualmente, por lo general, los docentes en los espacios académicos fomentan el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes, permitiendo que las clases vayan más allá de una guía; sin embargo, en algunos casos se hace uso de esta estrategia para abordar los diferentes contenidos de manera organizada por grados, debido a que los docentes de aula multigrado “enfrentan el reto diario de manejar la complejidad que requiere la planificación de actividades simultáneas diferentes, favorecer el trabajo colaborativo e inclusivo en el aula y buscar maneras de vincular el conocimiento con las características de las comunidades” (Rockwell y Rebolledo, 2016, p,16); por lo que se reconoce

el esfuerzo que conlleva pensarse en diferentes edades y ejes temáticos que se deben abordar en un mismo espacio y tiempo; lo que implica comprender las dinámicas y buscar las estrategias indicadas para trabajar desde allí sin olvidar la subjetividad de los estudiantes.

Es por esto que las prácticas que se tienen en el salón de clases deben repensarse permitiendo que los pensamientos y opiniones de cada estudiante tengan lugar y valor, desde dinámicas de relación que vayan más allá que una enseñanza basada en una evaluación de corrección de un docente que visualizan como su autoridad. Evidentemente, este proceso requiere de una lectura del sujeto y un reconocimiento de la mismidad, aspecto que los docentes han trabajado desde el amor y la confianza que tienen con sus estudiantes, dándole importancia a sus sentires y situaciones que viven en su contexto familiar y social, identificando que son factores que influyen en el aprendizaje y que en muchas ocasiones requieren de apoyos individualizados.

No obstante, hay barreras durante este reconocimiento y construcción de apoyos con los estudiantes con discapacidad, debido a que asignan este aspecto únicamente al área de educación especial y orientación, donde los procesos de inclusión que se han llevado en la institución se limitan a la elaboración y el cumplimiento del PIAR a través de capacitaciones por parte de contratistas de la Secretaría de Educación sin tener un acercamiento a los conceptos, normativa, barreras, ajustes razonables y diferentes didácticas, ya que no hay una figura presente de docente de apoyo o educadora especial y por parte de orientación los docentes y estudiantes visualizan este escenario como un lugar al que pueden acudir cuando se sienten enfermos.

Aquella situación obstaculiza llevar a cabo un proceso pedagógico que permita a cada estudiante sentirse seguro e incluido en el contexto que está habitando; aun así, los docentes de esta sede generan cuestionamientos entre ellos, reconociendo la importancia de un trabajo interdisciplinar y una constante formación como profesionales; por tal motivo, la mayoría

permiten que seamos parte de su aula, observemos y generemos construcciones desde el diálogo pedagógico frente a contradicciones que se pueden generar frente a los métodos y herramientas utilizados durante años para la enseñanza de los contenidos, y que de cierta manera entre el cuidado, la preocupación por formación de valores y la necesidad de resultados positivos en el factor académico, deja en segundo plano la innovación, los ajustes razonables y el sentarse a construir de manera interdisciplinar.

El viaje de contextualización continua hacía otra institución; por ello, siendo las 10:00 am caminamos al paradero donde nos recoge la buseta que nos lleva a la IED Técnica La Violeta, uno de los espacios en el que más interactuamos, generando un mapeo de las dinámicas de la población y el cual se construye desde la sistematización. Este colegio en su mayoría tiene zonas verdes, posibilitando una constante interacción con el entorno natural y la relación con las dinámicas propias de la vereda; cuenta con el proyecto de la huerta y la granja, un espacio que permite integrar los conocimientos de las diferentes áreas y posibilita la construcción a partir de los saberes previos de los estudiantes.

Figura 10. Sede principal de la IEDT La Violeta.



Adicionalmente, del reconocimiento de la planta física de la institución es importante tener un acercamiento al Proyecto Educativo Institucional de la IED Técnica la Violeta, comprender más acerca de la institución; el cual se basa en desarrollar los propósitos y mandatos de las autoridades educativas, regionales, departamentales y nacionales de acuerdo

con la Ley General de Educación y otras normas vigentes, permitiendo potenciar la responsabilidad, autonomía, convivencia, respeto de la diferencia, amor por su entorno y medio ambiente, disfrute y crecimiento integral de los y las estudiantes con formación técnica agropecuaria brindando una educación de calidad; aspectos que tienen un vínculo coherente con el contexto en el que se encuentra el colegio y da cuenta del reconocimiento de los factores sociales, culturales, políticas y económicos de los estudiantes.

Desde la experiencia en La Violeta logramos analizar que cada aula refleja la diferencia del sujeto, las particularidades de cada aula y la interseccionalidad del docente. De tal forma que las clases muestran las subjetividades y construcciones sociales y pedagógicas de cada docente, su mismidad y mirada de la realidad del mundo; estos aspectos hacen que la institución sea diversa en los estilos de enseñanza dando importancia al aprendizaje por interacción con el contexto. Esto desde la acción, las experiencias y la observación, donde la mayoría de las situaciones se convierten en aprendizaje significativo, la persona observa, cuestiona, adquiere conceptos, relaciona con saberes previos y luego por la práctica aprende desde *el ensayo y el error*; por lo tanto, la adquisición del conocimiento desde la relación sociocultural se da constantemente en el contexto con el que interactúa la persona.

De tal manera, la mayoría de los docentes de la IED Técnica la Violeta son profesionales líderes, proactivos, investigativos, dinámicos e imparciales; por lo que juegan un papel fundamental frente al modelo pedagógico de la institución, el cual se basa en el aprendizaje significativo donde el docente debe ser el mediador entre el conocimiento previo y nuevo influyendo en su participación y la motivación para que el estudiante se sienta seguro en cada espacio que habite.

Por ello, al sentarnos a dialogar con los docentes, el discurso de algunos da muestra de su reconocimiento de que la escuela no se debe desvincular de ese proceso y esa forma de aprendizaje, el maestro no puede pretender enseñar únicamente conceptos sin llevarlos al

hacer, porque se podrían estar dejando vacíos. Aquellas estrategias en el aula se deben construir desde el diálogo con los saberes previos y la relación constante de lo teórico – práctico, así comprendiendo su importancia en el contexto y constituyendo un aprendizaje significativo que el sujeto va a relacionar en distintas situaciones y experiencias que le permitan adquirir nuevos saberes; porque “la teoría de la educación tiene que ser una teoría de la práctica y para la práctica” (Bollnow, 1978, como se citó en el texto de Gordillo, 1985).

Otro aspecto importante que logramos traer de la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI), es referente a la importancia del desarrollo de autonomía de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, donde los docentes en el aula relacionen el saber con el amor y la autonomía de aprender; de tal manera, se potencializa un proceso de construcción de autonomía, reflexión y pensamiento crítico durante su formación en la institución; siendo sujetos que cuestionan, proponen actividades para la clase, buscan las diferentes estrategias y herramientas para aprender y tener distintas miradas de la realidad.

El aspecto mencionado anteriormente nos lleva a dialogar el rol del educador como sujeto político de transformación desde la mirada de Freire (1987, como se citó en Rodríguez, 2022), que define las prácticas educativas como reflexión y acción del hombre; en esta concepción, la educación no es solo información, sino, los procesos de participación que se orientan a un cambio de las condiciones de vida de las comunidades alfabetizadas, lo que supone repensar los ambientes y espacios educativos con la intención de generar una transformación social. Por lo que, las prácticas en el aula de clases deben repensarse, permitiendo que los pensamientos y opiniones de cada estudiante vayan más allá que una corrección del docente que visualizan como su autoridad.

Un punto que consideramos importante resaltar de la interacción en el aula, es que no todos los docentes de la institución son licenciados; encontramos ingenieros, comunicadores sociales, seminaristas, profesionales en artes plásticas, agropecuarios, entre otros; de tal

manera, desde ese diálogo interdisciplinar se ve un trabajo colectivo a partir del modelo Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematic (STEAM), que recoge los conocimientos de la ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas; este es un enfoque educativo interdisciplinario, que busca integrar las disciplinas para fomentar el pensamiento creativo y la innovación.

Así mismo, se tiene como objetivo desarrollar habilidades en los estudiantes para que puedan enfrentar problemas complejos del mundo real y encontrar soluciones a través de la colaboración, la experimentación y la exploración creativa. Por lo que hay docentes que vinculan los ejes temáticos de las asignaturas con aspectos contextuales para darle un sentido con el entorno y la cotidianidad de los estudiantes; de esta manera, se plantean la construcción de proyectos que se logren sustentar desde las diferentes áreas y permita que el estudiante aprenda haciendo e investigando.

Por otra parte, los grupos de estudiantes de La Violeta son pequeños, lo que permite mayor diálogo y uso de recursos, así como un cambio en la organización de los pupitres en las aulas que en su mayoría se encuentran en círculo, o mesas de grupos de 6 u 8 estudiantes. Esto da la oportunidad de generar un proceso educativo desde la colectividad y cooperación, reconociendo particularidades de los sujetos, lo que lleva a los docentes a destacar las capacidades de sus estudiantes, y reconocer que cada persona tiene habilidades diferentes, afinidades en algunas áreas, pero que también presenta dificultades en otras.

Por lo que, los docentes en su mayoría tienen la disposición de escuchar y trabajar interdisciplinariamente permitiendo el diálogo y construcción junto a ellos, en aquel proceso de reconocimiento de las diferencias como aspecto que enriquece el aula y se da un aprendizaje significativo desde el contexto, la colectividad y el valor de la interculturalidad. En esta construcción de la sistematización, en las instituciones nos encontramos con docentes que cuestionan y se interesan por investigar y aprender lo que desconocen acerca de la inclusión;

no obstante, hay docentes que se encuentran en este proceso de reconocer la educación inclusiva desde una mirada interseccional para una transformación pedagógica; teniendo en cuenta que el trabajo interdisciplinar, cambio de paradigmas e innovación didáctica causa incomodidad, limitando su accionar únicamente a la enseñanza de los contenidos de manera teórica, y dejando de lado los aspectos del contexto, los sentires, los estilos de aprendizaje y las particularidades que requieren de ajustes razonables.

Finalmente, de aquel recorrido por las dos instituciones se observa que algunos de los docentes se caracterizan por ser dinámicos e innovadores al llevar al aula distintas estrategias que favorecen el aprendizaje desde la lúdica o el trabajo en equipo; sin embargo, al no estar presente una figura de educador especial dificulta las relaciones y el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, al no existir un acercamiento teórico frente a los aspectos que componen estas metodologías desde el reconocimiento del rol que tiene cada sujeto que habita el aula, no posibilita la participación todos. De este modo, surge nuestro interés por realizar una investigación rigurosa para dar nombre a aquellas dinámicas que los docentes llevan al aula; allí, aparecen las metodologías activas como respuesta al rol que tiene el docente y el estudiante frente al reconocimiento de las diferencias en el proceso educativo.

Capítulo III. Preguntas Iniciales

En este capítulo ampliamos las miradas frente a nuestra sistematización referente al sentido y los intereses que sostienen la investigación que estamos construyendo. Por consiguiente, siguiendo con la línea de sistematización de Jara (2011), en este momento se define el sentido, los objetivos y las experiencias que queremos sistematizar; así mismo, se plantean los ejes o aspectos centrales, se realiza una descripción de las fuentes de recolección de información y se propone el procedimiento a seguir. Este punto lo desglosamos en cinco preguntas claves, donde cada una de manera detallada y organizada da cuenta del camino que toma nuestra sistematización.

¿Para Qué Queremos hacer esta Sistematización?

Queremos realizar esta sistematización para impulsar una transformación significativa en las prácticas pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva, a partir de la observación, interacción y diálogo en los contextos educativos, donde se busca comprender y abordar los desafíos que enfrentan los docentes en su labor diaria. Este proceso permite no solo reconocer las experiencias pedagógicas de los docentes de las IEDTs La Violeta y Pío X, sino también construir colectivamente estrategias innovadoras y adaptadas a las realidades del aula, fomentando un enfoque interdisciplinar.

Es importante reconocer que la construcción interdisciplinar y las acciones de transformación colectivas son posibles desde la identificación de los sentires y la subjetividad de los docentes, generando un espacio de reflexión, cuestionamiento y acción colectiva que permita la implementación de las metodologías activas, fundamentadas en las diferencias presentes en las aulas que ofrecen herramientas prácticas para responder a las necesidades y la interseccionalidad. A través de esta sistematización, se identifican las emociones, perspectivas y principales desafíos de los docentes, y a partir de ahí se promueve un intercambio enriquecedor de experiencias, conocimientos y estrategias, que en esencia no solo

pretende documentar lo que ocurre en las aulas, sino también dar lugar a procesos de cambio colectivo generando transformación en la mirada de la educación especial que refuercen la educación inclusiva desde la práctica misma.

¿Qué Experiencias Queremos Sistematizar?

Durante este recorrido de experiencias en el Municipio de Sopó, en las IEDs Técnica La Violeta y Pio X (Gabriel), hemos logrado tener un acercamiento con los 19 docentes, reconociendo a cada uno desde su individualidad, que influye al momento de reflexionar acerca de sus prácticas y formas de enseñanza en el aula; de igual forma, la articulación y construcción colectiva que llevan a cabo al momento de realizar proyectos o actividades que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes.

En la práctica participativa en las instituciones educativas consideramos necesario apostar a la transformación de la educación inclusiva a partir del reconocimiento de cada sujeto implícito en el aula. Por lo tanto, el interés de sistematizar las experiencias de los docentes se suscribe en el planteamiento de los ejes problematizadores, los cuales se enmarcan en la influencia de las emociones en el aprendizaje, dado que se evidencia gran desmotivación de los estudiantes durante el proceso educativo, lo que requiere que el docente se encargue de reconocer los diferentes estilos de aprendizaje para modificar su acción en el aula según los intereses de los estudiantes y su estilo de enseñanza, dando lugar a pensar en la formación en metodologías activas como herramienta que permite llevar a cabo actividades que respondan a las diferencias.

Desde esta forma, la observación de dinámicas, reflexión y construcción conjunta abren paso a tres ejes problematizadores de la sistematización de experiencias, los cuales se presentarán a continuación:

Primer Eje Problematicador: Motivación y Emociones en el Proceso Enseñanza-aprendizaje.

En este eje se trae a colación la falta del reconocimiento por parte de los docentes referente a los factores que influyen en el estudiante y su proceso de aprendizaje; aspectos ambientales y de relación interpersonal que genera situaciones emocionales que se ven reflejadas en su formación educativa; como lo menciona Romero (2020) “para comprender el contexto educativo como el escenario social en que convergen todos los factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje en el aula, es necesario reconocer que existen factores físicos, culturales, sociales y económicos” (p.14).

Así, se permite llevar un proceso de lectura y reconocimiento del sujeto desde todas sus dimensiones, permitiendo una mirada de su subjetividad que la compone diferentes factores del contexto; por lo que, la interseccionalidad se adoptó como un enfoque importante dentro de los “debates contemporáneos en torno a la “diferencia”, la diversidad y la pluralidad” (Viveros, 2014, p. 10), teniendo una perspectiva de seres con una construcción de mismidad que requiere ser vistos y reconocidos desde este enfoque.

Frente a esto, evidenciamos que es una mirada que en ocasiones no está presente en los procesos de enseñanza – aprendizaje, donde los docentes se limitan a un accionar frente a los contenidos de las áreas, sin relación al reconocimiento de la interseccionalidad del sujeto con el que lleva a cabo este proceso. Esto da pie a que se desconozcan situaciones de los estudiantes y de manera directa o indirecta se repriman emociones y sentires de estos, lo que causa una desmotivación en el contexto educativo; teniendo en cuenta el postulado de Dueñas (2002), al mencionar que “la educación no puede reducirse sólo a lo puramente académico, sino que ha de abarcar otras dimensiones -cognitiva, afectivo-emocional, moral- para que se potencie el sano equilibrio entre los aspectos de la persona (mente-cuerpo-relación social” (p. 91)

Es efecto, en la institución hay una ruptura con relación a las situaciones familiares, sociales y emocionales de los estudiantes; debido a que, no se cuenta con una figura que realice las funciones de orientación y apoyo psicosocial, obligando a que sean los docentes los que asuman esta responsabilidad; sin embargo, hay un desconocimiento de los docentes para abordar el tema de emociones y desmotivación escolar, convirtiéndose en una labor compleja y que aparentemente desborda su rol. Por lo tanto, desde nuestra perspectiva, es necesario implementar una estrategia que evidencie los factores que influyen en la desmotivación de los estudiantes y abordar este tema a partir de encuentros de construcción colectiva y reflexión con los docentes. De manera que, Romero (2020) menciona que “El docente debe conocer el camino que realiza la información a través de las distintas estructuras hasta llegar al saber, para poder comprender las situaciones emocionales por las que atraviesan los alumnos y comprender por qué no aprenden”. (p.17)

Dejando la perspectiva de que el aprendizaje es un proceso netamente de memorización de información, para comprender que el estudiante esta transversalizado por diferentes situaciones y factores que determinan sus acciones en las dinámicas educativas. En este sentido, Schunk (2012) menciona:

Los aspectos histórico-culturales de la teoría de Vygotsky aclaran la cuestión de que no es posible separar el aprendizaje y el desarrollo del contexto en el que ocurren. La manera en que los aprendices interactúan con sus mundos (es decir, con las personas, los objetos y las instituciones que los conforman) transforman su pensamiento”. (p.242).

Desde el planteamiento de este eje problematizador consideramos pertinente cuestionar ¿Cuáles estrategias o metodologías favorecen la motivación en el aula? ¿Cómo puede intervenir el docente en aspectos emocionales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes? ¿De qué manera se pueden mediar las situaciones cotidianas de los estudiantes, teniendo en cuenta que no hay acompañamiento desde orientación?

Segundo Eje Problematicador: Influencia de los Estilos de Enseñanza en el Proceso Educativo.

Mediante la observación identificamos en el aula la falta de interés de los docentes frente al reconocimiento de sus estilos de enseñanza; ya que no hay un cuestionamiento o reflexión frente al aprendizaje que construyen los estudiantes, contrario a esto, solo se centran en impartir conocimientos para que sean reproducidos. De esta manera, Pierre Bourdieu arroja luz sobre la dimensión sociológica de esta problemática al destacar que las instituciones educativas pueden reflejar y perpetuar las desigualdades sociales existentes; siendo más específicos con lo postulado por Bourdieu y Passeron (1977).

La reproducción de las relaciones, de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera”) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. (p.4)

Desde su enfoque en las *reglas ocultas* y las relaciones de poder dentro de la educación nos permite comprender, cómo la falta de interés de algunos docentes en adaptar su enseñanza puede contribuir a una reproducción sutil pero efectiva de estas desigualdades.

Teniendo en cuenta que el acto educativo se ha convertido en una reproducción social, cultural de pedagogías occidentales, es importante pensarnos en la descolonización de aquellas teorías que reprimen al docente en su quehacer, llevando a que se sustente únicamente en teóricos y lleve al aula formas de enseñanza lineales.

A partir de esta mirada, es esencial que los docentes reconozcan su papel en la reproducción de contenidos y se involucren activamente en la descolonización de la educación; lo que implica cuestionar críticamente los materiales didácticos, los enfoques pedagógicos y las evaluaciones utilizadas en el aula, para construir nuevas formas de

ser en el aula, por medio de pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2017, p. 28)

Para esto, los docentes deben trabajar en conjunto con sus estudiantes para identificar y desafiar las narrativas y representaciones dominantes que perpetúan la opresión y la marginalización. Con la mirada de la educación como una herramienta para el desarrollo de la conciencia crítica se aborda el propósito de la educación como aquella que va más allá de la simple transmisión de información, considerando que la falta de interés de algunos docentes en fomentar esta conciencia crítica puede llevar a la mera reproducción de contenidos, dejando a los estudiantes sin la capacidad de cuestionar y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Zuleta (1985) menciona “La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (p.5); de tal manera, podemos cuestionar las miradas colectivas que se han dado acerca de la acción de enseñanza, evidenciando una gran confusión entre enseñar y formar; es así que, de cierta manera, el verdadero sentido del maestro se ha desviado, siendo ahora la persona que instruye a partir de contenido que debe ser memorizado por los aprendices sin derecho u oportunidad de llegar a conocer la lógica o el sentido, es y solo es, no hay una razón tras aquel tema dado; este hecho reprime el pensamiento, da aquella señal de que no se debe pensar ni cuestionar, solo cumplir, ser seres conformistas que están siendo formados con aprendizajes básicos.

A partir de este eje problematizador se precisan diferentes cuestiones ¿Cómo motivar a los docentes para que reflexionen sobre sus estilos de enseñanza y el impacto que tienen en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿En la institución, las metodologías activas podrían adoptarse

para que la educación no solo transmita conocimientos, sino que también promueva el pensamiento crítico y la reflexión activa en los estudiantes?

Tercer Eje Problemizador: Sentires y Articulación de los Docentes Frente a la Implementación de Metodologías Activas.

A partir del acercamiento y diálogo con los docentes, identificamos que algunos muestran preocupación y desconocimiento al momento de plantear actividades para los estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje; a su vez, otros docentes aplican distintas metodologías en el aula de clase con el fin de analizar cual favorece el aprendizaje significativo; sin embargo, no se genera un diálogo reflexivo y construcción colectiva entre docentes para dar continuidad a su aplicación. Por lo tanto, es importante dar a conocer a los docentes las metodologías activas, las cuales son “aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje” (Labrador y Andreu, 2008, p. 5).

De esta manera, cada uno hará un acto reflexivo sobre su estilo de enseñanza y estilo de aprendizaje de los estudiantes cuestionando la metodología activa, que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; por lo cual, se permite la creación de espacios para que los docentes dialoguen desde sus experiencias y sentires para que haya una construcción articulada en torno al aprendizaje significativo.

En ese sentido el estudiante tendrá un papel protagónico durante las clases, ya que al centrar su compromiso en el aprendizaje se favorece su autonomía generando competencias para el aprender a aprender en colaboración con los compañeros. (Silva y Maturana, 2017).

A partir del reconocimiento del propósito de las metodologías activas damos lugar a la reflexión por medio de diferentes interrogantes; ¿De qué manera se favorece la educación inclusiva mediante la aplicación de metodologías activas?, ¿Cómo se puede favorecer la motivación y emocionalidad desde un proceso de enseñanza-aprendizaje activo?, ¿Se deben

tener en cuenta los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje al momento de implementar una metodología activa?

Los anteriores ejes problematizadores y enfoques permiten la determinación de los objetivos de la sistematización.

Objetivo General

Sistematizar las experiencias pedagógicas de los docentes de las IEDs La Violeta y Pio X (Gabriel), para la construcción interdisciplinar e implementación de las metodologías activas, que favorecen la motivación en el aula y la educación inclusiva.

Objetivos Específicos

Describir la relación de la emocionalidad y motivación en el aprendizaje de los sujetos que habitan el aula, desde el reconocimiento de su subjetividad.

Analizar los estilos de enseñanza, sentires y experiencias de los docentes, para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.

Desarrollar propuestas basadas en las metodologías activas, que respondan a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, desde el reconocimiento de las diferencias.

Capítulo IV. Horizonte Teórico

En este capítulo, realizamos un acercamiento teórico y dialógico donde se inicia con una exposición de los antecedentes investigativos para enriquecer y fortalecer la sistematización desde los diferentes ejes problematizadores; en el marco de la perspectiva en la que se desenvuelve la investigación, posterior a ello, se presentan los referentes teóricos desde los cuales se sustentan las discusiones de la sistematización.

Antecedentes Investigativos

Teniendo en cuenta los enfoques conceptuales y los ejes problematizadores de la sistematización de experiencias, realizamos una revisión bibliográfica de trabajos de investigación en pregrado, posgrado y artículos de investigación que abordaban educación inclusiva, ambiente y motivación como influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, y metodologías activas (E-learning y TinkerCAD, aprendizaje basado en problemas y proyectos, aula invertida, aprendizaje colaborativo, cooperativo y significativo).

De este modo, se realiza la revisión de 17 trabajos de investigación a nivel nacional y 13 a nivel internacional, de los cuales en los siguientes apartados damos a conocer una descripción de cada uno de los documentos con sus respectivos objetivos, metodologías, conclusiones y aportes referente a los ejes problematizadores de esta sistematización. La lectura la llevamos con el propósito de dar a conocer la pertinencia e innovación de la sistematización de experiencias en el contexto educativo y sus apuestas por el reconocimiento de las diferencias en el aula.

Motivación y Emociones en el Aula.

A continuación, se presentan siete documentos con propuestas basadas en el bienestar emocional, motivación y diferentes conductas en el aula; cada uno busca contribuir al desarrollo

de esta sistematización, considerando el planteamiento del primer eje problematizador que aborda la motivación y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Buesaquillo y Caballero (2013) en su trabajo de grado “Situaciones cotidianas. Una estrategia para estimular la motivación en la clase de química”. Esta identifica la problemática que afecta a la comunidad estudiantil de los grados décimo y undécimo del IPN, donde los estudiantes no muestran motivación frente a la clase de química, por la poca articulación de la teoría con la práctica. A partir de ello, se lleva a cabo una investigación de tipo correlacional-seleccional, descriptiva mediante cinco fases denominadas observación, articulación, laboratorios, feria y verificación; allí, se concluye que las prácticas de laboratorio fortalecen las actitudes de interés y expectativa de los estudiantes, en la medida en que se relacionan los contenidos con la cotidianidad.

En este mismo sentido, al reflexionar sobre los actos educativos que fomentan la motivación, encontramos la investigación de Avendaño y Rodríguez (2018) denominado “Análisis de los factores motivacionales de estudiantes de secundaria, en el planteamiento de una meta académica: Una visión desde las Ciencias Naturales”. Plantean las diferentes formas de tener un acercamiento a las acciones que motivan al estudiante en la fijación de metas académicas; haciendo uso de una metodología de tipo experimental, bajo la modalidad transaccional correlacional. De tal manera, este estudio reafirma que los aspectos que predominan en la subjetividad y motivación al momento de plantearse una meta están orientados al logro, ya sea por la pasión que le brinda solucionar un problema difícil o la perspectiva de un futuro mejor e inmediato.

Considerando las repercusiones que tiene la enseñanza de contenidos frente a la emocionalidad de los estudiantes se encuentra la investigación de Atunes et al. (2022) denominada “La influencia del componente afectivo y emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar, desde una perspectiva sociocultural en grado primero”.

Allí, cuestionan los bloqueos de aprendizaje que se generan desde actitudes y estrategias de los maestros, enfocadas en la memorización de conceptos y lógicas hegemónicas. Por consiguiente, la presente investigación es de tipo cualitativa, pues pretendió reflexionar sobre actividades humanas. Llegando a la conclusión de concientizar a los docentes sobre la humanización de la enseñanza teniendo en cuenta la importancia del componente afectivo y emocional en el aula, frente al reconocimiento de las experiencias, los sentires y diálogos de los sujetos, así como el aprendizaje dialógico, ya que el estudiante es un ser social, creativo, autónomo, dotado de conocimiento y voluntad.

De igual modo, al reconocer que se pueden utilizar distintas estrategias para fortalecer los sentires de los estudiantes; Rodríguez (2022) presenta su trabajo de grado “Cartografía corporal: estrategia didáctica para el aprendizaje del funcionamiento de las emociones orientada a la promoción y bienestar emocional en estudiantes de 5º”. La investigación se enfocó en analizar las ideas previas de los estudiantes frente al cuidado de la vida y el reconocimiento de su entorno. Por lo cual, la metodología es de tipo cualitativa, a través de la cartografía corporal que permite la construcción de conocimientos con el mapeo del cuerpo de manera personal e individual, al ser vinculada con el área de biología, contribuye a observar diferentes miradas del contenido propuesto, como también al desarrollo de temas transversales.

Por otra parte, es fundamental reconocer las estrategias que se pueden utilizar al momento que un estudiante presente una crisis emocional; de este modo, Bolívar (2022) presenta su trabajo de grado “Sistematización de la experiencia: propuesta de estrategia para mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje durante las clases de ciencias sociales para estudiantes con rasgos de ansiedad y depresión”. Se han realizado distintos estudios donde se demuestra que la depresión y ansiedad influyen en el aprendizaje del estudiante. Por ello, la metodología es de tipo cuantitativa y cualitativa mixta ya que se hicieron diversos estudios de

población y lectura de documentos para explicar el porqué de ciertos procesos. Allí, se concluye que dentro de la cultura escolar se deben implementar distintas acciones para manejar estas situaciones, desde la respiración hasta la toma de decisiones para contrarrestar los momentos de estrés. De igual forma, se puede observar que los estudiantes no confían en sus maestros ya que ellos se preocupan en su mayoría por las notas, por tal motivo muchas veces terminan con conflictos ya que la escuela se convierte en un espacio poco ameno.

Reflexionando sobre las relaciones interpersonales que se generan en el aula, que llevan al sujeto actuar de diferentes maneras según su experiencia y sentires; Cortes et al. (2020). Presentan trabajo de grado "Propuesta pedagógica: "mundo de emociones: arte, juego, letras y diversión" cartilla para docentes". En el planteamiento de problema se identifican situaciones que afectan a la convivencia del grado tercero, entre las que destacan las agresiones físicas y verbales debido a que no se reconocen las emociones. Por esta razón, se realizó una cartilla ya que la formación y educación emocional en el currículo escolar son fundamentales para una enseñanza completa pensada en los contenidos académicos y en las relaciones afectivas del ser humano, influyendo positivamente en el desarrollo social y personal de cada uno mediante el reconocimiento de los sentires y las emociones que afianzan el manejo emocional.

En este mismo sentido, al reconocer las formas de ser y estar en el mundo de cada estudiante identificamos que estas varían según su trayectoria de vida; de tal manera, Vicente (2012) presenta el trabajo de grado titulado "La discapacidad intelectual y los problemas de conducta. Incidencia diferencial entre el alumnado", Allí surgen cuestionamientos por la necesidad de realizar una intervención adecuada que contribuya a solucionar los problemas de conducta de estudiantes con o sin discapacidad; esta investigación es de enfoque cualitativo, ya que analiza las percepciones, creencias, vivencias y valores ante situaciones problemáticas. La metodología de esta investigación se basa en una perspectiva descriptiva, la población está

compuesta por 12 estudiantes de diferentes centros educativos. Se concluye que los problemas de conducta no son producto de la discapacidad; por lo tanto, es pertinente reconocer la influencia del ámbito familiar y conocer los aspectos que llevan a los maestros a normalizar los problemas de conducta de los estudiantes con discapacidad, por lo que los castigos y reproches son menos significativos a comparación de los estudiantes sin discapacidad.

Finalmente, concluimos este apartado denominado motivación y emociones en el aula considerando que, al adentrarnos en el contexto educativo, evidenciamos una gran preocupación de los docentes frente a la salud mental, motivación y manejo de las emociones, cada documento aporta una mirada diferente a estos aspectos; es fundamental cuestionar que los estudiantes están mediados por su familia, amigos, compañeros y sentires que marcan su trayectoria; por tanto, si en el colegio hay un ambiente poco motivante, llevará a perder el interés; por ello, relacionar los contenidos con la vida cotidiana permitirá un aprendizaje significativo, siendo necesario que los docentes reconozcan los factores que influyen en la motivación y permitirse repensar sus prácticas en el proceso educativo, siendo pensadas desde la investigación, innovación y la interseccionalidad de cada sujeto.

Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje

Ahora, presentamos tres documentos que abordan temas relacionados con el planteamiento de instrumentos que permiten determinar los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, los cuales son insumo importante para la sistematización del segundo eje problematizador denominado influencia de los estilos de enseñanza en el proceso educativo; destacando la importancia del docente en reconocer su forma de enseñar con el fin de plantear estrategias o metodologías que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

A fin de reconocer la manera en que se puede definir la forma de enseñanza de los docentes; Abello y Hernández (2010) con su trabajo de investigación “Diseño y validación de un

modelo teórico e instrumental para la identificación de estilos de enseñanza en docentes universitarios”, dan importancia a que el docente logre adaptar los procesos de enseñanza reconociendo sus formas de actuar en el aula, su relación con los estudiantes, gestión y organización frente a las normas de clase y actividades en el aula. Por lo tanto, se plantea un modelo teórico e instrumental del estilo de enseñanza sobre un diseño mixto con prevalencia cuantitativa, teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes. En esta investigación se concluye que la dimensión social es la más estable, debido al nivel de acercamiento y afectividad entre docente y grupo. Por otro lado, frente a la dimensión de control el docente tiene el poder para determinar reglas específicas; también se identifica en la muestra que el nivel de cercanía con el docente disminuye frente a su cantidad de experiencia. Por otra parte, se demuestra que, a menor nivel de formación, el docente utiliza la didáctica teórico-reflexiva. Por el contrario, cuando hay mayor formación se utiliza la didáctica activa.

Lizarazo (2014) en su trabajo de investigación “caracterización del estilo de enseñanza de un grupo de docentes de secundaria del Colegio Kapeirot y su relación con el estilo cognitivo” cuestiona el hecho de que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre los estilos de enseñanza se centran en educación superior, lo que lleva a pensar en la necesidad de investigar sobre los estilos de enseñanza en educación básica. De esta manera, retoma el instrumento planteado por las investigadoras Abello y Hernández (2010) “modelo teórico e instrumental del estilo de enseñanza sobre un diseño mixto con prevalencia cuantitativa”, el cual se adaptó y ajustó en su lenguaje con el objetivo de establecer una relación entre el estilo de enseñanza de un grupo de docentes de secundaria y su estilo cognitivo en la dimensión independencia – dependencia de campo. Llegando a la conclusión de que la exploración de la relación entre el estilo de enseñanza y el estilo cognitivo del grupo de participantes de la investigación no mostró diferencias significativas en los resultados, lo cual no puede ser conclusivo dado que se contó con una población muy pequeña y el instrumento escogido sobre

estilo de enseñanza no tiene el poder suficiente para la población de docentes de educación básica secundaria por lo que necesitaría ser adaptado a dicha población.

Considerando la influencia de los estilos de enseñanza en el aprendizaje significativo; Ballesteros et al. (2014) en su artículo de investigación denominado “Diseño teórico de investigación y propuesta de intervención para la enseñanza de la física, basada en los estilos enseñanza y estilos de aprendizaje de los estudiantes del grado 11 del Colegio Guillermo Taborda, mediante la investigación dirigida” se identificó que en clases magistrales sólo algunos estudiantes participaban activamente, y al implementar diferentes tipos de actividades que incluían la experimentación, la reflexión y la aplicación de ideas, aumenta la participación. En este sentido, se utiliza un proceso de razonamiento deductivo, ya que tras identificar el problema de investigación se contrasta el esquema encontrado en el aula y compararlo con uno previo, con un constructo teórico existente. A partir de ello, se logran determinaciones entre los enlaces de estilos y la investigación dirigida que se ha aplicado, en tanto se observa un avance en el trabajo de aula.

Los anteriores apartados permiten ampliar la mirada frente a los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje reconociendo el rol del docente en beneficio de los procesos educativos al plantear y proponer acciones que promuevan la participación, con el fin de favorecer el autoconocimiento en el aula; de manera que, el proceso educativo se base en el disfrute por habitar contextos que aporten a la construcción subjetiva y académica de cada ente de la institución. Cabe resaltar que las prácticas llevadas a cabo dentro de una universidad son distintas a las de una institución educativa; por tanto, algunos aspectos que se plantean en cada uno de los instrumentos de las anteriores investigaciones pueden retomarse; sin embargo, es pertinente utilizar un instrumento de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje que haya sido diseñado para aplicarse en secundaria y primaria.

Educación Inclusiva

Para ampliar la mirada frente a los procesos inclusión que se pueden llevar dentro de una institución educativa, determinando los factores que pueden favorecer el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, se presentan cinco documentos que abordan temáticas de educación inclusiva y procesos de enseñanza y aprendizaje; cada una de estas investigaciones aporta a la construcción de esta sistematización desde el planteamiento del eje problematizador de sentires y articulación de los docentes frente a la aplicación de metodologías activas.

Con el fin de reconocer aspectos que fortalecen o dificultan el proceso de educación inclusiva; Alonso et al. (2020) en su trabajo de investigación denominado “La educación inclusiva como transformación en los procesos de aprendizaje y enseñanza” encuentran a estudiantes con discapacidad, sin alguna flexibilización curricular, acompañamiento pertinente, ni la capacitación a docentes de aula, esto evidenció que tampoco se ejecuta la normatividad. Por ello, esta investigación es cuantitativa, ya que se elaboraron tres encuestas dirigidas a: directivos, estudiantes del grado tercero a sexto, docentes y a otros actores de la comunidad. Se concluye que las estrategias pedagógicas pertinentes para fortalecer los procesos de educación inclusiva en la Institución son la creación de espacios de interacción y participación, usando como herramienta un programa de formación educativa que aborde temáticas sobre diversidad, respeto, reconocimiento propio, interculturalidad, identidad y valoración de las diferencias, DUA y currículo flexible.

Considerando lo anterior, otro aspecto que se debe llevar a la reflexión son las metodologías y procesos que se llevan a cabo en el aula; de tal manera, Rodríguez y Sepúlveda (2019) presentan su trabajo de grado denominado “Fortalecimiento en educación inclusiva del grado sexto Colegio rural Olarte, partiendo del aprendizaje situado como propuesta curricular”, de tal manera, en la institución se evidencia diseños curriculares

tradicionales o memorísticos, donde se tiene mayor enfoque en los contenidos y la transmisión de información. El proyecto es de tipo cualitativo-interpretativo ya que busca sistematizar prácticas, actitudes y discursos relacionados con la educación inclusiva. A partir de dicho proceso, se resalta la autonomía y subjetividad de los maestros como clave para el desarrollo educativo, pero se observa que falta un espacio para el diálogo y el trabajo conjunto por fines colectivos.

Teniendo en cuenta, la formación docente en busca de garantías en la educación rural; Valiente (2014) presenta su trabajo de grado denominado “La escuela rural en la Rioja: pasado, presente y futuro. La diversidad como elemento enriquecedor” donde se plantea que con la llegada de la crisis y el recorte de gastos en educación se han ido eliminando muchas escuelas unitarias, afectando algunos niños de la provincia. Por otro lado, los maestros carecen de formación inicial y continua, que les permita afrontar el reto de impartir clases en la escuela rural con garantías; sin duda la diversidad de sus aulas puede generar grandes beneficios (nuevas metodologías, proyectos de innovación, cooperación entre estudiantes de distintos niveles, etc.). Por tanto, esta investigación se basa en Identificar metodologías que aporten a las clases en escuela rural. Por tanto, se deben fortalecer la innovación, experimentación, adaptar las formas de enseñanza y flexibilizar según el entorno; todos estos aspectos de la escuela rural deben ir acompañados de políticas de desarrollo sostenible.

Al comprender que la inclusión se debe enforzar en la calidad educativa de cada estudiante; Cañas (2016) presenta su trabajo de grado “Tejiendo redes de inclusión” donde se hace evidente la necesidad de una escuela más incluyente, desde la formación al pensamiento crítico del mundo, hacia el deber de que la inclusión vaya más allá de permitir la presencia del otro con una participación superficial, ella debe implicar un intercambio, una redefinición no solo del sistema escolar sino de la sociedad misma. La investigación se realizó con población indígena de un jardín de Bogotá donde se realizaron entrevistas para llevar a cabo el análisis.

Al culminar este trabajo de investigación se llega a la conclusión que es necesario fortalecer el trabajo conjunto una “Interdependencia positiva”, donde los saberes de cada área puedan intercambiarse y usarse para favorecer el proceso de los estudiantes, continuar promoviendo el aprendizaje social y cooperativo entre los estudiantes y el vínculo escuela-familia- sociedad.

Puesto que la relación entre docente y estudiante debe llevar una construcción significativa del aprendizaje; Beltrán y Hofbauer (2020) presentan su trabajo de grado denominado “Orientaciones pedagógicas para las/os profesores en relación de enseñanza-aprendizaje, en un aula diversa” evidencia que existe una problemática respecto a los roles docente/estudiante en el aula, ya que no se reconoce el llamado a asumir este proceso desde una relación bidireccional. Por lo tanto, este trabajo de grado se enfoca en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía contrarrestando la expectativa y la realidad de dictar clase, comprendiendo los retos y necesidades educativas que tiene el docente para el proceso tanto de sí mismo como de los estudiantes; por otro lado, el proceso pedagógico investigativo desarrollado se fundamentó en el paradigma cualitativo y siguió el enfoque de la investigación acción. Se concluye con la importancia de que el docente amplie los conocimientos para poder impartir su disciplina adecuadamente a los distintos estudiantes. Por ello, la labor docente implica la evaluación propia, donde los estudiantes son evaluados y los profesores deben estar dispuestos a cambiar y reconstruir sus metodologías, mediaciones, dinámicas.

A partir de la recopilación de los anteriores documentos de este apartado denominado educación inclusiva, se resalta el valor de la subjetividad de los docentes, donde se reconozca desde su individualidad y forma de enseñanza en los procesos de inclusión, ampliando la mirada hacia todos los aspectos que influyen en el reconocimiento de la diferencia, permitiendo que el estudiante experimente y desarrolle habilidades de trabajo colaborativo junto a sus compañeros. Así mismo, la indagación es un aspecto esencial para proponer nuevas estrategias que favorezcan la inclusión en el aula desde la construcción colectiva; en esa

misma medida, se debe dejar a un lado el imaginario de que las clases solo se enfocan a una propia disciplina ya que se pueden lograr aprendizajes significativos para la vida integrando diferentes disciplinas o conocimientos; todo esto teniendo en cuenta que durante cualquier clase siempre estará presente la diferencia.

Metodologías Activas

Como respuesta a las problemáticas de reproducción de contenidos por parte de los docentes, sus sentires y experiencias frente a las dificultades al llevar a cabo el proceso educativo con estudiantes con discapacidad, problemas de aprendizaje o desmotivación en el aula, nos hace plantear la necesidad de dialogar e implementar nuevas estrategias didácticas, de manera que transforme los espacios de encuentros alrededor del saber. De esta manera, nos pensamos las metodologías activas como aquellas que permiten esta transformación de nuevas formas de enseñanza reconociendo la diferencia; por lo que, en los antecedentes, la categoría de metodologías activas cuenta con 15 documentos entre trabajos de grado y artículos de investigación que ha abordado estas estrategias de manera general, algunas en específico y la justificación de los beneficios en las aulas entre esto en los procesos de inclusión.

En un primer momento encontramos a Garcés et al. (2022), que al relatar una falta de sistematización teórica y de resultados desde las ciencias sobre el tema del diseño curricular, construyen el artículo de investigación “las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias”. Para este, utilizan un enfoque bibliográfico de 39 autores, que les permite concluir que es vital redimensionar el rol docente en la educación superior, fomentando habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de problemas; destacan la importancia de integrar técnicas didácticas con metodologías activas para alinear la enseñanza universitaria con las demandas actuales, proponiendo un enfoque centrado en el estudiante y la innovación educativa.

Enfatizando las metodologías activas en relación con las áreas del conocimiento, Abellán y Herrada (2016) desde su artículo investigativo “innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura”, reconoce que hay una necesidad de realizar una innovación metodológica en el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, de manera que se fomente hábitos lectores y la comprensión significativa. Por lo que, desde el paradigma fenomenológico o etnográfico, se optó por una entrevista semiestructurada dirigida a los docentes; evidenciando que en la Educación Secundaria no se aplican innovaciones educativas y metodologías activas en las aulas, esta situación parece relacionada con la escasa formación psicopedagógica de los docentes y la falta de colaboración entre ellos y la comunidad educativa en general.

En esta misma mirada, encontramos una investigación de la Universidad de la Rioja, realizada por Saura (2020); este proyecto de grado denominado “proyecto transversal basado en metodologías activas para acerca al alumnado de P4 a la naturaleza” se construye desde el problema del alejamiento de explorar en el propio contexto, generando una enseñanza que excluye la cotidianidad; dando respuesta a partir de la implementación de metodologías que permitan los estudiantes participen mediante el trabajo de campo y el método científico en el centro educativo. El diálogo de las metodologías activas en el área científica permitió justificar que la interacción con la naturaleza permite al estudiante crear un vínculo y contacto con el entorno, aumentando su motivación por experimentar y descubrir; lo que lleva a que el estudiante sea más autónomo en su proceso de aprendizaje.

Este acercamiento específico nos llevó al artículo de investigación de Molina et al. (2003) el cual lo titulan “aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa al método tradicional”. Reconocen que la Escuela Universitaria de Enfermería de la Comunidad de Madrid ha aplicado y adaptado el ABP, sin embargo, no se tiene el conocimiento de la manera en la que se ha aplicado esta metodología y los beneficios que ha traído. Considerando este interés,

mediante una investigación cualitativa abarcan la metodología ABP, su concepto, herramientas, y cómo se implementa, generando un análisis en los cursos de diplomado de enfermería, y determinando que esta metodología es una alternativa valiosa al método tradicional de aprendizaje, pues el estudiante se convierte en un sujeto activo en su formación, generando estrategias de aprendizaje y resolución de problemas.

Siguiendo con las investigaciones de profundización en metodologías activas, encontramos el trabajo de grado “La robótica como mecanismo de enseñanza en la escuela a través de un ambiente E-learning y TinkerCAD” de Escobar (2021), que reconocen a los colegios oficiales de Bogotá donde existen grupos de robótica escolar, donde se aplican los conocimientos de las áreas de ciencia, matemáticas, tecnología, ingeniería, idiomas e historia. Este proyecto busca evaluar el impacto de una herramienta virtual de aprendizaje enfocada a la implementación de la robótica escolar mediante el STEAM; donde se reconoció que esta experiencia permite al estudiante aprender desde la conjunción e integración de diferentes áreas del conocimiento y, además, posibilita la resolución de problemas de la vida cotidiana mediante recursos y conocimientos cercanos a la disciplina.

En la búsqueda de beneficios para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, Garzón (2019) plantea la propuesta “incidencia del modelo aula invertida en la carga cognitiva y el desarrollo de habilidades metacognitivas para favorecer el logro del aprendizaje”; la cual consiste en el diseño de un ambiente virtual con la estrategia de aula invertida en el área de tecnología e informática. Este estudio es realizado con estudiantes de grado decimo, que acorde a un diseño cuasiexperimental son divididos en dos grupos, uno experimental (con modelo de aula invertida) y otro de control (sin modelo de aula invertida). Generando una observación y comparabilidad de las dinámicas de los grupos, se permitió evidenciar que con el paso de los días y el uso constante de la estrategia de aula invertida los participantes se perciben mejor en sus procesos mentales al realizar alguna actividad de aprendizaje.

Dándole continuidad a la metodología activa del aula inversa, Barreto (2020) construye su trabajo de grado “miniproyectos con aula inversa: una estrategia didáctica para la enseñanza de mezclas”; en el reconocimiento de esta metodología activa para la enseñanza de mezclas, teniendo en cuenta la problemática de una enseñanza mecánica, se realiza una investigación desde un enfoque cualitativo de acción participativa. En consecuencia, a la ejecución de la estrategia didáctica, se puede concluir que, al aplicar la estrategia se vio favorecida la autonomía y motivación por parte de los estudiantes; propiciando la adquisición de redes cognitivas significativas, puesto que, asimilaron la propuesta metodológica desarrollada como material potencialmente significativo con el uso adecuado, regulado y consciente.

Referente a la metodología aula invertida en específico, tenemos un acercamiento al análisis documental que elabora Jaimes (2020), el cual se titula “límites y alcances del aula invertida como estrategia didáctica. Análisis documental”. El enfoque de esta investigación es de orden cualitativo y cuantitativo; con respecto a lo cualitativo corresponde al análisis documental relacionado con el marco teórico de los resultados expuestos por otros autores, y por el lado cuantitativo se realiza el análisis documental basado en datos concretos de la investigación. Respondiendo al objetivo de entender ese nuevo concepto de aula invertida, así como los resultados, alcances y límites de su aplicación en escenarios educativos, este análisis documental lleva a concluir que esta metodología como estrategia didáctica tiene aportes positivos en el ámbito educativo; razón por la cual es necesario extender el aula invertida en entornos de primaria y secundaria.

En el ejercicio de análisis de documentos, llegamos al artículo de investigación de Navarro, Piñero, Jiménez y Navarro (2022) que se enfocan en “metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas”, desde un reconocimiento de la necesidad de implementar metodologías activas en la formación

de los docentes para abordar la escuela inclusiva y reducir el distanciamiento entre la teoría y la práctica, utilizando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se realiza un estudio cualitativo basado en los principios de la investigación-acción y Grupos de Discusión (GD). El acto investigativo concluye que, el uso de estas metodologías y del DUA tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades y destrezas de los futuros docentes, así como en la adquisición de conocimiento propio; además, fomentan el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo y el pensamiento reflexivo y crítico.

Evidenciamos que la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es de gran interés investigativo y de implementación en el aula, entre aquellos documentos encontramos el trabajo de investigación “*metodología ABP: Habilidades de autonomía y trabajo colaborativo en estudiantes de bachillerato*” de los autores Valles y Covarrubias (2020); que en su caso responden a la preocupación por reducir el fracaso escolar y facilitar el aprendizaje de contenidos en la Educación Media Superior (EMS) en México. Frente a esto, las autoras se basan en un diseño cuasiexperimental, con dos grupos intactos (Grupo experimental y Grupo control). La comparabilidad del proceso entre los grupos determina que el trabajo colaborativo implícito en la metodología ABP permite que se genere la colaboración entre miembros del grupo con mayores conocimientos previos; actuando estos a su vez como facilitadores de sus pares en el proceso de construcción del conocimiento y generando procesos de andamiaje.

Frente a la metodología de aprendizaje significativo encontramos el artículo de investigación elaborado por Portilla y Baque (2021), el cual lo titulan “el aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje”; estos autores se motivaron por el esfuerzo de los docentes por innovar las distintas técnicas de enseñanza-aprendizaje. El abordaje de esta metodología llevó a una reflexión del aprendizaje significativo no solo como un modelo innovador, sino que también surge como una herramienta notoria que promueve significativamente el aprendizaje en los estudiantes de manera eficiente, y que los mismos

puedan identificar sus conocimientos y aumentarlos a través del tiempo en incluso sus vidas diarias.

Como último documento de esta categoría, Simón (2021) profundiza la comprensión de las metodologías activas en la educación, a partir de la construcción del trabajo de grado “educando desde las metodologías activas: Aprendizaje Cooperativo en el aula de primaria”, el cual tiene el objetivo de analizar cómo esta metodología impacta en el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características individuales, motivaciones, intereses y necesidades. La implementación de esta metodología ha resultado ser una experiencia positiva tanto para los estudiantes como para el autor del proyecto; igualmente, el estar presente en las sesiones de todas las áreas, permitió reconocer a los estudiantes, saber cómo mediar ante sus dificultades, y evidenciar los resultados del trabajo en grupos cooperativos, que permitió que los estudiantes participaran activamente, se animaran mutuamente, ayudaran a sus compañeros y compartieran conocimientos, lo que creó comunidades de aprendizaje más efectivas.

Los documentos con los que dialogamos en esta categoría son una base teórica que aporta significativamente a nuestro proyecto, ampliando los conocimientos sobre metodologías, autores y estrategias para la implementación; debido a que, estas investigaciones sustentan los beneficios de las metodologías activas. De tal forma, se reconoce el aporte fundamental de las metodologías activas como el aspecto que promueve la innovación y transformación en el ámbito educativo, factor que se busca sustentar en nuestra sistematización. Este aspecto reafirma la importancia de que los docentes articulen sus clases a los contextos estudiantiles, que pueden permitir la interacción de los estudiantes desde sus conocimientos previos; de este modo, la aplicación de metodologías activas permite que cada sujeto disfrute de su aprendizaje, pues, el habitar estos escenarios transforma la visión del sujeto permitiendo tener experiencias significativas y llevando a que el estudiante sea autónomo e independiente frente a su proceso educativo.

Horizonte Teórico de la Sistematización

Para la sistematización se da un soporte a las apuestas teóricas propias que nos dejan pensar, repensar y construir otras miradas, en este sentido se aborda la emocionalidad y la motivación, aspecto fundamental en el proceso educativo y las relaciones interpersonales en el aula; igualmente, como un factor que influye en el reconocimiento de los estilos de aprendizaje y enseñanza que requieren un análisis para una construcción de espacios críticos y reflexivos mediante las metodologías activas, donde el docente permita que su quehacer sea flexible frente a los constantes cambios y evoluciones de la sociedad actual, buscando destacar y valorar las diferencias desde la subjetividad y la interseccionalidad que da cuenta que todos los sujetos tienen particularidades y nos hacen parte de la conflictiva educación inclusiva.

Subjetividad. Reflexiones Enmarcadas en el Reconocimiento del Sujeto que Habita el Aula.

"Damos cuenta de la realidad a partir de las concepciones de realidad que se han interiorizado, de manera que la verdad se presenta como el referente por el cual se empieza a entender las realidades próximas" (Friedrich Nietzsche, 1994; F Nietzsche, 2006; citado por Prieto, A, 2013, p. 42).

Es importante iniciar mencionando que somos sujetos históricos, contruidos desde las relaciones con el entorno y con el otro. De tal manera, aquellas interacciones determinan nuestro accionar y pensar, que evidencia la constitución de sujetos diferentes. Por ende, nos lleva a dialogar la perspectiva de subjetividad, desde la construcción social y la mirada de las relaciones de los sujetos como componente de las diferencias. Por ello, nos remontamos a los estudios de la subjetividad desde una perspectiva teórica, crítica y reflexiva, que genera un cuestionamiento frente a concepciones tradicionales, pasando de una definición de subjetividad como una entidad fija y autónoma, a una visión que tiene en cuenta el poder, las relaciones que se generan alrededor del conocimiento.

Así, nos permite entender que la subjetividad no es una característica inmutable del ser humano, en cambio, se trata de una construcción histórica y contingente que varía según el contexto social, político y cultural en el que se desarrolla; sin embargo, requiere de un reconocimiento propio, en donde se debe “buscar cuáles son las formas y las modalidades de la relación consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto” (Foucault, 2006; como se citó En Uicich, 2016, p. 2), siendo consciente de las dinámicas de relacionamiento y adquisición de conocimientos, desde una lectura a sí mismos.

Desde otra mirada menos compleja para comprender la subjetividad, Prieto (2013) menciona que “existir es subjetividad, es un asunto que a cada uno nos involucra de maneras completamente particulares y al mismo tiempo nos hace parte de un proceso de colectividad” (p. 4); nos encontramos en una constante interacción individual y colectiva, siendo una construcción de mismidad, contemplada como la percepción y la experiencia de uno mismo como individuo único, distinto del otro, la sensación de ser quien uno es, con todas sus peculiaridades, historias y características personales; recordando que, la mismidad no es estática ni fija, se construye a través de nuestras interacciones con el mundo y con los demás.

En el entorno educativo claramente la subjetividad no deja de existir, a pesar de que muchas veces lo invisibilizan; es claro que, desde esta perspectiva sociológica la mismidad se relaciona con la identidad individual de los estudiantes, siendo moldeada por su contexto y posición dentro de la sociedad que determina aspectos interseccionales; aquella constitución requiere de una identificación propia, “desde los sujetos, de las configuraciones particulares que estos llegan a armar a partir de la fórmula “conócete a ti mismo” (Foucault y Gabilondo, 2001, como se citó en Prieto, 2013, p. 37), que implica un autorreconocimiento y valorar las diferencias, una conciencia de lo que somos y lo que nos caracteriza en la individualidad.

De tal forma, el aula debe ser un espacio de reconocimiento de la subjetividad de los docentes y los estudiantes, a partir de dinámicas de diálogo y reflexión que promueven el

respeto, la empatía. Es por lo que, queremos cerrar este apartado destacando nuestro propósito de visibilizar la subjetividad en los espacios de construcción de conocimiento, dando un valor de enriquecimiento donde la lectura del sujeto se convierta en una acción fundamental.

¿Diversidad o Diferencia? Debate Acerca de la Constitución del Sujeto

Antes de abordar la *diferencia*, consideramos pertinente aclarar el uso de esta palabra en vez de referirnos a la *diversidad*. Al reconocer a los sujetos y lo que los compone, dialogamos con la mismidad, con la subjetividad y la particularidad; una mirada que implica mayor enfoque en el ser, lo que es un aspecto que no se logra observar desde la concepción de diversidad, pues este último es un término con categorías más amplias que dan muestra de los factores externos, las constituciones culturales, políticas y sociales que se logran observar por grupos de distinción, como lo es el género, la etnia o las creencias. Para comprender la perspectiva que abordamos, citamos a Skliar (2002) que afirma lo siguiente:

La diversidad está aún centrada en los otros y no parece ser posible descentrarla de allí, impactarla, irrumpirla. No hay ninguna implicación del yo mismo, de la mismidad, en ella: los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos. La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad. La diversidad no es la mismidad que está adentro, que está protegida, que está incluida. La diversidad es el otro del afuera, de la exterioridad, excluido, expulsado (p.108).

Dialogando desde esta perspectiva, se profundiza en la comprensión de la construcción de la mismidad y el reconocimiento propio, elementos fundamentales en el desarrollo de la identidad de un sujeto. Un proceso que no ocurre de manera individual, por el contrario, está influenciado por una multiplicidad de factores que interactúan entre sí, como la cultura, la educación, las experiencias personales y las influencias sociales; por ende, cada individuo construye su personalidad de una forma única; lo que significa que, aunque compartimos

ciertos elementos comunes con quienes nos rodean, nuestra identidad final es una combinación singular de características, creencias y valores.

La sociedad en sus constantes cambios de paradigmas da pie a que la educación sea un proceso que nos desafía a repensar nuestras percepciones y comprensiones sobre el mundo que nos rodea. En este sentido, es fundamental recordar las palabras de Skliar (2005):

La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. (p.20)

Así que, reconocer al sujeto como un ser con particularidades se relaciona con la capacidad de las personas para percibir y valorar las diferencias; llevando a cabo un reconocimiento de los demás frente a sus características individuales, su historia de vida, sus perspectivas y sus experiencias; creando un diálogo con la subjetividad y el valor de la diferencia; de ahí, la importancia de que el docente desde la pedagogía, didáctica y estrategias planteadas permita tejer relaciones en el aula donde cada actor se reconozca a sí mismo para tener discusiones de su propia mirada y la concepción del otro que altera el contexto que habita.

Interseccionalidad. Reconociendo Factores que Transversalizan al Sujeto en el Aula.

Cada contexto que habita el ser humano se ve rodeado de distintas dinámicas sociales y culturales, las cuales empiezan a configurar una identidad conforme a la trayectoria y

experiencia que tenga el sujeto al interactuar en diferentes entornos en compañía del otro, lo que da paso a el reconocimiento de la diversidad o el rechazo al encontrar diferencias que generar incomodidades. De tal modo, podemos decir que la interseccionalidad es un aspecto que se debe cuestionar en todos los espacios que habite el individuo con el fin de hallar una interacción desde la armonía y la tranquilidad.

Considerando lo anterior, se puede definir la interseccionalidad desde una perspectiva de Viveros (2016) como un enfoque teórico y analítico fundamental en las ciencias sociales, que busca comprender las interacciones entre diferentes sistemas de opresión y discriminación, reconociendo que las identidades de las personas no se pueden reducir a una dimensión. Cabe agregar, que para abordar el término “interseccionalidad” es necesario conocer su origen, trayectoria y concepciones, las cuales han permitido que este concepto evolucione al reconocerla desde un enfoque generalizado frente a las diferentes características que enmarcan a un sujeto; de tal manera, según el informe denominado “La interseccionalidad de la discriminación por razones de raza, etnia y género”, apareció explícitamente en 1989 en el artículo de la jurista estadounidense Kimberlé Crenshaw “*Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*”. Allí, mostró que el marco legal y normativo no consideraba la intersección entre discriminación sexista y racial, dejando así un vacío sentido por las mujeres negras afroamericanas. Sin embargo, anteriormente las mujeres afroamericanas y de otros orígenes raciales y étnicos habían denunciado opresiones porque se enfrentaron al racismo en los movimientos por los derechos de las mujeres y al machismo; donde se les pidió que no reclamaran, por el bien de otras mujeres.

Desde entonces ha ganado importancia en la academia y en la lucha por la justicia social; por lo que, se adoptó como un enfoque importante dentro de los “debates contemporáneos en torno a la *“diferencia, la diversidad y la pluralidad”* (Viveros et al. 2014, p.

10). De este modo, la interseccionalidad representa una alternativa en el marco del respeto de los valores diferenciados de la “armonía y la cohesión social, con profundo respeto de la dignidad humana, la solidaridad, la equidad, la justicia y la ley” (Fuentes y Barragán, 2020, p. 163).

En el marco teórico de la interseccionalidad, se argumenta que las personas tienen múltiples identidades, como género, raza, orientación sexual, clase social, discapacidad, religión, y otras, que interactúan entre sí y determinan sus experiencias y oportunidades en la sociedad. Estas intersecciones de identidad exacerban la discriminación y la marginación o, por el contrario, otorgan ciertos privilegios a los sujetos, dependiendo de su posición en la intersección. Es así como, la interseccionalidad es esencial para comprender de manera más precisa y completa cómo se manifiesta la desigualdad; a través de este enfoque, se reconoce que las políticas y prácticas pueden dejar de lado las diferentes formas de opresión.

Para ampliar la discusión frente al término interseccionalidad, es necesario ubicarnos en las prácticas que se generan en el ámbito educativo, donde el docente tiene un papel fundamental ya que es el encargado de perpetuar rechazos en las relaciones dentro del aula o crear espacios armonizados e inclusivos para que los sujetos se puedan reconocer desde el respeto de la diversidad, teniendo en cuenta que cada uno habita diferentes contextos sociales, culturales y familiares que definen su accionar.

Por ende, es fundamental que cada sujeto que habite contexto educativo se reconozca a sí mismo desde todas las características que configuran su ser y estar en el mundo con el fin de fortalecer su autoestima y autenticidad, lo que permita dar a conocer sus sentires, saberes y experiencias permitiendo apropiarse de su identidad; esto con el fin de reconocer la diferencia, considerando que nadie debe ser igual al otro así estén habitando un espacio en común.

Motivación. Reflexiones para la Enseñanza y Aprendizaje en el Aula.

La motivación es un factor crucial que se relaciona directamente en el proceso educativo; teniendo en cuenta que, si no existe un interés genuino ni una autonomía en la realización de las actividades educativas, el aprendizaje pierde su significado y su impacto en la vida. Por ello, es fundamental que el estudiante sienta afinidad con sus estudios, compañeros y docentes; solo así podrá construir aprendizajes tanto individuales como colectivos; lo cual se logra a través del reconocimiento de su metacognición, la interacción positiva con quienes lo rodean y las estrategias que le permiten sentirse auténtico y presente en el aula.

En este contexto, el docente actúa como mediador del proceso educativo, dándole significado a la participación y potenciando las habilidades de los estudiantes mediante la implementación de estrategias que hagan el aprendizaje más placentero; de tal forma, es importante reconocer que cada estudiante posee una trayectoria de vida única, y las dinámicas familiares, las palabras que impactan su autoestima, o los conceptos que se tienen sobre ellos basados en su nivel académico o calificaciones, pueden afectar de manera significativa su disposición para aprender.

De tal manera, (Rivas, 1993, como se citó en Ramos, 2019) “para que exista el proceso de enseñanza/ aprendizaje, desde el inicio del proceso educativo deben de coexistir la intención de enseñar del profesorado y la intencionalidad de aprender por parte del estudiantado” (p. 4). Por tanto, esa relación debe ser bidireccional, ya que, si en la institución se encuentra un ente educativo sin pasión por la enseñanza y no se siente conforme con su labor, estos mismos sentimientos influirán en la motivación de los estudiantes, ya que no habrá innovación y así se empiezan a replicar prácticas tradicionalistas y excluyentes.

De este modo, es fundamental que el docente se reconozca a sí mismo para que pueda interactuar con los estudiantes desde su emocionalidad, sentires, metas y las relaciones que se

construyen alrededor de la vida escolar. Por tanto, en los siguientes apartados describiremos los estilos de aprendizaje y enseñanza como aspecto esencial para tener en cuenta al momento de planear una actividad o estrategia que influya en la motivación.

Estilos de Aprendizaje. Discusiones Frente el Ser, Estar, Hacer y Pensar de los Estudiantes en el Aula.

La formación del sujeto y su percepción del mundo son moldeadas en los diferentes contextos que habita. Esto influye en la construcción de su subjetividad, a partir de la interacción continua entre el individuo y su entorno cultural; reconociendo que, a una temprana edad los patrones culturales, normas, valores empiezan a configurar la identidad y visión de su contexto desde su mismidad, la cual no se desarrolla en un vacío, sino en constante diálogo con el otro.

Dicha construcción es una acción netamente del aprendizaje, ya que emerge como un proceso fundamental frente a la interacción y la convivencia con el otro; sin embargo, en el afán por querer construir un adulto funcional para la sociedad en el ámbito educativo se deja de reconocer al sujeto desde el deber de desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales para que haya un disfrute durante las clases, lo cual afirma Skliar (2002) en el siguiente párrafo.

Se abandona la vigilancia del cuerpo individual, la intromisión en su biografía, en su historia — con el propósito de hacer de él, por ejemplo, un buen trabajador, un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano, un buen alumno etc. — y se comienzan a administrar otros perfiles, otros matices. La tríada: modulación-control-exclusión parece ir desplazando del escenario al binomio: disciplinamiento—inclusión. (p,89).

Conforme a lo anterior, aprender se convierte en un proceso natural sin condiciones por parte del ser humano; debido a que, el sujeto construye su subjetividad a raíz de su trayectoria

de vida o experiencias y no desde las expectativas que debe cumplir ante otro individuo, una institución o la sociedad en general.

Por lo tanto, aprender implica cambiar, algo se añade o se quita y a estos procesos de cambio los puede acompañar el miedo, la ansiedad y la resistencia; de esta manera, el aprender está ligado a la experiencia e interacción con el entorno, por lo que el aprendizaje dura toda la vida y vivir es aprender, este siendo un proceso que permite reafirmar, reorganizar y reintegrar las experiencias anteriores (Alonso et al., 1994).

Como se mencionó, las personas tienen diferentes formas de accionar y pensar; esto se evidencia en los contextos de interacción del sujeto, entre ellos el ambiente educativo, que da muestra de la mismidad en el espacio que habita. Surgen entonces las siguientes preguntas, ¿Qué factores determinan las diferencias en el proceso de aprendizaje? y ¿Cómo podemos aprovechar al máximo los distintos estilos de aprendizaje para enriquecer la enseñanza?; en concordancia con lo anterior, en la Tabla 1 se realiza una síntesis de los cuatro estilos de aprendizaje que proponen Honey y Mumford (1986) los cuales dan cuenta de un proceso cíclico de aprendizaje, que se puede potenciar desde diferentes estrategias.

Tabla 1

Estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Descripción	Características
Activo	Las personas se implican con gran facilidad en nuevas experiencias, haciendo las actividades con gran entusiasmo.	• Son de mente abierta. • Cambian de actividad con facilidad. • Les gusta trabajar en grupo e involucrarse con los demás.
Reflexivo	Las personas que se encuentran dentro de este estilo tienden a observar y analizar cada situación para llegar a una conclusión.	• Les gusta observar, analizar y escuchar.
Teórico	Las personas tienden a resolver las situaciones desde teorías lógicas y complejas, buscando la racionalidad	• Son perfeccionistas, coherentes y profundos con su sistema de pensamiento.

Estilo de aprendizaje	Descripción	Características
	y la objetividad, huyendo de lo subjetivo y ambiguo.	
Pragmático	Las personas con este estilo de aprendizaje tienen una predominancia por la aplicación práctica de las ideas aprovechando la oportunidad para experimentar actuando de manera rápida y segura.	• Tienden a ser impacientes con personas que teorizan. • Toman decisiones rápidas para resolver un problema.

Nota: Esta tabla da muestra de los cuatro estilos de aprendizaje con su respectiva descripción y características. Tomado de Honey y Munford (p.70-71), 2014.

Al comprender y profundizar sobre los distintos estilos de aprendizaje podemos decir que estos deben ser reconocidos en el aula, con el fin de llevar a cabo un proceso educativo que promueva el disfrute de las experiencias desde la interacción y construcción de la subjetividad colectiva e individual, donde el sujeto pueda reconocer y fortalecer sus habilidades; sin embargo, es fundamental traer a colación que dichos estilos también pueden ser mediados en diferentes situaciones cotidianas, no solo en la institución, comprendiendo que estamos en constante aprendizaje.

Estilos de Enseñanza. Reflexiones que Permiten Replantear las Prácticas Pedagógicas.

La enseñanza es un proceso complejo y multifacético que no se limita a la simple transmisión de contenidos y al desconocimiento del estudiante como actor participativo; teniendo en cuenta que los estudiantes desde el reconocimiento de su subjetividad cuentan con un estilo de aprendizaje particular a partir de sus habilidades y características personales, de la misma forma que los docentes en su quehacer son constituidos al ejercer su profesión en la que identifican teorías, pedagogías y estrategias didácticas que resuenan con su propia visión del mundo y su comprensión del proceso educativo y que definen su acción en el aula, por ende su estilo de enseñanza.

Cabe resaltar que el ser humano por naturaleza es sociable e interactúa con el otro desde sus conocimientos y experiencias, en medio de esto se crean relaciones donde a partir

de la observación e imitación se genera un aprendizaje; sin embargo, en el ámbito educativo este proceso no es tan sencillo, requiere que el docente reflexione y aplique diferentes técnicas o estrategias que permitan al sujeto construir mediante el disfrute de la enseñanza.

De tal modo, la enseñanza se entiende como un proceso sistemático e institucional, ya que depende del quehacer educativo del docente en medio de la sociedad en unos tiempos y espacios determinados donde se sistematiza el acto institucional (Lucio, 1989). En otras palabras, el docente es el encargado de generar un proceso de enseñanza a través de las diferentes prácticas que lleva a cabo en el aula, esto mediante la planeación, acto que está determinado por características específicas del accionar; por lo tanto, se puede esperar que estos espacios en su mayoría tengan singularidades al momento de llevarlos a la práctica.

Conforme a lo anterior, cabe preguntarse ¿los docentes tienen diferentes estilos de enseñanza y cuál es su influencia en el aprendizaje de los estudiantes? para responder a este interrogante podemos referirnos a lo que menciona (Martínez et al. 2013) los estilos de enseñanza son comportamientos que el docente exhibe en contextos determinados durante una actividad o desarrollo de una clase, los cuales se dan debido a actitudes personales según la experiencia académica. Desde allí, (Martínez, 2007, como se citó en Renes, 2018) plantea en su cuestionario cuatro estilos de enseñanza relacionados con los estilos de aprendizaje, estos son abierto, formal, estructurado y funcional y se describen de forma detallada en la Tabla 2.

Tabla 2

Estilos de enseñanza

Estilo de enseñanza	Descripción	Influencia en el aprendizaje
Abierto	Con frecuencia, suelen cambiar de metodología, utilizan diferentes estrategias didácticas de carácter abierto, llevando al espacio a ser dinámico; en este sentido, son partidarios de romper las rutinas, transmitir su estado de ánimo y trabajar en equipo con otros docentes; por lo tanto, son activos, creativos,	Favorecen el estilo de aprendizaje activo, motivando a los estudiantes a solucionar problemas del entorno.

Estilo de enseñanza	Descripción	Influencia en el aprendizaje
	improvisadores, innovadores, flexibles y espontáneos.	
Formal	Los docentes tienden a abordar la enseñanza con explicaciones y actividades diseñadas, analizando el contenido desde diferentes perspectivas, sin dar importancia al tiempo, aunque teniendo como referente la planeación de cada clase, las revisiones y repases; por lo cual, son responsables, reflexivos, cuidadosos, tranquilos y pacientes.	Favorecen el estilo de aprendizaje reflexivo, fomentando en los estudiantes la reflexión y el análisis desde la racionalidad.
Estructurado	Los docentes dentro de este estilo tienden a darle mayor importancia a la planificación y ponen énfasis en que sea coherente, estructurada y bien presentada, impartiendo contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio para mantener un clima de aula ordenado y tranquilo; se caracterizan por ser objetivos, lógicos, perfeccionistas y sistemáticos.	Facilitan el aprendizaje de los estudiantes teóricos
Funcional	Los docentes dentro de este estilo dan mayor valor a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos; así, durante las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos de la vida cotidiana, suelen insistir en que no se divague y se concrete.	Favorecen a los estudiantes con estilo de aprendizaje pragmático, fomentando el trabajo en equipo con instrucciones claras y concretas.

Nota: La tabla muestra las diferencias entre los estilos de enseñanza que tienen los docentes al momento de planear estrategias y metodologías en el aula. Tomado de Martínez, P como se citó en Renés, P (p. 58-60) 2018.

Considerando que cada estilo de enseñanza favorece el aprendizaje de los estudiantes desde los intereses y semejanzas que se crean en esta relación, el docente debe reconocer las características que llevan al sujeto a ubicarse e identificarse con un estilo específico, y así generar un cambio sobre la replicación de prácticas en el aula que hacen sentir al estudiante en un ambiente poco estimulante y motivador.

Ruralidad. Mirada de la Educación en Contexto Rural

Para empezar esta discusión es necesario sumergirnos en la concepción que se tiene de la ruralidad desde una mirada generalizada en el territorio colombiano; allí, se encuentra que

el desarrollo del país tiende a acrecentarse en las zonas urbanas, que disponen de mayores bienes públicos, más oportunidades laborales frente a la generación de ingresos y el mayor nivel de formación. No obstante, las zonas rurales a pesar de las conexiones con el mundo urbano mantienen un deficitario acceso a bienes, servicios de salud, educación, financiación, tecnología, cultura, deporte, a vías terciarias, adecuación de tierras, entre otros (Plan Especial de Educación Rural-PEER,2020)

Sin embargo, al adentrarnos en este contexto se puede notar que la idea descrita anteriormente da cuenta de un pensamiento urbano que emerge desde la productividad, aspectos socioeconómicos y socioculturales que distinguen cada territorio del país. En esta medida es fundamental comprender que cada espacio en el que se interactué con diferentes poblaciones, culturas o tierras, nunca va a ser igual al otro; por ende, no se debe asumir la concepción de la ruralidad como sinónimo de “pobreza o atraso” así lo menciona (Pérez et al. 2006, como se citó en Osorio, 2017):

No es exclusivamente lo agrícola, ni lo atrasado, ni la sola expansión de la producción primaria. Se entiende, entonces, el medio rural como el conjunto de regiones o zonas en las que se asientan los pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales... y en donde se desarrollan una gran cantidad de actividades (p.6).

Todo esto, sin dejar de lado que existe una brecha entre regiones que implica que las dinámicas de un lugar a otro varíen según las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los habitantes y la gestión que se realice desde la administración gubernamental; ya que en estos espacios se disponen los recursos frente al acceso de los diferentes bienes y servicios que se pueden prestar en los ámbitos de salud, tecnología, deporte, vías, tierras y educación que es el tema que nos convoca en este apartado; pero si no hay una lectura previa al momento de plantear políticas públicas que tengan en cuenta factores contextuales propios de la ruralidad, no solo desde las disposiciones urbanizadas que pueden llevar a que los

procedimientos que se lleven a cabo, carezcan de sentido, significado o beneficio alguno para la población.

Ahora bien, como se mencionó nos adentraremos en la mirada de la educación en la ruralidad, según el PEER (2020) “muchos estudiantes viven dificultades para permanecer en la escuela y obtener aprendizajes pertinentes debido a la rigidez y homogeneidad del currículo y de los procesos de enseñanza y evaluación” (p.29). Por tanto, este aspecto es un causal grande de deserción sumándole a ello la escasa formación de los docentes que les permita reconocer la subjetividad del estudiante para implementar estrategias o metodologías que garanticen el derecho a una educación para todos.

Bajo esta premisa, nos podemos adentrar en la educación inclusiva como aspecto que debe garantizar el acceso a una educación de calidad comprendiendo la diferencia de cada sujeto sin importar dificultades o desafíos que se presenten en el proceso; ya que allí es donde emerge el cambio de paradigmas de los entes que habitan el entorno educativo, permitiendo reconocer al estudiante desde sus capacidades o particularidades que hacen de él un ser único e irremplazable.

Educación Inclusiva. Un Enfoque Transformador de las Prácticas Pedagógicas.

La educación desempeña un papel en la transformación social, generando relaciones culturales y sociales donde se reconoce la diversidad y el valor multicultural de cada sujeto; por lo que, las estrategias y herramientas que el docente le brinde al estudiante deben permitir adquirir una comprensión de la diferencia como factor que enriquece a la comunidad. Sin embargo, este proceso se ve afectado cuando aparecen los paradigmas y constructos negativos que son impartidos por el contexto cultural, los cuales se reproducen en el aula o en las relaciones interpersonales desde la interacción educativa, lo que lleva al señalamiento, la discriminación y la exclusión.

Por tanto, la educación inclusiva emerge como un enfoque fundamental en la sociedad actual, basándose en la premisa de que la diferencia es un valor enriquecedor, donde los sujetos independientemente de sus capacidades, género, origen étnico, orientación sexual o cualquier otra característica, tienen el derecho de aprender y desarrollarse plenamente; por lo cual, en lugar de adaptar a los estudiantes a un modelo educativo preestablecido, se adapta el sistema para responder a las singularidades.

“La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Parra, 2010, p.77). De esta manera, uno de los beneficios más importantes es la promoción de la igualdad y la justicia social; teniendo en cuenta que al trabajar colectivamente se combate la discriminación y se construye un sentido de colectividad.

Referente a la normativa, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (PcD) reconoce que la educación inclusiva es esencial para garantizar que tengan igualdad de oportunidades; esto mencionado en el artículo 24, “los Estados Parte reconocen el derecho de las PcD a la educación. Con miras de hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”; donde se garantice que las PcD puedan acceder a la educación y se realicen apoyos y ajustes razonables que permita una participación de calidad en dicho contexto.

Sin embargo, es esencial destacar que la educación inclusiva no solo se refiere a la inclusión de personas con discapacidad, sino que abarca la diversidad cultural, las diferencias de género, del factor económico, político y social; de tal forma que, promover la educación inclusiva es un paso hacia la construcción de sociedades más equitativas y justas, donde todos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y contribuir al bienestar de la comunidad, entendido como

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (UNESCO, 2009, p. 8).

En este sentido, para lograr la educación inclusiva, es fundamental eliminar barreras físicas y sociales que puedan impedir la participación plena en el sistema educativo; esto implica la adaptación de entornos, materiales y métodos de enseñanza, así como la formación de docentes y profesionales de la educación en prácticas inclusivas; no obstante, desde nuestra perspectiva es esencial la transformación de imaginarios con el reconocimiento de las diferencias donde se dé un mayor valor a la mismidad y las construcciones de saberes.

De tal modo, para avanzar en la educación inclusiva es necesario que el docente reflexione sobre la adaptación de entornos y métodos de enseñanza; sin embargo, para llegar a esto se debe propiciar formación frente a diferentes prácticas inclusivas, donde se reconozcan otros saberes no propiamente desde las áreas disciplinares específicas, permitiendo la construcción colectiva con el diálogo y el trabajo interdisciplinar de estrategias y metodologías como un aspecto enriquecedor en el aula.

Que Hacer Docente. Consideraciones Frente a la Transformación de Paradigmas e Innovación en las Metodologías Utilizadas en el Aula.

Consideramos que el sistema educativo tiene una confusión entre educación e información, entre enseñar y formar, de cierta manera el verdadero rol del docente se ha convertido en una acción pasiva, siendo el encargado de instruir a partir de contenido para ser memorizado por los estudiantes sin derecho u oportunidad de llegar a conocer la lógica. Este hecho reprime el pensamiento y cuestionamiento, solo importa cumplir convirtiéndose en seres conformistas formados con aprendizajes básicos; es verdad que dentro la dinámica de

educación hay un aspecto evaluativo, pero esta evaluación mide y define el aprendizaje como acto de memorización sin una comprensión desde la práctica.

Es en este punto, se cuestiona al docente desde su ser y hacer, así mismo, de su perspectiva frente a la revolución educativa pensando la educación desde la alternativa de transformación del pensamiento y del estilo de vida; en ese marco se considera al docente como intelectual y dirigente del campo educativo, encargado de enseñar conocimientos ideológicos, que aportan a la construcción del sujeto. Por ello, es fundamental reconocer al estudiante con un rol participativo, llevando a cabo una práctica pedagógica de relación activa entre el maestro y el educando, con interacciones reciprocas, que permita enriquecer saberes de manera constante en una acción de aprender colectivamente, un aspecto que recoge el reconocimiento y el valor de las diferencias que alimentan el aula.

En relación con la mirada de las diferencias en el contexto educativo, como lo menciona Luque (2016) para tener una institución educativa inclusiva el docente debe asumir un nuevo rol en este espacio, ya que es el agente principal al momento de reconocer los distintos factores el aula, siendo el que da respuesta a las formas de ser, estar y aprender de cada estudiante. Por lo tanto, es necesario que tenga una formación en diferentes didácticas, metodologías y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo que, es de gran importancia potenciar las formas de reconocimiento por parte del docente, entendiendo que cada estudiante tiene una singularidad que lo caracteriza en los diferentes espacios; por lo cual, el educador es el encargado de pensar estrategias que permitan habitar el aula con tranquilidad, respeto; pero sobre todo el disfrute por aprender. Esto se puede realizar desde el diálogo entre colegas con el fin de reflexionar conforme a su accionar.

De tal manera, este proceso se debe basar en una investigación-acción entre docentes que permita la construcción de un escenario educativo inclusivo; por consiguiente, busquemos

fortalecer esta formación directamente en el aula, permitiendo la reflexión desde el acercamiento a las metodologías activas que promuevan la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Lo anterior, sin dejar de lado que la formación pedagógica debe trascender lo institucional, porque la mayor parte de aprendizajes se generan en la práctica; de tal modo, el docente tiene que repensar, innovar o fortalecer las metodologías que emplea, teniendo en cuenta las diferencias y las relaciones sociales de las nuevas generaciones; pero, sobre todo, permitir su mismidad en el contexto que habita desde la construcción individual y colectiva para el fortalecimiento del proceso educativo.

Metodologías Activas. Reflexiones Sobre el Proceso Enseñanza-Aprendizaje para Favorecer la Educación Inclusiva.

El paradigma educativo ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, alejándose de los enfoques tradicionales basados en la transmisión y reproducción de contenidos para llevar a cabo un reconocimiento de nuevas estrategias didácticas, de manera que se genere aprendizaje significativo. Sin embargo, es cuestionable que algunos docentes omiten el hecho de reconocer al sujeto desde sus diferencias y siguen replicando prácticas, planeaciones o actividades que llevan a la monotonía e invisibilización del estudiante como actor activo.

En esta línea, exploramos los fundamentos y la evolución de las metodologías activas en el contexto educativo, comprendiendo que estas didácticas tienen como objetivo que los estudiantes sean sujetos activos de su aprendizaje para una comprensión significativa y práctica. En primer lugar, es crucial comprender que las metodologías activas son un conjunto de enfoques pedagógicos y didácticos, donde todos comparten el compromiso de involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso educativo; pues bien se sabe, estas metodologías se basan en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes

son los protagonistas involucrándose activamente; “entendiéndolas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en tareas, actividades o acciones que fomenten la participación activa del estudiante y lleven a su aprendizaje de una forma constructiva” (Suniaga, 2019, p. 2).

La raíz de las metodologías activas se encuentra en la teoría constructivista, que sostiene que los sujetos construyen su conocimiento a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre sus experiencias. Aquellas teorías posibilitaron comprender cómo el aprendizaje se produce desde la resolución de problemas y las relaciones que se generan a través de la comunicación; aspecto que brinda elementos para experimentar y crear un vínculo de saberes previos, lo cual permite llegar al aprendizaje significativo, dejando a un lado la memorización de información, para entenderla y relacionarla con situaciones reales. Por lo tanto, en el aula se da un valor importante de construcción intelectual y personal, permitiendo que el docente lleve un proceso educativo donde aplique las metodologías activas como “una forma de incentivar la participación del estudiante para que asuma su responsabilidad de pensar, soñar y de crear las condiciones idóneas para cumplir un rol protagónico en la sociedad” (Suniaga, 2019, p. 12).

En concordancia con lo mencionado, también es fundamental destacar el papel del docente como mediador de espacios seguros donde destaque la libertad de expresión, conforme a los pensamientos, ideas e intereses que permitan al estudiante empoderarse frente a situaciones de la vida cotidiana, con el fin de construir un aprendizaje significativo.

Según lo dialogado, la enseñanza con el tiempo ha consistido en transmitir información al estudiante sin reconocer su bagaje cultural, social y familiar, por lo que el sujeto acciona desde el desconocimiento, ya que no se identifica con el nuevo saber que está adquiriendo; por tanto, no se genera un aprendizaje para la vida. Una de las metodologías que busca dejar de lado la reproducción de contenidos es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se

caracteriza por dar solución a un problema *real*; esto permite que los estudiantes hagan uso de su pensamiento crítico con el fin de potenciar sus habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana y las habilidades sociales que puede fortalecer con el trabajo colaborativo (Campos, 2017).

En esta misma línea, al situar el proceso de enseñanza en la vida cotidiana y poner al estudiante como sujeto activo dentro del aula, surge la metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) el cual recoge y se nutre de teorías y propuestas modernas, entre ellas el aprendizaje situado, la pedagogía basada en actividades y la basada en la indagación, donde el docente se convierte en facilitador al permitir que los estudiantes definan preguntas y tareas significativas con el fin de desarrollar el conocimiento y las habilidades sociales (Campos, 2017).

Otra de las metodologías activas que emerge como posibilidad de potenciar el aprendizaje de los estudiantes desde actividades que reconozcan el sentir, la emoción y la motivación, dejando a un lado los conocimientos tradicionales al momento del impartir un contenido académico es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ); este es definido por la interacción que puede llegar a tener el estudiante con los juegos, permitiendo tomar decisiones para lograr el objetivo desde la solución a un problema a través de la competencia o la colaboración (Campos, 2017).

De igual manera, la metodología del aprendizaje cooperativo consiste en la creación de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos, con el fin de potenciar su aprendizaje y el de sus compañeros, logrando superar retos y alcanzar los objetivos mediante experiencias significativas (Martin, 2021); por lo tanto, cada sujeto del grupo tiene un papel y una responsabilidad específicos; este promueve la interacción social, lo que a su vez fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, las cuales son fundamentales en la construcción de la subjetividad y trayectorias de vida.

Por otra parte, las nuevas tecnologías cautivan a la sociedad con varios aspectos innovadores desde la interacción con el mundo exterior y el acceso a la información que empiezan a constituir un sujeto político, cultural y social. En esta medida, una de las metodologías activas que fortalece el aprendizaje mediante el uso de las tecnologías es el aula inversa, la cual consiste en invertir los roles utilizados en el proceso de enseñanza; por tanto, el estudiante debe valerse de herramientas como videos, archivos, aplicaciones, etc, que faciliten la adquisición y reconocimiento de habilidades metacognitivas, allí, el docente es mediador aprovechando los espacios de clase para fortalecer aspectos donde se presentaron dificultades (Garzón, 2019).

El objetivo de estas metodologías es que el estudiante sea el centro de su aprendizaje, aspecto fundamental en cualquier proceso educativo, donde el docente no puede asumir el control total de un espacio académico sin reconocer las diferencias; puesto que, sería caer en contradicciones de lo que requiere la sociedad actual frente a la educación, lo cual es formar seres con conocimientos y experiencias para la vida, capaces de relacionarse con el otro y no para dejar los saberes escritos en un papel.

La reflexión y recopilación de las metodologías activas permite reconocer otras formas de habitar el aula, dejando de lado prácticas tradicionales que en muchas ocasiones pueden limitar el ser, estar y pensar del estudiante, como del docente frente a su accionar en el aula; por ello, la apuesta aquí y ahora es pensar en una educación que recoja los sentires, emocionalidad, factores contextuales que influyen en el aprendizaje, formas de enseñar y de aprender; pero sobre todo, la comunicación asertiva entre docente-estudiante y del mismo modo entre colegas, con el fin de construir espacios donde permee el aprendizaje significativo, el cual se debe apostar desde el trabajo interdisciplinar en busca de una educación de calidad.

De este modo, la siguiente tabla permite un acercamiento a las metodologías activas desde el reconocimiento del enfoque, rol del docente y estudiante, y las formas de evaluación.

Tabla 3**Metodologías activas**

Metodología activa	Enfoque	Rol del docente	Rol del estudiante	Evaluación
Aprendizaje basado en proyectos	Tiene énfasis en el aprendizaje práctico y la resolución de problemas a través de proyectos significativos. Donde los estudiantes participan activamente en la investigación, planificación, ejecución y presentación de proyectos que abordan preguntas o problemas del mundo real.	El docente es motivador, interviniendo en un diálogo constructivo a la problematización y pensamiento innovador; por lo que asume el papel de facilitador o guía, observando y aportando en el trabajo de los estudiantes.	En esta metodología el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, donde investigan y toman decisiones autónomas; teniendo en cuenta que se piensa en la problemática y los diferentes aspectos para la construcción de su proyecto.	Es un proceso que incluye: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación. Por lo tanto, el estudiante aprende a evaluarse y aprende a ser evaluado por su docente, observando y teniendo en cuenta cada aspecto durante el proceso, no solo el producto final.
Aprendizaje cooperativo	Hay un diálogo constante para la construcción, compartiendo conocimientos, habilidades y recursos para alcanzar metas específicas; por ende, el compromiso desde la cooperación se convierte en una parte integral del proceso de aprendizaje, donde cada miembro del grupo contribuye al éxito colectivo y también se beneficia de las contribuciones de los demás.	El docente tiene un rol de facilitador, selecciona el contenido de las actividades y determina cuales son las plataformas virtuales u herramientas que son pertinentes para que los estudiantes alcancen los objetivos planteados.	Los estudiantes son los protagonistas, debido a que conforman sus grupos de trabajo, dialogando acuerdos y pautas para trabajar cooperativamente a partir de un objetivo en común; por lo cual, se apoderan del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Se hace un proceso de autoevaluación constante del funcionamiento del grupo. Además, el docente evalúa el desempeño del estudiante durante el trabajo cooperativo.
Aprendizaje basado en problemas	Es el proceso de resolver problemas para promover el aprendizaje activo y significativo; ya que, los estudiantes se enfrentan a problemas auténticos que requieren la aplicación de conceptos y habilidades para su resolución; donde requiere de análisis, investigación para la resolución de problemas, que generalmente reflejan situaciones del mundo real.	La figura del profesor es la de guía, facilitador y orientador en el aprendizaje. Debido a que, da los conocimientos que los estudiantes requieran o soliciten, siendo un apoyo en la formulación de soluciones.	Se busca resolver un problema, por ende, los estudiantes hacen un autoanálisis de sus conocimientos que aportan en la mirada de ideas de solución. De esta manera, están abiertos a cuestionarse, ser flexible al momento de que se requiera cambiar la idea aprendiendo del ensayo-error.	Es compartida entre el estudiante y el docente, teniendo en cuenta que esta parte de la observación y el cómo se resuelven problemas, se evalúa a los pares y a ellos mismos.

Metodología activa	Enfoque	Rol del docente	Rol del estudiante	Evaluación
Ambientes y rincones de aprendizaje	Se centra en crear entornos de aprendizaje dinámicos y multifuncionales, donde los estudiantes pueden participar en actividades autodirigidas y exploratorias. Pueden incluir áreas temáticas, en donde se preparan materiales y recursos adecuados para cada actividad, lo que permite a los estudiantes elegir y participar según sus intereses.	Desarrollar un espacio de diversidad de contenidos y de actividades, para fortalecer la exploración, expresión, acción y experimentación; a partir de los rincones, las actividades y el material que los componen.	A pesar de que el estudiante en esta metodología es autónomo y decide su recorrido de manera individual por estos espacios, también se pueden dar rincones que requieran de trabajo en equipo; por lo que el estudiante debe tener la disposición; así mismo, un interés por participar.	Se evalúa a partir de la participación, la disposición y aportes en los espacios. Por otro lado, al ser una metodología flexible, permite crear un rincón asignado para una actividad de evaluación de conocimientos.
Aprendizaje basado en competencias	Se fundamenta en el desarrollo y la evaluación de competencias específicas en los estudiantes; por lo cual, se basa en el principio de que los estudiantes aprenden mejor cuando están involucrados en actividades significativas y auténticas que les permiten aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales.	Esta metodología se puede abordar por medio clases presenciales o por plataformas online; donde interviene el docente, determinando y organizando las temáticas de manera concreta. Por lo que el docente debe mirar las competencias individuales para una enseñanza personalizada.	Los estudiantes trabajan de forma individual, tienen grandes habilidades de autonomía y reconocen sus competencias y aquellos contenidos y habilidades que requieren ser fortalecidos.	La evaluación se realiza por medio de las mismas competencias, si los estudiantes demuestran que dominan una competencia específica, a través de una prueba de conocimiento o resultados positivos del proceso, pueden proseguir con la formación de otras competencias.
Aula inversa o Flipped classroom	Es una metodología educativa en la que el tiempo de enseñanza se invierte. Los estudiantes revisan el contenido de manera autónoma en casa, a través de recursos digitales actividades interactivas; y luego, utilizan el tiempo de clase para actividades prácticas de aplicación del conocimiento.	El docente se encarga de la organización de las herramientas virtuales que sean más accesibles para sus estudiantes. Así mismo, tiene el rol de guía durante las clases presenciales.	Como el estudiante es el sujeto principal, tiene autonomía sobre su proceso y tiempos de trabajo remoto. Igualmente, debe cuestionar y participar activamente durante las clases presenciales.	Hay dos momentos de evaluación, el primero se realiza sobre la utilización de herramientas virtuales por parte de los estudiantes. Y el segundo momento, en las clases sincrónicas, donde se mira que los estudiantes logren argumentar lo aprendido de manera autónoma.
Aprendizaje basado en el juego o gamificación	Utiliza elementos de juego para mejorar la participación, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes; aprovechando la predisposición natural de las personas hacia el juego y la competencia para crear experiencias de aprendizaje.	El responsable de diseñar las experiencias de aprendizaje es el docente, donde integra elementos de juego de manera efectiva para alcanzar los objetivos educativos específicos. Teniendo en cuenta que, el docente actúa como facilitador del	Los estudiantes son participantes activos en el proceso de aprendizaje, involucrándose en las actividades de juego y contribuyendo con sus ideas, habilidades y conocimientos. Así mismo, reflexiona sobre su propio progreso y	Se enfoca en proporcionar retroalimentación continua y formativa a los estudiantes para medir su progreso, comprensión y desempeño en el juego o actividades relacionadas. Esta evaluación se centra en aspectos como el dominio de los conceptos y habilidades

Metodología activa	Enfoque	Rol del docente	Rol del estudiante	Evaluación
		aprendizaje, guiando a los estudiantes a través de las actividades de juego y proporcionando orientación y apoyo cuando sea necesario.	aprendizaje, identificando fortalezas y áreas de mejora.	específicas del juego, la participación, la colaboración, la resolución de problemas y la reflexión.
Visual Thinking	También conocida como pensamiento visual; es una metodología que utiliza la representación gráfica para organizar información, expresar ideas y fomentar el pensamiento creativo y crítico. En esta, se aprovecha el poder de las imágenes y los diagramas para facilitar el aprendizaje y la comprensión.	Hay un rol de facilitador del aprendizaje, proporcionando orientación y apoyo a los estudiantes. Igualmente, promueve el pensamiento crítico al desafiar a los estudiantes a analizar, sintetizar y evaluar información para crear representaciones visuales precisas y efectivas.	Los estudiantes aplican habilidades de pensamiento crítico para evaluar la eficacia y precisión de las representaciones visuales, así como para analizar y comprender la información que están representando, reflexionando sobre la estructura y el contenido.	Es una evaluación constante, partiendo de la observación de la manera en la que los estudiantes analizan la información, a partir de esta comprensión se puede evaluar cómo se desenvuelve con el saber dado.

Nota. Tabla de las metodologías activas con sus respectivos objetivos y características de aplicación. Tomado y adaptado de la página web Yo Pr (<https://yoprofesor.org/2019/10/30/16-fichas-de-las-principales-metodologias-activas-en-pdf/>)

Capítulo V. Recuperación del Proceso Vivido.

Al llegar a nuestro destino, nos encontramos con una infinidad de identidades, pensamientos y mundos por descubrir; de allí, emerge la pregunta de cómo abordar la emocionalidad y la motivación en el aula, así que empezamos el recorrido por las instituciones, tomando como eje central el diálogo y la construcción interdisciplinar; de tal manera, en el camino surgen tropiezos, propuestas, esperanzas o simplemente una comparsa de ideas. A partir de ello, se toma la decisión de realizar encuentros con docentes para conocer su concepción acerca de la educación inclusiva y el habitar el aula con el otro; de igual manera, con estudiantes para abordar la desmotivación y las emociones para empezar a construir estrategias y metodologías interdisciplinarias que trasciendan paradigmas.

Mapeo de Sentires, Motivación y Emocionalidad de Docentes, Estudiantes y Educadoras Especiales en Formación.

Durante este apartado, relatamos las experiencias vividas en los encuentros de construcción colectiva con los docentes de la IED Técnica la Violeta y sede Pío X; allí se describen los sentires, saberes y reflexiones construidas en torno a los ejes problematizadores planteados en esta sistematización. Por ende, hay un acercamiento frente a los saberes y conocimientos de los docentes sobre discapacidad e inclusión y en el segundo encuentro se aborda la temática de motivación y emociones en el aula donde buscamos dar solución al primer eje problematizador: *Motivación y emociones en el proceso enseñanza-aprendizaje*.

Al recorrer las instituciones desde un acercamiento y diálogo con los docentes, nos lleva a reflexionar sobre la manera en que debemos interactuar con ese otro encargado de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje un acto significativo basado en el disfrute de cada sujeto que habita el aula, de tal manera, se crea el espacio denominado encuentro de construcción colectiva, el cual tiene como finalidad recoger los sentires, los saberes y la experiencia para llegar a la reflexión sobre las formas de ser, estar, pensar y hacer de cada actor inmerso en el

aula y de esta forma llegar a una construcción interdisciplinar frente a la mejor manera de llevar a cabo estrategias y metodologías que favorezcan el aprendizaje de todos.

Encuentro de Construcción Colectiva: Reflexiones Sobre la Educación Inclusiva.

En un rincón acogedor de la institución La Violeta se da un encuentro trascendental que reúne a docentes de áreas del saber para reflexionar sobre un tema crucial: la educación inclusiva y la discapacidad. El objetivo del encuentro es claro: reconocer los saberes y experiencias de los docentes para abordar las concepciones sobre la discapacidad y la educación inclusiva, abordado desde el modelo social. Así, se abre la puerta a una discusión enriquecedora sobre la discapacidad no como una condición fija, sino como un aspecto biológico influenciado por el entorno; por lo que los participantes reflexionan sobre cómo las barreras actitudinales, sociales, culturales, económicas y físicas son las verdaderas limitantes para las personas con discapacidad.

El debate se intensifica cuando se abordan los términos exclusión, segregación, integración e inclusión. Para esto se pone sobre el tablero la pregunta "¿En realidad somos inclusivos?"; de manera que, esta reflexión subraya la importancia de los estilos de aprendizaje y del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como elementos fundamentales en el proceso educativo, por lo que la discusión avanza con el análisis del Decreto

1421; de la cual surge la pregunta provocativa "¿cree usted que un estudiante con discapacidad puede perder el año?".

Figura 11. ¿En realidad somos inclusivos?



Aquella pregunta amplía la discusión de los imaginarios frente a las personas con discapacidad, abordando el concepto de capacitismo según lo plantea (Campbell, 2008, como

se citó en Mareño, 2021) “la normatividad capacitista da como resultado una asimilación compulsiva, en la que no hay lugar para preguntar acerca de la diferencia, para imaginar la existencia humana de manera diferente” (p.1); desde una mirada de superioridad, donde el “otro” es inferior a mí y por ende no es importante, tomándolo como la llave hacia el derecho de determinar lo que ese otro puede o no puede hacer, es o no es. En esta línea, el encuentro finaliza con un sentido de urgencia y compromiso donde los docentes se marcharon con una nueva perspectiva, conscientes de la importancia de diseñar una educación que reconozca las diferencias.

Cartografía de Emociones y Conflictos: Un análisis del Espacio Escolar.

Continuando nuestro recorrido por las instituciones los docentes de contantemente expresan su preocupación frente a la motivación y las emociones de los estudiantes; de tal manera, surge la apuesta de abordar este aspecto como eje transversal en la construcción de esta sistematización.

Aquel eje inicia una mañana templada en Sopó, cuando los estudiantes comienzan a trazar su propio mapa emocional, una cartografía de sentires y experiencias, un viaje introspectivo por los espacios que habitan cada día. A medida que los lápices rozan el papel y los colores cobran vida, se emergen relatos de seguridad y refugio, pero también de conflicto y dominación.

En este lienzo emocional, surgen lugares que los estudiantes consideran santuarios de paz: la naturaleza, el parque y el aire libre; espacios que son más que meros escenarios, son

Figura 12. Construcción de cartografía con estudiantes de IEDT La Violeta.



refugios donde pueden ser ellos mismos, expresarse sin miedo a ser juzgados. Aquí, la música fluye libremente, las expresiones artísticas florecen y la espiritualidad encuentra su hogar; sin embargo, la sombra de la dominación no tarda en aparecer, marcando una línea divisoria.

Entre juegos y risas, emerge la resistencia; los conflictos deportivos o las diferencias ideológicas desatan tensiones, revelando cómo ciertos grupos ejercen poder y discriminación sobre los más jóvenes o los que suelen pensar diferente. Referente a las tensiones, la huerta escolar, con su promesa de enseñanza y conexión con la tierra, no logra escapar de este tumulto; muchos estudiantes no ven su valor, sienten que las dinámicas internas y los conflictos limitan su participación y aprendizaje; en contraste, hay una profunda conexión cultural y socioeconómica con la agricultura y la ganadería, un vínculo con la naturaleza que resuena en sus corazones. Así mismo, las artes son un refugio: el dibujo, la interpretación de instrumentos, la poesía y la música proporcionan un canal para expresar sus emociones y hallar consuelo en sus pasiones. El análisis de la cultura de La Violeta desnuda un entrelazado de influencias urbanas y rurales; donde los estudiantes se mueven entre dialectos, gustos e intereses que reflejan tanto las prácticas campesinas como las tendencias urbanas de Bogotá, una dualidad cultural que se manifiesta en su forma de vestir, en sus expresiones artísticas y en sus relaciones cotidianas.

Mientras los estudiantes trazan sus cartografías, se hace evidente que la inseguridad emocional domina el paisaje escolar; la discriminación, tanto por parte de sus compañeros como de algunos docentes, deja cicatrices profundas, y la orientación, que debe ser un refugio, falla en su misión, atrapada en una rutina de indiferencia y desinterés. En este viaje de autodescubrimiento y reflexión, se revela una verdad ineludible: la necesidad urgente de transformar la comunidad educativa en un espacio verdaderamente inclusivo y comprensivo; un lugar donde cada estudiante, con sus emociones y vivencias únicas, pueda sentirse valorado y seguro, libre para explorar, crear y crecer en un ambiente de respeto y apoyo mutuo.

Encuentro de Construcción Colectiva: Abordaje de la Motivación y la Emocionalidad que Transversaliza en el Contexto Educativo.

En una de esas tantas mañanas frías, nos encontramos nuevamente con los docentes para escucharnos desde el sentir y la reflexión; pero esta vez con un objetivo más trascendental en el proceso educativo, el cual es reconocer la motivación y la influencia que los contextos familiares y socioculturales tienen en el aprendizaje de los estudiantes; por lo que, recordamos las palabras de Dueñas (2008), “hoy la educación no puede reducirse solo a lo puramente académico, sino que ha de abarcar otras dimensiones -cognitiva, afectiva-emocional, moral - para que se potencie el sano equilibrio entre los

aspectos de la persona (mente-cuerpo-relación social)” (p.91).

Con esto en mente, comenzamos a compartir nuestras reflexiones sobre las situaciones diarias que enfrentamos en la institución, identificando estos aspectos como esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 13. Abordaje motivación con docentes.



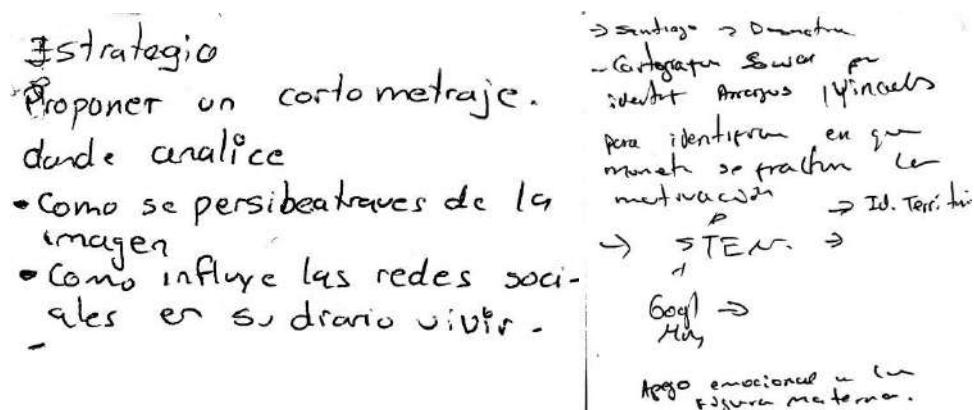
Siguiendo con el tejido entre la emocionalidad y el proceso educativo, aparece la “motivación”, puesto que, la conversación da un giro para centrarse en los diferentes tipos de motivación; en este punto, algunos docentes dialogan entre ellos sobre situaciones o diferentes maneras que utilizan para acercarse a los estudiantes y motivarlos. Comprendiendo que su forma de enseñanza hace parte de la motivación de los estudiantes, durante este espacio de diálogo y escucha cada uno da a conocer estos aspectos que hacen parte de su subjetividad, donde la mayoría de los docentes sienten que tienen muchos fundamentos teóricos y los utilizan en diferentes momentos según la situación de enseñanza o el contenido, por tanto,

siempre se están nutriendo de diferentes autores, metodologías y estrategias que permiten que sea dé su acción dentro del aula. Contrario a esto, algunos docentes mencionan que “aún utilizan el modelo tradicional, ya que se sienten representados por este y les funciona durante el proceso de enseñanza” (Docentes, 2023), así como, también llegaba un momento en los que debían usar el conductismo considerando que este método no es negativo en todas las situaciones.

Estas perspectivas de sus formas de enseñanza las vinculan constantemente con sus sentires, debido a que mencionan que el aula también es transversalizada por las emociones, tanto de ellos como de sus estudiantes; de esta manera, en medio de la narración de las experiencias se evidencia una confusión y frustraciones en su rol como docentes, pues algunos tienen “preocupación frente a la salud mental de los estudiantes y a las dinámicas que cada día cambian tanto” (Docentes, 2023), causando desmotivación por parte de los estudiantes como en los docentes.

Para dar un cierre a este encuentro lleno de interrogantes, paradigmas y emociones, se aborda la influencia de los contextos familiares, sociales y culturales en la motivación, permitiendo discusiones intensas y reveladoras, donde los docentes comparten experiencias diversas, destacando que las dinámicas familiares influyen significativamente en el proceso académico; además, surgen relatos sobre problemas de convivencia en el hogar, donde las formas de comunicación y los lenguajes utilizados generan tensiones y conflictos complicando aún más el ambiente de aprendizaje. Por ende, este encuentro culmina con la invitación a plantear una estrategia que permita incidir en la motivación de los estudiantes a través de la metodología STEAM; esto mediante el trabajo interdisciplinar, donde se recogen aspectos motivacionales, emocionales, contextos familiares, culturales y sociales, los cuales permiten un diálogo y reflexión entre docentes al momento de construir esta estrategia encaminada a transformar dinámicas en el aula.

Figura 14. Planteamiento de estrategias STEAM desde el abordaje de la motivación.



Viaje del Buzón de Sentires: Un Viaje Lúdico Hacia el Autoconocimiento y la Gestión Emocional para Mediar el Proceso Educativo.

Donde las risas y los murmullos se entrelazan con la ansiedad y la curiosidad, se gesta una experiencia educativa marcada por la implementación de una metodología activa: el aprendizaje basado en proyectos. En este contexto vibrante y dinámico, se desarrolla la secuencia didáctica titulada "Motivación y Emocionalidad en el Proceso de Aprendizaje", una aventura de autodescubrimiento y crecimiento emocional que abraza a los estudiantes (Exploradores de emociones) de los cursos cuarto, quinto, 801, 802 y 902; esto, durante un mes completo, con cinco sesiones meticulosamente planificadas.

Desde el principio, el horizonte poblacional se dibuja con la diversidad de rostros, voces y experiencias que convergen en el aula; estudiantes de diferentes trasfondos y contextos se unen en un viaje de autoconocimiento y expresión emocional, impulsados por la necesidad de comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva en el entorno educativo. Por ende, los objetivos de la secuencia son claros y ambiciosos: fomentar el autoconocimiento, la expresión emocional y el manejo de las emociones, todo ello a través de la cooperación en la construcción de un juego durante las sesiones, donde se integren y se explique las diferentes temáticas vistas durante las sesiones de la secuencia didáctica; así, se refleja una búsqueda

profunda de entendimiento personal y colectivo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar sus propias emociones, entender su impacto en el ambiente educativo y traducir estos conocimientos en una experiencia práctica y tangible.

Teniendo claro nuestro enfoque, iniciamos con este viaje por el reconocimiento de las diferencias, las subjetividades de los estudiantes y los lazos que se tejen entre los sentires, las emociones, la motivación y el contexto educativo

Primera Parada: ¿Quiénes Somos y Qué Sentimos?

En esta primera sesión, los estudiantes se sumergen en un proceso de autoexploración profunda, iniciando un recorrido en el cual ahora se convierten en “Exploradores de emociones”. En este espacio se les invita a escribir una carta para ellos, sobre lo que sienten justo en el momento; por lo que nace "Buzón de Sentires", un elemento físico que permite recolectar las experiencias emocionales de los estudiantes, destacando la complejidad de sus vidas y de sus sentimientos.

Desde la alegría hasta la tristeza, desde la motivación hasta la frustración, cada mensaje refleja una parte única de su viaje emocional. Cada uno de estos sentires determinan su proceso educativo, la disposición para aprender, el amor o rabia con el que ven el contexto educativo; manifestando que al entrar a un aula y encontrar que el docente solo les grita, no saluda, ni pregunta por su estado emocional, esto solo genera que quieran salir pronto del espacio, que no deseen estar ahí y mucho menos logran prestar atención a los temas; incluso, algunas clases les genera desmotivación, no hay creatividad y puede llevar también a la ansiedad por sentir presión.

Por otro lado, se inicia un recorrido de construcción cooperativa del proyecto, que ve el juego como aspecto que evoca emociones. Da lugar a construir equipos y con ello estrategias de trabajo, donde se mantienen las relaciones más cercanas, aquellos con los que se sienten

cómodos, y fácilmente llegan a acuerdos para determinar el tipo de juego, lo que da muestra de la posibilidad del diálogo y el intercambio no solo de ideas, sino también de sentires.

Segunda Parada: ¿Cómo son las Nombradas Emociones?

Este espacio permite que los estudiantes participen en una emocionante exploración de las emociones a través del cine y el juego. La actividad da inicio con una mesa redonda donde comparten sus películas favoritas y las emociones que estas les evocaban, una discusión que estimula un intercambio animado sobre escenas memorables y las complejidades de la experiencia emocional. Luego, los estudiantes se sumergen en un juego de equipo llamado "La golosa de las emociones", en el que, divididos en grupos, se comparten una serie de desafíos diseñados para explorar una amplia gama de emociones y promover el trabajo en equipo. Así, el foco de atención es jugar bien, debatir las tarjetas y que no falte la competencia, ganarle al otro equipo; a pesar de tener el deseo de ganar, se da tiempo para las discusiones desde diferentes puntos de vista, ya que cada situación causa una variedad de emociones, de posibles acciones en ese caso, e incluso, de narración de experiencias que son similares y los sentires al vivir ese momento.

Con el fin de permitir la creatividad, para este punto del proyecto cooperativo los grupos diseñan los personajes y las reglas de su propio juego, permitiendo a los estudiantes aplicar las lecciones sobre emociones aprendidas durante la sesión de manera práctica y divertida, y dándole importancia a la asignación de roles desde las habilidades y las diferencias.

Tercera Parada: ¿Cómo nos Relacionamos con el Otro?

La tercera sesión lleva a los Exploradores de emociones en un viaje a través de la música y la escritura, iniciando con musicoterapia, donde los estudiantes se transportan a diferentes escenarios emocionales, desde la calma del mar hasta la emoción de la batalla, desde los desacuerdos hasta la celebración del triunfo. Al finalizar todos comparten sus sentires, algunos con expresiones más de miedo que alegría, otros con sensaciones de calma

que prefiere el silencio, o contrario a esto que desean actuar al tiempo con la narración, lo que da cuenta de las diferencias y los sentires al tener que compartir un espacio. Por esto, se sumergieron en una actividad de escritura reflexiva, donde construyen cartas a las personas con quienes comparten su vida, aquellos mensajes son un medio para expresar sus emociones y reflexionar sobre sus relaciones interpersonales; un espacio en el que claramente “Buzón de sentires” cumple nuevamente un papel fundamental.

Al reconocer que no vivimos en soledad y que siempre hay un otro, se requiere de acuerdos y estrategias de convivencia; en esta ocasión, el trabajo del proyecto cooperativo tiene el propósito de determinar las reglas de sus juegos, aquellas que son fijas y las que definitivamente no se negocian con los jugadores.

Cuarta Parada: ¿De Qué Manera nos Podemos Autocontrolar?

Se lleva a cabo la exploración de una variedad de herramientas para el manejo emocional a través de rincones temáticos. Cada rincón ofrece actividades diseñadas para ayudar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones de manera efectiva.

Estos rincones se construyeron en relación con las preguntas: ¿sabes cómo manejar estas emociones?, ¿reconoces los factores que te ayudan a manejar las emociones?, ¿de qué manera manejas las emociones que vives en el aula?; por lo que se determinan cinco rincones:

- Rincón de escritura: expresar sus sentimientos a través de la escritura creativa.
- Rincón de expresión artística: explorar diferentes formas de arte como una salida para sus emociones.
- Rincón de juegos: actividades lúdicas diseñadas para promover la cooperación y el trabajo en equipo.
- Rincón de lectura: sumergirse en la literatura y la imaginación.
- Rincón musical: mirar la música como una forma de autoexpresión y relajación.

Por grupos visitan cada uno de los rincones desde una organización previa, de tal manera que logran experimentar todas las herramientas. Sin duda alguna, se convierte en una sesión de material de observación de aprendizaje, donde cada rincón da para narrar experiencias desde nuestro acompañamiento.

Empecemos con el rincón de escritura, en el que los estudiantes encuentran una mesa, un recipiente de lápices, esferos y colores, y una hoja frente a cada una silla; para que cada uno exprese sentir, lo que desea expresar; de esta manera, se observan que algunos escriben para ellos largas cartas o narraciones, hacen dibujos o decoran sus nombres con detalles llamativos que permiten mostrar su ser y encontrar alivio con sus sentimientos.

Al pasar al rincón de expresión artística, se observa la emoción de la mayoría por llegar a crear, al encontrar temperas, colores y variedad de papeles que los motiva a ser creativos y demostrar así mismo desde el arte. Es así como, de este lugar quedan creaciones como los títeres, carteleras, dibujos, desde una creación individual pero también colectiva, donde deciden cooperar para crear arte.

Luego, llegamos al rincón de diversión, que de manera libre se involucran a los juegos de mesa colectivos, podía ser UNO, ajedrez, parques, escalerita o Naípe, donde la mayoría expresa la motivación que les genera llegar a competir y el reír con los demás mientras tienen el deseo de ganar, sin olvidar que hay algunos estudiantes que prefieren solo observar y salir de las dinámicas de compartir con otro.

Respecto al rincón de lectura, algunos muestran resistencia, no logran concentración para leer, o definitivamente no era de su agrado; sin embargo, otros Exploradores de emociones buscan una posición cómoda para leer, pasan las páginas con amor y luego narran de lo que trata su lectura.

Aquí entramos al rincón de música, que claramente tiene diferentes reacciones, se encuentran sujetos en un estado de calma y relajación, se acostan sobre las mantas y permanecen en silencio hasta terminar el espacio; contrario a ellos, algunos deleitan con su voz cantando las canciones como si fuesen suyas, al punto de llegar al llanto y gestos de rabia.

Este espacio permite que cada uno experimente y determine los medios por los que sienten que logran el autocontrol, que puede ser la forma para mediar sus emociones, dejando ellos mismos como conclusión que no hay solo una herramienta y que cada persona se controla de manera diferente. Así, al reunir los equipos nuevamente para culminar con la creación de su proyecto del juego, se observan discusiones entre ellos, debido a la frustración al no contar con algún material o al no lograr definir la organización para socializarlo; sin embargo, al identificar su estrategia de autocontrol logran manejar la situación desde el diálogo.

Figura 15. Momentos del proyecto “Un viaje lúdico hacia el autoconocimiento y la gestión emocional”.



Quinta Parada: ¿Qué Logramos Construir?

La sesión final es una celebración de los logros de los Exploradores de emociones con la presentación de sus proyectos finales ante la comunidad escolar, en la que se observa sentido de pertinencia destacando el trabajo en equipo y la creatividad que demuestran a lo largo del mes. En la socialización de los proyectos cada equipo se arma su stand, dando roles entre ellos y organizando los elementos de los juegos; desde un cronograma realizado para que los estudiantes de sexto, séptimo, decimo y once participaran de manera organizada, se inicia la jornada, donde cada grupo da a conocer el nombre de su juego, las reglas, los roles y el objetivo, posterior a esto iniciar la práctica del juego, y así, lograr cerrar dialogando acerca de las emociones que les genera y la razón por la que relacionan este juego con el autorreconocimiento, las emociones, las relaciones interpersonales y el autocontrol.

Después de terminar la jornada se da una reunión con los Exploradores de emociones líderes de esta actividad, para escuchar su experiencia, las situaciones que se presentaron y sus sentires frente a esto. Nos dan a conocer que se viven problemas, en el momento en el que algunos estudiantes no sienten afinidad con el juego y se niegan a participar, no se entienden con sus compañeros de grado y hay comportamientos de exclusión, no son claras las instrucciones y se pasa el tiempo tratando de explicar, o incluso en el manejo de grupo que les genera ansiedad y frustración al no lograr su atención o que participen de manera ordenada, a lo que ellos mismo concluyen “es difícil tener control de los grupos, no lograba yo mismo controlar y tenía que hacerlo con otros. Admiro lo que hacen los profesores” (2023).

Esta socialización es una excusa para llevar a la práctica lo abordado frente a la emocionalidad; por una parte, es un espacio en el que se evidencia alegría, tranquilidad, pero también rabia y ansiedad, por lo que aplican su autorreconocimiento, la tolerancia y buscan la manera de autocontrolar aquellas emociones para mediar y solucionar los problemas; en este

sentido, les permite reconocer y buscar estrategias para tener en cuenta los sentires de los estudiantes y como motivarlos a participar de este espacio educativo.

Figura 16. *Presentación de juegos, IED Técnica la Violeta y Sede Pio X (Gabriel).*



Después de cinco sesiones de emociones, risas, reflexiones y aprendizajes, llegamos al final de nuestro primer viaje del "Buzón de Sentires". Sin duda alguna es un recorrido que nos lleva a explorar los rincones más profundos de nuestras emociones y a comprender cómo estas influyen en nuestro proceso educativo y en nuestras relaciones interpersonales desde la presentación del "Buzón de Sentires", donde cada mensaje es un testimonio único de las experiencias emocionales de nuestros Exploradores de emociones, hasta la socialización final de los proyectos, donde cada equipo muestra con orgullo su trabajo en equipo y creatividad; este viaje es una aventura llena de descubrimientos y crecimiento personal. Cada sesión nos permite sumergirnos en un aspecto diferente de nuestras emociones: desde el autoconocimiento hasta el autocontrol, pasando por la expresión emocional y las relaciones interpersonales; y a través de actividades lúdicas, reflexivas y colaborativas, los estudiantes logran explorar, comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva; así mismo, son espacios necesarios para mediar desde la subjetividad y la emocionalidad, evidenciando su gran influencia en la relación de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de educación inclusiva.

Encuentro de Construcción Colectiva: Sentir Docente Frente a su Rol y Reflexiones Frente a la Motivación y Emocionalidad de los Estudiantes.

Este espacio tiene como finalidad dar a conocer a los docentes los aprendizajes que se obtienen a través del juego que crean los Exploradores de emociones y dialogar sobre estos aspectos; no obstante, a diferencia de los encuentros anteriores, esta vez se siente un poco de decepción y frustración porque no todos los docentes acompañan el resultado de este recorrido que tanto genera cuestionamientos y preocupaciones.

Antes de eso, solicitamos a los docentes escribir una carta a ellos mismos, que permita recoger ese sentir frente a su labor docente, un espacio de introspección, de reconocimiento de sus sentires y su motivación; teniendo en cuenta que el buzón de sentires es el encargado de llevar consigo los escritos y expresiones de los docentes y estudiantes, aquellas cartas son recolectadas y guardadas en él. Antes de dar contextualización y dar a conocer el propósito de la carta se cuenta con detalle el proceso y los resultados obtenidos en el proyecto "Un viaje lúdico hacia el autoconocimiento y la gestión emocional para mediar el proceso educativo", a través de la metodología ABPr.

Después de este largo relato, un docente nos da a conocer su reflexión frente a su participación y recorrido por los diferentes juegos de los Exploradores de emociones, mencionando que:

Valorar la apuesta, el tiempo y la dedicación de las practicantes de la UPN; es interesante evidenciar la manera en que los estudiantes pueden adquirir responsabilidad para dirigir una actividad y evidenciar lo que nosotros sentimos todos los días cuando no nos hacen caso. (Docentes, 2023).

Después de debates, risas y unas cuantas tazas de café, concluimos este espacio desde las reflexiones propias de los docentes en medio del diálogo colectivo, a partir de la premisa de que para trabajar interdisciplinariamente se requiere comprender que no en todas

las ocasiones el otro estará dispuesto a asumir esta labor por las diferentes situaciones contextuales; sin embargo, los resultados pueden llegar a ser valiosos si queremos una educación inclusiva y de calidad que vaya más allá de lo netamente académico. Igualmente, comprender que, así como el estudiante siente, se desmotiva y en ocasiones no va a querer realizar todas las actividades propuestas, los docentes son sujetos constituidos por tensiones y emociones, por lo que mencionan la importancia de abordar estas temáticas con ellos ya que ellos en muchas ocasiones se sienten desmotivados frente a su labor, pues claramente también tienen una vida fuera del aula y de allí emerge la importancia de no deshumanizar el rol docente.

Proceso de Adaptación y Aplicación de los Instrumentos de Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza.

En la perspectiva del reconocimiento de las subjetividades y en pro de la enseñanza de la IED Técnica La Violeta, en medio de los pensamientos que emergen del viaje se plantea implementar metodologías activas para la inclusión; de tal manera, consideramos importante observar las formas de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes, generando un análisis de estos estilos y metodologías activas que respondan a las diferencias. Es así como, se decide trabajar con los instrumentos de estilos de aprendizaje de “Cuestionario de Alonso et al. (1994) y de estilos de enseñanza de “Cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez et al. (2013)”, debido a los estudios de Alonso, Gallego y Honey referente a los estilos de aprendizaje y enseñanza, y la adaptación que realizan, siendo autores de contexto latinoamericano.

Se ha comenzado por una revisión exhaustiva de los ítems y la estructura de los cuestionarios originales, identificando la necesidad de ajustes para adecuarlos a las particularidades de la población estudiantil y docente. Una de las principales modificaciones ha sido la adaptación del lenguaje usado en los instrumentos, priorizando términos familiares y

cercanos a la cotidianidad de los estudiantes; esta modificación se ha hecho de manera más significativa en el cuestionario de estilos de aprendizaje (apéndice E), mientras que en el de estilos de enseñanza los cambios han sido menores (apéndice F).

Claramente es importante asegurar la efectividad de los ajustes realizados, por lo que se ha llevado a cabo una fase inicial de prueba con personas cercanas al equipo de trabajo, incluyendo 2 estudiantes de 14 y 16 años y 1 docente de ciencias naturales. Esta etapa invita a dar especial atención a las reacciones y dudas manifestadas, así como a cualquier indicio de confusión en relación con los ítems de los cuestionarios; por lo que se da valor a los comentarios y sugerencias recibidos por las personas que participan en la prueba y la revisión detallada de la asesora de trabajo de grado, de manera que se modifican algunas ítems que permite el ajuste del instrumento de estilos de aprendizaje (apéndice G), y del instrumento de estilos de enseñanza (apéndice H).

Al leer, releer, corregir y asegurarnos que sean claros los ítems, nos dirigimos muy temprano a la IEDT La Violeta para realizar una prueba piloto de los instrumentos, involucrando a estudiantes de los cursos 1101 y 901, para un total de 21 respuestas. En esta prueba se utiliza la plataforma Forms del OneDrive de la Universidad Pedagógica Nacional, donde se realizan cambios referente al medio empleado, teniendo en cuenta que la conectividad y el acceso a dispositivos nos pone en juicio una problemática por revisar; así mismo, se plantea dividir el instrumento en dos sesiones de respuesta, reconociendo que al ser tan extensa los estudiantes manifiestan cansancio o pérdida de atención en las preguntas; adicionalmente, se hace un proceso de validación de expertos, los cuales nos hicieron sugerencias de modificaciones en el lenguaje y la coherencia, teniendo como resultado el instrumento a aplicar de manera definitiva (apéndice I).

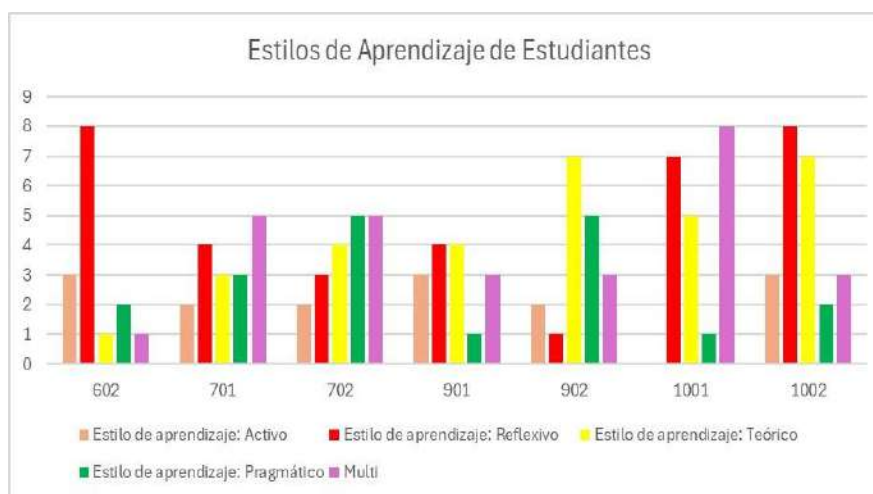
En el caso del instrumento de estilos de enseñanza, también se realiza una prueba piloto con 2 docentes de la IED Técnica La Violeta, sin modificaciones en la manera de aplicar,

pero si en el lenguaje y la coherencia, que es la sugerencia en la validación por el experto, el cual da como resultado el instrumento a aplicar (apéndice J).

Luego de esta nutritiva prueba piloto llega el momento de la aplicación del instrumento de estilos de aprendizaje de manera física, debido a la problemática de conectividad que se presenta en la prueba piloto.

A partir de de ello, se arrojan los siguientes resultados; en el curso 602, predomina el estilo de aprendizaje reflexivo, en el curso 701 tiene mayor prevalencia el multi estilo quiere decir que se facilita su aprendizaje con más de 2 estilos a la vez; por otro lado, en el curso 702 predominan el estilo pragmático y multi; en el curso 901 en su mayoría tiene estilo de aprendizaje reflexivo y teórico; en el curso 902 predomina el estilo teórico; en el curso 1001 la mayor cantidad de estudiantes tienen multi estilo y finalmente, en el curso 902 predomina el estilo reflexivo, como se observa en la figura 17.

Figura 17. Histograma resultados estilos de aprendizaje.



Nota. Este gráfico muestra los estilos de aprendizaje por cursos.

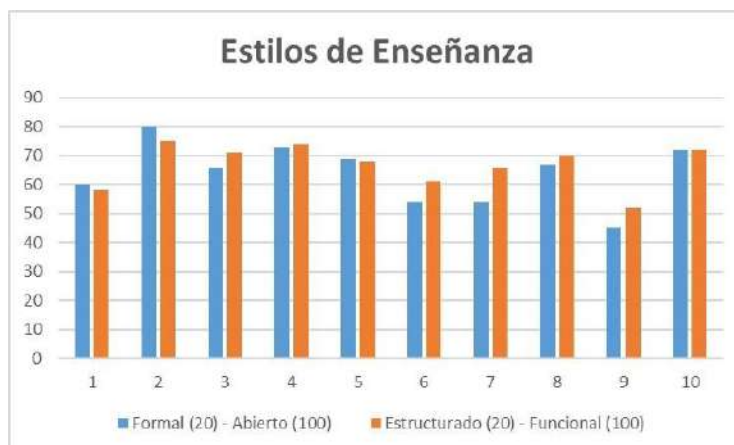
De tal manera, el estilo de aprendizaje que predomina es el reflexivo con un 27%, seguido del estilo teórico con un 24%; luego el multi estilo con el 22%; después el pragmático con un 15% y finaliza el estilo activo con el 12%, ver figura 18.

Figura 18. Porcentajes del estilo de aprendizaje predominante.



Al darles a conocer a los docentes el objetivo del instrumento de estilos de enseñanza algunos aceptan diligenciarlo; donde se obtuvieron los siguientes resultados, docente 1, 2 y 5 tienen un estilo abierto; por otro lado, los docentes 3, 4, 6, 7, 8 y 9 su estilo es funcional; finalmente, un docente tiene un multi estilo que se mantiene entre el funcional y abierto, ver figura 19.

Figura 19. Resultados estilos de enseñanza de docentes de IED Técnica la Violeta y Sede Pio X (Gabriel).



A partir de estados resultados podemos decir que el estilo de enseñanza que predomina en los docentes a los que se aplica el instrumento es el estilo funcional con un 60%, seguido del estilo abierto con el 30% y el multi estilo con 10%, ver figura 20.

Figura 20. *Estilo de enseñanza predominante en los docentes.*



Un proceso que le permite a los docentes realizar un análisis, donde concuerdan con su estilo de enseñanza según las características de cada uno y llegan a la reflexión frente a la importancia de abordar actividades o estrategias que favorezcan cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Más Allá del Aula: Construcción Interdisciplinar de Espacios de Aprendizaje Activo.

En el mundo actual, donde la educación trasciende los límites físicos del aula, se ha implementado un aula virtual como una forma innovadora de llevar a cabo los procesos de construcción y aprendizaje; así, utilizando la plataforma de Classroom, se crea un aula virtual que se convierte en un lugar para compartir recursos didácticos sobre las cinco metodologías activas aplicadas en el contexto de sistematización. En esta dinámica, se les da un enfoque interdisciplinar que hemos denominado "Explorando rutas de enseñanza", que se centra en crear momentos para el diálogo tanto dentro como fuera del aula, permitiendo interacciones individuales entre los docentes y nosotras como educadoras especiales en formación.

Figura 21. *Presentación plataforma Classroom “Explorando rutas de enseñanza” y abordaje de las metodologías activas.*



El proceso seguido en esta construcción interdisciplinar no se limita a un solo momento de aplicación, en lugar de eso, abarca acciones antes, durante y después de cada encuentro; donde se participa en un ciclo continuo de debate, exploración, planeación, ejecución y reflexión sobre sus experiencias y sentires, siendo un método que asegura que el aprendizaje sea un viaje constante de descubrimiento y crecimiento, en el que todos los integrantes del proceso se sientan escuchados y valorados. Así, por medio de esta innovadora metodología, se fomenta un ambiente educativo dinámico y de colectividad, donde cada participante contribuye activamente a la construcción interdisciplinar del conocimiento, creando un espacio inclusivo y transformador.

Para llevar a cabo este proceso, se diseña un formato de planeación que integra las acciones en el aula, los propósitos de las metodologías activas, la subjetividad y los aspectos abordados en el PIAR, enfocados en las barreras y los ajustes razonables (Apéndice K). Este enfoque subraya la necesidad de trabajar estos elementos de manera conjunta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo y valorando las diferencias de todos los participantes del aula, por lo que se involucra una vez más el aventurero “Buzón de los sentires”, así docentes y estudiantes pueden expresar sus emociones y reflexiones a través de una autoevaluación y coevaluación facilitando un ambiente de reflexión y constante crecimiento en su quehacer educativo.

Construcción Interdisciplinar de Plan-acción

Ahora bien, al plantear este espacio de rutas de enseñanza donde se encuentran presentaciones, recursos y materiales que abordan las metodologías activas de Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en el juego, Aula inversa y Aprendizaje Cooperativo; nos sumergimos en una nueva aventura que esta vez busca integrar todos los saberes adquiridos durante este viaje; así que, seis docentes toman la decisión de acompañarnos durante este nuevo recorrido, donde esta vez ellos son los protagonistas, ya que escogen una metodología activa con la cual se sienten cómodos o llama su atención frente al hecho de querer innovar en su acción en el aula. Allí, deben tener en cuenta la motivación de los estudiantes y los estilos de aprendizaje del curso con el que aplican la metodología, igualmente la emocionalidad del docente y sus respectivos estilos de enseñanza.

Cabe resaltar que esta experiencia es enmarcada por la construcción interdisciplinar, así que usted apreciado lector puede deducir que el proceso no fue nada fácil, encontramos tropiezos, cambios en el cronograma establecido, deserción de un docente al momento de culminar la propuesta de planeación y dificultades en los tiempos que no nos permitieron implementar las metodologías con los docentes de la sede Pío X. Para nosotras fue un gran desafío, que implica dejar de lado nuestro orgullo, ser pacientes, insistir una y otra vez, sin dejar de lado las situaciones emocionales por las que pasamos; no obstante, a continuación se pueden reconocer los resultados del planteamiento de cada metodología activa, lo que sucede durante la aplicación, la evaluación de los estudiantes y docentes, y las conclusiones de esta aventura.

Del Planteamiento a la Acción: Un Viaje Metodológico

Navegante Entusiasta

La aventura comienza en una pequeña sala iluminada por la luz de una mañana lluviosa; allí, entre tazas de café y cuadernos abiertos el docente Navegante entusiasta nos comparte su pasión por las metodologías activas con un entusiasmo contagioso, lo que nos lleva a hablar de la motivación extrínseca, de cómo enciende chispas de interés en los estudiantes y expresa su deseo ferviente de impulsar los proyectos de emprendimiento que florecen en todos los cursos de la institución. En estos espacios de planeación, surgen discusiones vibrantes sobre la necesidad de conectar el aprendizaje con la vida cotidiana, y tras varios encuentros decide trabajar con el Aprendizaje Basado en Proyectos.

No obstante, a medida que se explora más a fondo los temas que el docente planea abordar, surge una nueva idea: la metodología de aula inversa, iniciando con la construcción de un mapa de sueños. Pero las aguas de la colaboración son turbulentas, aunque las conversaciones fluían con facilidad, transformar esas ideas en una planeación concreta era un reto mayor, así como coordinar tiempos y espacios para reunirnos con el docente es una danza complicada, llena de pasos inciertos. Finalmente, tras muchas deliberaciones, la metodología se implementa con los cursos 701 y 702, dada en cinco sesiones en la que cada una es vista como una travesía hacia el autoconocimiento: explorar fortalezas, gustos y sentires, establecer metas, construir el mapa de sueños, implementar una meta a corto plazo y, finalmente evaluar y ajustar el recorrido, todo con el objetivo de comprender el proyecto de vida mediante el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo como aspecto que influye en la toma de decisiones durante la trayectoria de vida. Estas sesiones son guiadas por el docente, complementadas con investigación autónoma por parte de los estudiantes y ajustadas de manera interdisciplinar aportando desde nuestros saberes, con el fin de asegurar la inclusión en el aula.

De estas cinco sesiones, nosotras logramos asistir y participar de dos, donde en una de ellas el docente abre el diálogo sobre el proyecto de vida, preocupado porque algunos estudiantes parecían no tener claro su camino futuro. "¿Es importante tener un proyecto de vida?", iniciando la reflexión desde el cuestionamiento, "¿Qué es la motivación? ¿Qué se necesita para estar motivado?"; las respuestas aunque son variadas comparten un núcleo común: entusiasmo, objetivos, metas y sueños; sin embargo, a pesar de los esfuerzos del docente por conectar con los estudiantes a través de preguntas y ejemplos cotidianos, muchos permanecen distraídos, riendo, conversando entre ellos o jugueteando. Una situación que revela la necesidad de enmarcar mejor el diálogo sobre metas y sueños para mantener la atención durante toda la jornada; por lo que salimos de esa sesión con preguntas y cierta incertidumbre sobre por qué el docente había desviado del plan acordado, ignorando las barreras y ajustes razonables, a pesar de esto, se mantiene la esperanza de que la siguiente sesión seguirá el rumbo pactado.

Así llega una mañana fría, con los docentes ocupados en los preparativos para una reunión. Navegante entusiasta con una energía renovada inicia la clase pidiendo a los estudiantes que construyan su mapa de sueños mediante imágenes o dibujos, donde el entusiasmo era palpable, algunos estudiantes conversan emocionados sobre sus metas, otros coinciden en sus aspiraciones y algunos piensan en silencio trazando en su mente lo que quieren plasmar.

Figura 22. Construcción mapa de sueños curso 701.



Al finalizar el ejercicio se realiza la evaluación del espacio, donde algunos escriben que no les gusta las dinámicas del profesor, como se logra observar en las palabras de un estudiante: “-no me gusta que solo nos ponga a llenar cuaderno”; pero para nuestro punto de felicidad y satisfacción se encuentra aquella frase, “hacer el mapa de sueños me motivó”. Al culminar este espacio, nos queda la reflexión de que es posible construir interdisciplinariamente, cambiar dinámicas de clase, reconociendo que los estudiantes se interesan por indagar, soñar y traer ideas para la construcción en el aula, situación que fue visible en todos los estudiantes con sus propios objetivos y la motivación desde los mismos.

Viajero de Corazón Amable

Nos encontramos inmersos en un camino pedagógico junto al docente Viajero de corazón amable y los estudiantes del grado 701, quienes con entusiasmo y curiosidad se convirtieron en los actores principales de una experiencia educativa inolvidable que está basada en la metodología activa del Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Pero antes de narrar el espacio de aprendizaje retrocedamos un poco para explorar las bases de la aplicación, pues al inicio el proceso de preparación no es fácil, las discusiones se mueven entre la emoción y la incertidumbre, como si camináramos por un sendero lleno de retos; pues surgen preguntas y reflexiones sobre cómo lograr que el aprendizaje sea significativo, y a la

vez divertido. A este punto, nuestras mentes se llenan de ideas, algunas vagas, otras más concretas, pero todas apuntan hacia un objetivo común: reconocer las rutinas diarias en inglés a través del Aprendizaje Basado en el Juego desde la comprensión de prácticas cotidianas. Entre las muchas opciones que surgen decidimos crear una experiencia lúdica que los atrape desde el primer momento; por esto, se planea la búsqueda del tesoro, juguemos en el bosque y un crucigrama de acciones.

El encuentro comienza de manera interactiva, dando introducción al espacio mediante un video proyectado en las computadoras, cabe resaltar que no es un video común, sino una propuesta visual y dinámica que recrea las rutinas diarias del colegio utilizando ejemplos claros e imágenes llamativas; así mismo, se hacen pausas para responder preguntas de opción múltiple, lo que promueve la reflexión inmediata y el diálogo en torno a lo aprendido. Viajero de corazón amable dirige el proceso, aclarando dudas y facilitando la comprensión, asegurándose de que cada uno de ellos tengan claridad sobre la temática; por supuesto, en medio de la actividad surgen algunos desafíos, como el caso de un estudiante que con dificultades en la comprensión requiere de un acompañamiento más cercano a partir de un ejercicio de guiar la conversación y preguntarle acerca de su propia rutina hasta lograr que sea parte de la dinámica.

Una vez comprendida la primera fase, comienza el siguiente juego, donde los estudiantes son divididos en dos equipos para buscar el tesoro, donde el primer paso es estar atentas a la lectura del docente que da la pista que indica el lugar para que rápidamente se pongan en marcha y lograr encontrar una ficha de la rutina. Cada vez que tienen consigo una pieza, la traen de vuelta al aula y se les lee una nueva pista, continuando con la búsqueda que poco a poco los grupos acumulan los elementos para completar la secuencia de la rutina diaria; así, tejiendo los conocimientos uno de los grupos logra armarla, sin embargo, como en toda aventura surgen obstáculos inesperados, evidenciando dinámicas de competencia donde la

presión por ganar los lleva a buscar atajos, provocando momentos de tensión y desorden, pues en medio de la emoción, algunos olvidan las reglas del juego y dificulta el control de la actividad.

Para finalizar, se les presenta un crucigrama, en el cual las pistas se dan a través de imágenes, respondiendo a las dificultades de lectura que presentan algunos estudiantes. Sin duda, es un espacio donde con cada palabra completada los estudiantes van consolidando lo aprendido.

Figura 23. Actividades de búsqueda del tesoro y crucigrama.



Tripulante Apasionada

Esta historia inicia en medio de un diálogo entre colegas donde se hace la invitación a la Tripulante apasionada de sumergirse en el viaje por las metodologías activas; la maestra con entusiasmo acepta, mostrando gran interés por explorar la metodología de Aprendizaje Basado en el Juego. No obstante, una mañana donde el sol empieza a resplandecer, en medio de discusiones y reflexiones se toma la decisión de abordar la temática de medidas de tendencia central con el Aprendizaje Basado en Problemas, a través de la creación de una encuesta con el objetivo de comparar, usar e interpretar datos que provienen de una problemática de la institución a nivel social, cultural o de infraestructura y que permita reflexionar o dar una posible solución.

De tal modo, una mañana con la infaltable brisa fría, la Tripulante apasionada da inicio a su clase explicando la temática a abordar estas sesiones, con el fin de atraer la atención de los

estudiantes menciona problemáticas de la vida cotidiana y ejemplifica la manera en que se puede calcular la muestra de las personas a encuestar; luego surge el interés de abordar temáticas como las redes sociales, la infraestructura del colegio, el PAE y el nivel académico; a partir de ello, la docente da a conocer los parámetros que debe contener este proyecto investigativo.

Así, los estudiantes en sus grupos de trabajo se disponen a crear las encuestas, para su respectiva revisión de manera cautelosa a fin de entablar una discusión que permita replantear algunas preguntas.

Figura 24. Explicación de los tipos de encuestas.



Durante el corto recorrido por esta metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, los estudiantes suben la encuesta al FORMS y la aplican según la población objetiva que determina cada uno de los grupos. Cabe resaltar que, la motivación y responsabilidad no son el eje central durante este viaje, logrando como resultado la exposición del análisis de los resultados solo de algunos estudiantes y aun así, de esos pocos se presenta un análisis netamente descriptivo dejando de lado la posible solución a la problemática que plantea cada grupo.

De ello, surgen sentires como “En los espacios de trabajo en grupo me sentí decaída, (no hubo trabajo en grupo)” o “Me sentí desmotivado”; de esta manera, en medio de la reflexión que tenemos con la docente surgen preguntas como ¿Será que fue muy corto el tiempo?, ¿Qué tan provechoso es el trabajo en grupo si no todos los miembros trabajan?, pues es cierto que debe prevalecer la motivación durante las clases, sin embargo, no se pueden dejar de lado los contenidos académicos, contrario a esto llevarlo a un proceso significativo de enseñanza-aprendizaje significativo. A pesar de esto, llegamos a la conclusión que vale la pena arriesgar e

intentar desarrollar la metodología de nuevo con ciertas modificaciones que permitan el disfrute y la eficacia durante la aplicación.

Parlanchín Andante

En el viaje de sistematización uno de los personajes que más llama la atención fue Parlanchín andante, un docente cuyo carisma y energía parecen ser inagotables, y tal como su apodo lo indica, Parlanchín andante es un amante de la conversación y del constante intercambio de ideas, pues siempre está en movimiento, ya sea conversando con estudiantes en los pasillos o discutiendo ideas pedagógicas con sus colegas. A pesar de su ajetreada agenda y su habilidad para estar en todos lados al mismo tiempo, decide implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con un enfoque en la memoria histórica; primero, se postula la idea de crear un "Museo de la memoria" con los estudiantes de séptimo grado, un espacio donde logren explorar y representar momentos claves de la historia de su país; no obstante, debido a limitaciones de tiempo y organización se decide trabajar con la idea de crear y narrar desde el Kamishibai, una antigua técnica japonesa de narración visual que utiliza láminas ilustradas. Esta nueva dirección apunta trabajar con los estudiantes de los cursos 901 y 902, centrándose en el objetivo de contar una historia a través del kamishibai sobre los primeros años republicanos de la Colombia del siglo XIX.

En este caso el proceso de planeación es una tarea interesante, resaltando que Parlanchín fue uno de los docentes más comprometidos, donde su pasión por la metodología activa de ABP lo impulsa a asegurarse de que cada detalle este bien pensado; así, la única discusión que surge durante la fase de construcción interdisciplinar fue en torno a los roles que los estudiantes deben asumir en el aprendizaje cooperativo. De esta manera, con todo listo el docente comienza el proyecto con el grupo 901, reuniendo a los estudiantes para explicarles en un inicio los roles durante el proyecto: el líder, encargado de coordinar y organizar el trabajo del grupo; el creativo, cuya labor sería diseñar y elaborar las láminas del Kamishibai; y el detective,

responsable de buscar la información histórica necesaria para el proyecto; ya con una explicación detallada sobre las responsabilidades y habilidades que cada rol implicaba, los estudiantes pueden identificarse con uno de ellos y elegir el que más se adecuara a sus fortalezas. Así, da paso para que Parlanhín andante presente la pregunta central del proyecto: "¿Cómo hacer un estudio de caso?", cuestionamiento que permite explicar las fases del trabajo: primero, la identificación del caso histórico; luego, la búsqueda y el análisis de la información; finalmente, la creación de la presentación visual a través del Kamishibai.

En el ambiente se forma un aire de tensión al organizar los grupos, que aunque se permite que los estudiantes se organicen de manera autónoma, muchos de ellos eligen los mismos roles que sus amigos, lo que genera conflictos, pues varios no desean cambiar de grupo ni de rol, lo que obstaculiza el desarrollo de la actividad y a pesar de estos inconvenientes el docente mantuvo su enfoque en que los estudiantes aprendan a través de la experiencia, y poco a poco los grupos se van formando.

Fue así como, en la implementación con el curso 902 se decide hacer una modificación clave para evitar los problemas de los grupos; por ende, esta vez se da una organización de manera aleatoria, sin discutir se dirigen a sus lugares y comienzan a trabajar en el proyecto, que dura aproximadamente 2 meses. A mitad del proceso se da el espacio para que el docente presente un ejemplo de Kamishibai en el que narra un momento histórico de manera visual y cautivadora, que, sin duda, no solo sirve de inspiración para los estudiantes, sino que también les muestra de manera práctica cómo deben abordar su propio proyecto.

En este punto de iniciar con la creación, como en todo proyecto basado en el trabajo en equipo, surgen desafíos, siendo visibles ciertas dificultades de

comunicación y cooperación debido a que en algunos grupos ciertos estudiantes asumen más responsabilidades que otros, lo que resulta en una distribución desigual

del trabajo. Estas situaciones son notorias en la presentación final de los Kamishibai, que mientras algunos grupos entregaron proyectos bien estructurados con historias claras y narrativas completas, otros tienen dificultades para explicar su trabajo.

Figura 25. Explicación de la dinámica del Kamishibai.



A pesar de estas diferencias, el proyecto logra su objetivo principal, tejiendo como resultados historias de “guerra de los supremos”, “abolición de la esclavitud en Colombia”, “Estados Unidos de Colombia”, “desarrollo del ferrocarril” y “separación de Panamá”. Una experiencia en la que los estudiantes aprenden sobre los primeros años de la república en Colombia y desarrollan habilidades importantes como la cooperación, la investigación y la creatividad.

Agricultora de Amor.

Inmersas en las dinámicas de la ruralidad y con un mapeo realmente extenso nos seguimos llenando de experiencias, esta vez interactuando con los saberes sobre la huerta y los animales que viven en la institución. Agricultora de amor es totalmente dedicada a estos espacios, como parte de una rutina compleja en la que la educación y las prácticas rurales conviven en armonía; por consiguiente el trabajo interdisciplinar se da mientras acompañamos a la docente en su trabajo de la huerta y el cuidado de los animales, en el que logramos concretar su proyecto sobre las características y los cuidados de los conejos a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos con el objetivo de llevar la teoría inmediatamente a la práctica.

El proyecto comienza en el aula donde los estudiantes tienen un primer acercamiento teórico, la docente les explica las características de los conejos desde su anatomía y comportamiento hasta los cuidados específicos que requieren. El aula se convierte en un lugar de encuentro antes de dirigirse al campo, y ¿por qué primero el aula?, porque allí se asignan tareas de indagación: deben estudiar cómo alimentarlos correctamente, cómo asegurar un ambiente limpio y cómo prevenir enfermedades; así mismo, organizar horarios de cuidados incluidos los fines de semana, lo que les permite desarrollar un sentido de compromiso más allá del horario escolar.

Una vez concluida la parte teórica, los estudiantes se dirigen a las jaulas donde viven los conejos, verificando que los animales estén en buen estado, observan si tenían el alimento necesario y revisan la limpieza del lugar.

Figura 26. *Espacio de cuidado de los conejos.*



Es evidente el entusiasmo al asignarles un nombre a los conejos, consentirlos y cuidarlos, hasta el punto de encariñarse, lo que se convierte en tristeza cuando una mañana del fin de semana ocurre un incidente que cambia el curso del proyecto; pues un grupo de estudiantes acude como de costumbre a alimentar a los conejos y limpiar la jaula, al llegar se encuentran con una escena desgarradora: los cuatro conejos están muertos, la jaula presenta grandes huecos en las mallas y el suelo está cubierto de sangre; el desconcierto y la tristeza se apoderan de los estudiantes, que intentan entender qué ha sucedido, ¿qué animal es el responsable?, preguntas que surgen mientras recogen los cuerpos de los conejos y comienzan a limpiar la jaula. Es momento de resaltar que los estudiantes lejos de rendirse deciden reforzar las mallas de la jaula y hacer nudos con material más resistente para obtener una estructura

mejorada, con la cual hacen una "prueba", colocando solo un conejo en la jaula para observar si el peligro persiste.

Por encima del trágico incidente con los conejos el proyecto no se detuvo, Agricultora de amor continua con las clases teóricas sobre el cuidado de estos animales, profundizando en los aspectos más técnicos de la crianza y el mantenimiento de su salud; así mismo, los estudiantes se centran en realizar investigaciones y a integrar otras actividades dentro de la huerta como rociar las plantas, sembrar nuevas especies y cuidar de los cultivos. Cabe mencionar que este cambio hacia las tareas de la huerta no es un desvío del objetivo inicial, sino una expansión del aprendizaje práctico sobre el cuidado de las plantas y el trabajo en la huerta que también requieren de constancia, paciencia y un entendimiento profundo del ciclo de la vida.

Capítulo VI. Las Reflexiones de Fondo: ¿Por Qué Pasó lo que Pasó?

Este capítulo es el punto en el que después de un largo recorrido nos detenemos para observar y analizar con claridad todo lo que ha sucedido; pues, no es el inicio de la travesía, sino el momento en el que podemos ver con mayor perspectiva el camino y entender por qué llegamos aquí, cuáles fueron las decisiones, las experiencias y las dinámicas que nos condujeron hasta este punto.

Las reflexiones que aquí se presenta se construye mediante un análisis en espiral, el cual es una representación dinámica y evolutiva de nuestro viaje, donde cada giro de la espiral simboliza una vuelta en el análisis a partir de las categorías y subcategorías que trazamos; las cuales, nos permitieron avanzar y comprender de manera ordenada las experiencias, donde cada una de ellas responde a los ejes problematizadores que marcaron las bases de nuestra investigación, como los interrogantes que todo viajero se hace al iniciar un camino incierto.

Pero, como suele suceder en todo viaje, no todo lo que encontramos estaba planeado. A lo largo del trayecto, aparecieron nuevas categorías, emergentes, inesperadas, que no formaban parte del mapa inicial, como senderos ocultos que se revelan solo al avanzar; categorías que aportaron una comprensión más profunda que en ocasiones nos desviaron ligeramente del camino original, pero siempre para ofrecernos una visión más completa de la realidad que queríamos desentrañar. Por ello, a medida que la espiral se expande, se incorporan nuevas capas de profundidad, llegando a un análisis de transversalidad

Ahora, desde este punto de observación, nos permitimos analizar no solo los pasos dados, sino también las razones detrás de cada uno de ellos; por lo que, este es el momento de mirar hacia atrás y reflexionar sobre por qué pasó lo que pasó, sobre cómo cada categoría y subcategoría nos permitió descubrir las dinámicas ocultas que investigamos; de esta manera, la figura 27 da muestra de cada una de ellas, desde nuestra apropiación y significado con el cual le dotamos al realizar este análisis.

Figura 27. Categorías y subcategorías de análisis.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN
Emociones y motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje	Autorreconocimiento	El sujeto se identifica y reconoce a sí mismo desde la conciencia interna, teniendo una mirada de su identidad, características personales, emociones y pensamientos.
	Relación Socio/cultural	La interacción y la interconexión entre los sujetos. Esta relación abarca cómo las características culturales influyen en las dinámicas sociales y a su vez, influye en la subjetividad.
Estilos de enseñanza y aprendizaje	Dinámicas de relación docente-estudiantes	Cada sujeto tiene una forma diferente de desenvolverse dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y su efectividad la determina los lazos y afinidades que se construyen.
	Quehacer docente	El ser y actuar del docente, se determina por factores culturales, sociales, académicos y la forma en que el estudiante lo concibe, lo que define su accionar dentro del aula.
Metodologías activas	Construcción interdisciplinar	Dialogar y combinar conocimientos, métodos y enfoques de diferentes disciplinas, reconociendo que el tejido de diferentes áreas de conocimiento logra la concertación colectiva.
	Acción en el aula y educación inclusiva	Implementación de estrategias que buscan garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias estén activos en su proceso de aprendizaje.

Nota Tabla en la que se da a conocer las categorías y sus respectivas subcategorías definidas.

Emociones y Motivación en el Proceso Enseñanza-aprendizaje

Los viajes se enriquecen por el valor y el sentido con el que se dota, de los cuales nacen análisis y postura de sus aprendizajes transversalizados por emociones y sentires. Desde esta mirada, se inicia un momento de diálogo entre la narración del cómo fue y darle lógica a las acciones y sucesos, iniciando con la categoría "Emociones y motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje", que destaca la importancia de la interacción entre el reconocimiento de la interseccionalidad de los sujetos y los sentires que abarca, lo cual es evidente en el ámbito educativo; teniendo en cuenta que, el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo implica la transmisión de conocimiento, sino también un vínculo emocional y motivacional que influye directamente en la disposición de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender.

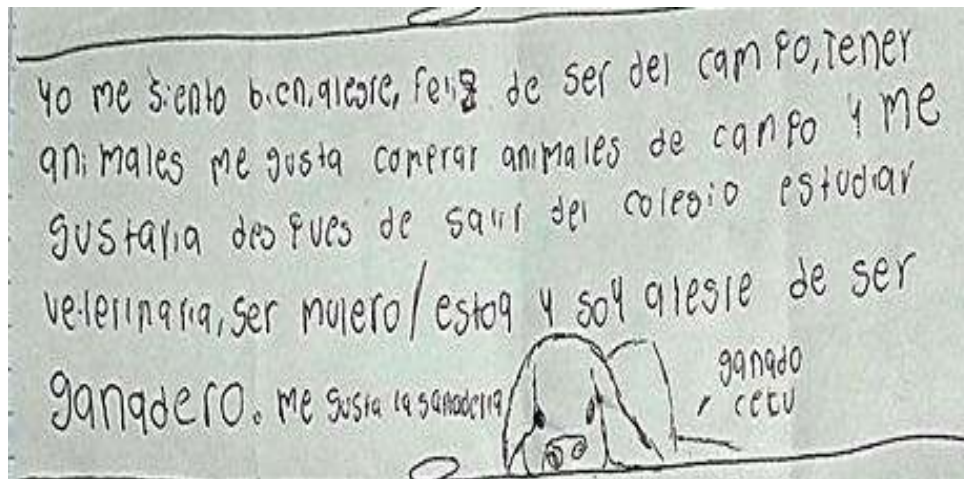
En este sentido, reconociendo que el acto educativo no está constituido únicamente por la información, el conocimiento académico y las acciones de transmisión; se le da valor a las emociones y la motivación con aspecto fundamental que transversaliza por completo y de manera constante esta relación de enseñanza-aprendizaje, dando una organización analítica en dos subcategorías: autorreconocimiento, como primer momento de llegar a la mismidad y la interacción consigo mismo; y relación socio/cultural, un análisis de los estereotipos, señalamientos y emociones que se viven en la dinámica social y cultural.

Autorreconocimiento

Se decide abordar la subcategoría de autorreconocimiento como aspecto que tiene una reflexión y mirada crítica de introspección, desde la mismidad como un proceso esencial en la educación, ya que permite a los individuos comprenderse a sí mismos dentro del contexto de las diferencias, que lo dialogamos a partir de la postura de Skliar (2002), que argumenta que la diversidad se suele entender desde la otredad, sin incluir al "yo" en esa diversidad; un pensamiento que limita la posibilidad de un verdadero autorreconocimiento, tanto en lo personal como en lo social, una mirada más egoísta que es sumamente necesario en el proceso de relación social, comprendiendo que, en esta cartografía individual se reconocen las identidades, sentires, emociones y factores que alteran.

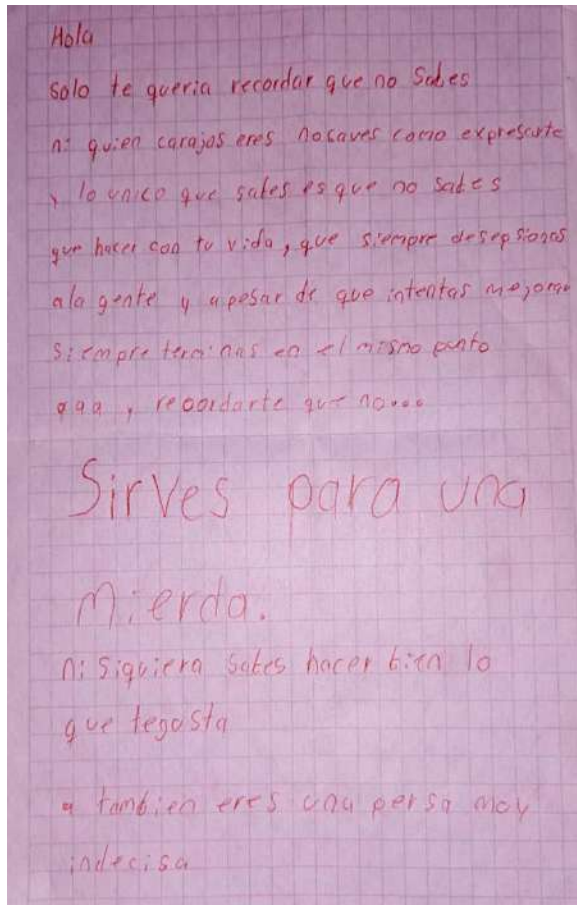
En medio del diálogo del abordaje de la motivación en el contexto educativo, se construye el proyecto con estudiantes desde un enfoque de reconocimiento en relación con su subjetividad y emocionalidad como aspecto que transversaliza su identidad. De esta manera, el buzón de sentires logra recoger diferentes cartas hacia ellos mismos que permite tener un análisis de las tensiones en el aula y la necesidad de abordar las emociones como parte fundamental en el proceso de aprendizaje.

Figura 28. Carta de autorreconocimiento de Explorador de emociones.



Al leer esta carta se refleja una conexión profunda con su entorno rural y un sentido de satisfacción y orgullo por su estilo de vida, analizado por Cortes et al. (2020) las emociones se manifiestan en las personas de acuerdo con las situaciones que están experimentando y en el lugar o contexto en el que se encuentren, en este caso, el contexto rural y la cercanía con los animales parecen ser fuentes de alegría y propósito para el estudiante. Llevando a un vínculo entre el entorno y las emociones, el cual puede influir significativamente en el bienestar emocional de una persona, así mismo la vida en el campo y el trabajo con animales no solo son aspectos de su identidad sino que también representan su aspiración futura, una experiencia de vida que le permite proyectarse, lo que refuerza la idea de que el contexto y las circunstancias presentes pueden moldear las emociones y su percepción.

Figura 29. Carta de autorreconocimiento de Explorador de emociones.



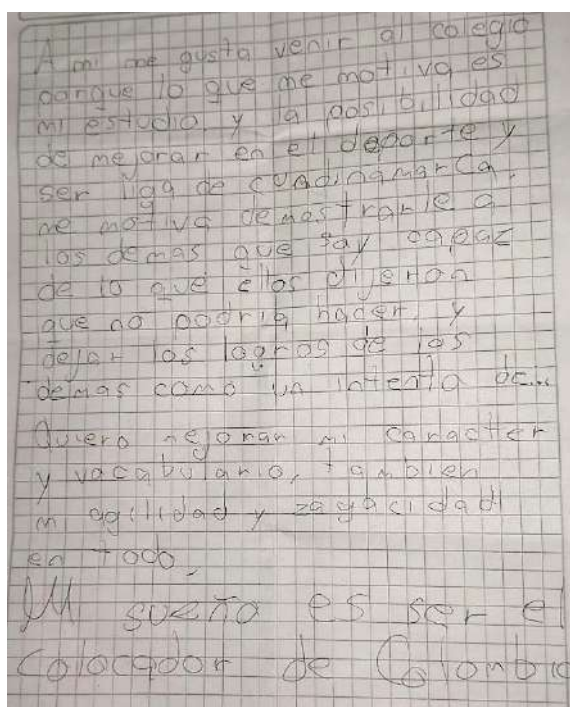
El estudiante expresa una fuerte autocrítica y frustración personal, revelando una percepción negativa de sí mismo, desde una constante lucha interna con la autoestima, la indecisión y la sensación de decepcionar a los demás.

A pesar de mostrar intención de mejorar, menciona que sus esfuerzos no parecen conducir a un progreso tangible, lo que refuerza su creencia de inutilidad; un tipo de autorreflexión que indica la necesidad de apoyo emocional y estrategias para reforzar la autopercepción, comprendiendo que se observa una tendencia a generalizar sus fallos, lo que podría influir negativamente en su bienestar emocional y en la toma de decisiones.

Al generar espacios fuera del aula donde se posibilite el diálogo, pero también el silencio en una actividad de introspección, de reflexión y reconocimiento de sus sentires, pone en evidencia las diferencias en un mismo contexto; teniendo en cuenta que, son sujetos transversalizados por el factor social, cultural, económico y político, no obstante, aunque compartan los mismos contextos, como es el caso de varios de los estudiantes que participan en la sistematización, las emociones y maneras en las que perciben las situaciones son totalmente diferentes. Es así como, en aquellas cartas que guarda el buzón de sentires,

también nos encontramos con escritos que reflejan la motivación intrínseca, impulsada por el querer mejorar tanto académicamente como en otras actividades que le apasionan.

Figura 30. Carta de autorreconocimiento de Explorador de emociones.



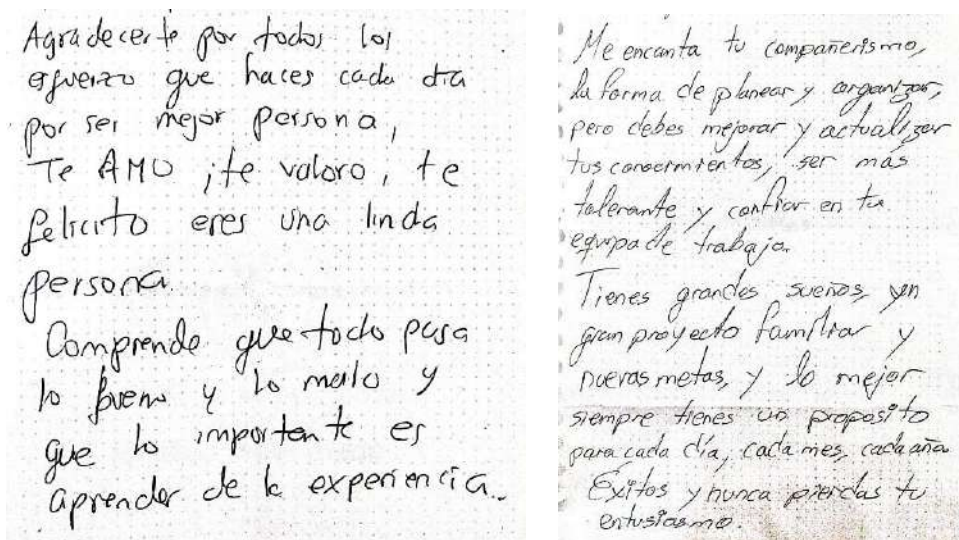
Muchas veces en el contexto educativo no se reconoce al sujeto desde su identidad, desconociendo las habilidades e incluso intereses que son aspectos motivantes y logran mediar en los procesos de aprendizaje; comprendiendo que el abordaje de las emociones y autorreconocimiento posibilita, como en este caso, se tengan narraciones de estudiantes motivados e impulsados por el crecimiento académico, las metas deportivas e incluso relaciona todo con su transformación personal desde una mirada integral.

Por ende, se convierte en una voz que respalda el discurso de los objetivos de abordar de manera adecuada estas dimensiones de emocionalidad y motivación, donde se puede potenciar la autoconfianza y la perseverancia de los estudiantes, acciones que logran fortalecer la participación en el aula y los principios de las metodologías activas.

Aquel reconocimiento de la subjetividad también se lleva a cabo con los docentes, un diálogo de confianza que facilita las conversaciones con café o camino a las aulas, lo que permitieron un maravilloso mapeo de cuestionamiento y reflexión. No obstante, generamos un espacio de construcción colectiva, que en esta categoría de las emociones se abordan temáticas acerca de la motivación de los estudiantes desde la perspectiva del aula, los

hallazgos en el proyecto de emocionalidad y estrategias para abordar la motivación en el contexto educativo; pero en la dinámica del reconocimiento y lectura de los docentes, el buzón de sentires recolecta sus narraciones de autorreconocimiento.

Figura 31. Cartas de autorreconocimiento de docentes.



Tal como se expresa en las reflexiones de los docentes que escriben estas cartas, se destaca la importancia de la autovaloración y el crecimiento personal en el proceso de enseñanza; dado a partir de una reflexión donde se hallan sus áreas de mejora, como la actualización de conocimientos y la confianza en el trabajo en equipo, siendo crucial este proceso de autorreflexión, ya que influye directamente en la calidad de la enseñanza que ofrecen a sus estudiantes. Además, logramos observar un enfoque en el bienestar emocional de sí mismos, siendo necesario para guiar de manera efectiva su quehacer; así mismo, reconocer sus esfuerzos y aprendizajes personales tanto en los momentos buenos como en los difíciles, permite a los docentes mantenerse motivados y comprometidos con su labor educativa.

Estas temáticas de emociones y motivación se deben abordar con los docentes, porque en muchas ocasiones nos sentimos desmotivados, tenemos problemas en la casa,

influye mucho en nosotros las situaciones de los estudiantes, y acá nos toca actuar como si nada. (Docente 10, 2023)

No obstante, nos pensamos estos espacios solo como diálogo e intercambio de saberes sobre las emociones y las situaciones de motivación de los estudiantes, pero al invitar a los docentes a escribir para ellos y a reconocer sus sentires, se da esta perspectiva de la importancia de abordar su emocionalidad; lo cual es un aspecto que dejamos pasar por alto al plantear este primer eje problematizador, en el que reconocemos que los estudiantes son transversalizados emocionalmente y teníamos la perspectiva de que esto era lo único que afectaba la relación en el aula, y es justamente el poder del diálogo y la voz de los docentes lo que visibiliza que generalmente se ven afectados por problemas personales de sus estudiantes, pero también tienen situaciones fuera de la institución que generan tensiones emocionales.

De tal forma, se sustenta que las emociones y la motivación están entrelazadas, como lo indica Chóliz (2005) “la relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada” (p.6) lo que significa que las emociones negativas que los docentes experimentan, como el estrés o la desmotivación, pueden modificar su conducta, por ende su acción en la enseñanza al no lograr un equilibrio emocional que difícilmente se oculta durante la relación con los estudiantes y sus acciones en el aula; lo que justifica la importancia del reconocimiento de su subjetividad y generar espacios de gestión emocional.

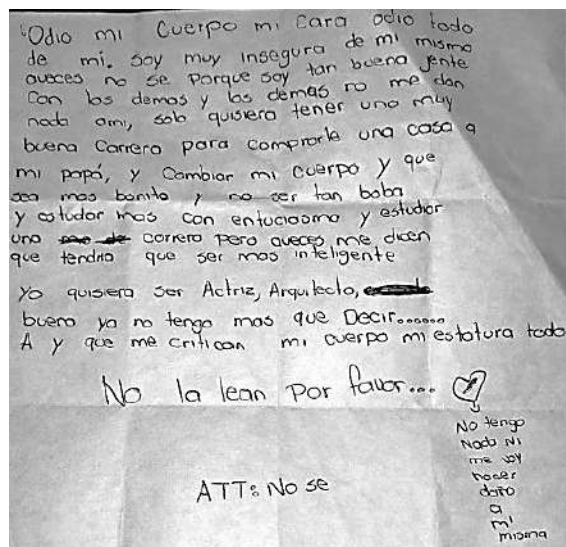
Relación Sociocultural

Es importante iniciar recordando que las emociones no solo son un fenómeno individual, sino que también están profundamente influenciadas por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos; punto que nos lleva a abordar este aspecto de relación e interacción,

desde Cortes et al. (2020) subrayan que las emociones están presentes en todas las interacciones educativas y tanto los docentes como los estudiantes son seres emocionales que expresan y experimentan constantemente lo que las situaciones les generan.

A través de las experiencias compartidas en el entorno educativo, se observa cómo las emociones y las relaciones de poder afectan el comportamiento y las dinámicas sociales; teniendo en cuenta que los estudiantes experimentan conflictos de dominación en actividades como el deporte, mientras que los docentes lidian con la tensión entre ser figuras de autoridad y mantener una relación cercana con sus estudiantes. Aquellos conflictos emocionales y las tensiones sociales se dan a conocer mediante el mapeo, la cartografía social que entre trazos de sentires da muestra de aquellas redes de relación, “Otro aspecto es la dominación entre los mismos estudiantes, que construyen señalamientos y juzgan desde el aspecto físico, intelectual y los grupos de relación” (Estudiante, 2023), teniendo en cuenta que estás interacciones y estereotipos determinan comportamientos a partir de las emociones.

Figura 32. Carta de relación sociocultural de Explorador de emociones.



Los estereotipos socioculturales impactan profundamente en las emociones y la motivación de los sujetos, como lo hemos mencionado en toda la categoría, influye directamente en su aprendizaje. En este sentir, la inseguridad corporal, la presión social y los comentarios críticos sobre la apariencia y la inteligencia reflejan la manera en que las expectativas culturales y los estereotipos pueden afectar en la percepción propia, creando una barrera significativa para el aprendizaje.

Cortes, Delgado y Penagos (2020) refuerzan esta idea al afirmar que “las emociones, en sus diferentes funciones permiten a la persona actuar según lo que esté sintiendo, en alguna situación, puesto que las reacciones de cada emoción varían según el ambiente y con quien o que se esté interactuando” (p. 31), lo que implica que el contexto social y cultural en el que una persona se desenvuelve tiene un rol crucial en la forma en que reacciona emocionalmente, pues si el entorno está cargado de presiones y estereotipos, las emociones derivadas pueden ser negativas bloqueando la motivación.

Sin duda, existe una preocupación por el impacto que las emociones y la motivación tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se llega a dialogar desde la sistematización con las acciones de reconocimiento de las diferencias de los estudiantes y la necesidad de manejar estos aspectos de manera efectiva. Y es que como lo menciona uno de los docentes, “a veces no sabemos que tanto exigirle a un estudiante sin afectar su salud mental”(Docente 14, 2023), que en su rol de facilitadores se encuentran con el desafío de equilibrar las exigencias académicas con la emocionalidad y motivación de los estudiantes, dado desde el debate y la incertidumbre respecto a cómo exigir resultados académicos sin afectar negativamente el bienestar emocional, lo que demuestra la sensibilidad hacia el equilibrio entre el rendimiento y la salud mental; una preocupación que indica que el aprendizaje no puede desligarse de la dimensión emocional, visto también desde la complejidad de ser constituidos por los problemas familiares de sus estudiantes, que tal y como lo reconocen los docentes “llegan los chicos con problemas familiares y no podemos hacer como si nada hubiera pasado, tenemos que mediar entre lo familiar, emocional y escolar” (Docente 12, 2023) convirtiéndose el aula en un espacio mediador y de diálogo interseccional.

Aquellas mediaciones dadas por el docente traen a diálogo su abordaje emocional que fue analizado en la subcategoría de autorreconocimiento y vuelve a jugar un papel importante en este apartado al escuchar la perspectiva por parte de los docentes, “se presentan en el aula

situaciones de crisis emocionales y nosotros no sabemos cómo atenderlas” (Docente 13, 2023) comprendiendo que “las emociones se encuentran inmersas en todo tipo de situaciones, tanto el maestro como el estudiante son seres emocionales que constantemente están experimentando y expresando lo que les genera una situación en específico” (Cortes et al., 2020), una mirada que reconoce que la enseñanza y el aprendizaje no son procesos puramente cognitivos, sino que están profundamente influenciados por las emociones trayendo consigo la necesidad de proporcionar a los docentes estrategias para manejar las emociones tanto de ellos como de los estudiantes, debido a que estas situaciones afectan al ambiente de aprendizaje en general.

Estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje

En este punto, el viaje empieza a dar vueltas en espiral debido a que la categoría de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje permite reflexionar sobre aquellos elementos como el interés, la participación y/o afinidades que son determinadas por la emoción o la motivación, que están inmersas dentro del aula y muchas veces pasan por desapercibidas, dejando de lado que estos aspectos vienen a configurar las dinámicas entre docente y estudiante; por ello, en ocasiones se puede escuchar entre los pasillos “Ese profesor si me cae mal” o “No entiendo que pasa con este curso” y aquello hace parte de reconocer la diferencia; por tanto, esta mirada no puede ser inamovible, es necesario analizar alternativas que favorezcan el quehacer docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Dinámicas de Relación entre Docente-estudiantes

Lo docentes que hacen parte de este análisis de los estilos de enseñanza se caracterizan por enfoques prácticos y flexibles, lo cual fomenta un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo; de tal manera, promueven una enseñanza centrada en la aplicabilidad real del conocimiento y en la adaptabilidad pedagógica, aspecto que se evidencia en las dinámicas de la institución donde se trabaja la granja, proyectos de emprendimiento, proyectos

de vida y la integración de asignaturas para abordar las actividades propias de la zona rural y de sus metas de vida.

Es así como, en cada uno de estos espacios las dinámicas de relación entre docente y estudiante varían teniendo en cuenta afinidades y experiencia del docente al impartir una clase; por lo que, según Ballesteros et al. (2014) durante clases magistrales sólo algunos estudiantes participan y al implementar diferentes tipos de actividades desde la experimentación, la reflexión y la aplicación de ideas aumenta la participación. Esto nos permite dar cuenta que las dinámicas de relación que se lleven dentro del aula influyen significativamente en el proceso de aprendizaje; puesto que depende del docente adoptar estrategias que favorezcan el disfrute de cada una de las clases respondiendo a las diferencias entre los estilos de aprendizaje.

Aquello teniendo en cuenta que el aprender está ligado a la experiencia e interacción con el entorno, por lo que el aprendizaje es para toda la vida, siendo un proceso que permite reintegrar las experiencias anteriores (Alonso et al. 1994). A partir de ello, reafirmamos la idea de que según las experiencias y los contextos que habite cada sujeto se estructura un estilo de aprendizaje que determina las formas de actuar dentro del aula; de tal modo, la mayoría de los estudiantes muestran una preferencia por los estilos reflexivo y teórico, sugiriendo que tienden a aprender mejor mediante el cuestionamiento profundo y el análisis de elementos conceptuales. Por otro lado, el estilo activo es menos común, lo que indica una menor inclinación hacia el aprendizaje experiencial y la participación en el aula. Los estilos Pragmático y Multi también están presentes en cantidades significativas, lo que refleja una variedad en las preferencias de aprendizaje que pueden aprovecharse para diseñar estrategias educativas más inclusivas.

Aunque el estilo de enseñanza que predomina tiende a ser práctico y el estilo de aprendizaje que predomina es el reflexivo, no pueden pasar desapercibidos los demás; por tanto, el docente que se preocupa por favorecer el proceso de todos los estudiantes, es quien

propone a lo largo del periodo académico diferentes dinámicas que permitan cautivar el interés; no obstante, para llegar a este punto se hace necesario que el docente realice un proceso de autorreflexión crítico que permita repensar su accionar en el aula y/o con los estudiantes, lo que nos lleva a la apertura de la siguiente subcategoría el quehacer docente.

Quehacer Docente

Al sentarnos a realizar el análisis se identifica que a medida que los estudiantes avanzan de grado se observa una disminución en el estilo activo y un aumento en los estilos reflexivo y teórico; no obstante, es fundamental destacar la diversidad de estilos que hay en los cursos, demostrando que cada estudiante tiene una construcción y un proceso que es importante de analizar desde la subjetividad al momento de pensar una planeación pedagógica.

En este sentido, llega el momento de resaltar que la forma en la que el estudiante concibe al docente viene a determinar su quehacer, considerando lo que mencionan Abello y Hernández (2010) la dimensión social es estable según el nivel de acercamiento y afectividad entre docente y grupo; lo que se demuestra en las cartas que los estudiantes plasman durante el proyecto de emociones, donde muchos mencionan algunos docentes que no son de su agrado por las distintas formas de enseñanza o dinámicas que se llevan a cabo dentro del aula; en esta línea, durante la observación participativa se logra visualizar que el rol que toma el docente es de autoridad al concebir la poca afinidad que existe.

Por tanto, el quehacer docente viene determinado por factores culturales, sociales y académicos los cuales movilizan el accionar en el aula; según lo que menciona (Martínez, 2002) los estilos de enseñanza son comportamientos que el docente exhibe en contextos determinados durante una actividad o desarrollo de una clase, los cuales se dan debido a actitudes personales según la experiencia académica. Dando la mirada de que el quehacer docente muestra una tendencia hacia la innovación pedagógica y la personalización del aprendizaje, especialmente en aquel docente que adopta un enfoque multi, que es evidente

que responde activamente a la diversidad pero también hacia la diferencia en el aula, adaptando sus métodos para fomentar el aprendizaje integral y la participación de los estudiantes.

"El estilo de enseñanza Multi ha sido como un aprendizaje, yo siempre no he sido así, precisamente he tratado de ser como muy flexible entendiendo que en el aula me encuentro universos múltiples sobre cómo les gustaría aprender" (Parlanchín Andante, 2024).

En este sentido, Luque (2016) menciona que el docente debe asumir un nuevo rol dentro de la educación, ya que es el agente principal al momento de reconocer los distintos factores o situaciones que se presentan dentro del aula. De tal manera, aunque un estilo de enseñanza predomine el docente es quien debe estar en constante movimiento para garantizar el aprendizaje de todos, esto implica como lo mencionan algunos docentes "más tiempo y dedicación"; sin embargo, es el docente quien tiene la didáctica específica de cada área y distintas herramientas que puede brindar al estudiante para que constituya un ser, estar y pensar desde el disfrute del aprendizaje y el habitar un aula cotidianamente.

A partir de ello, al docente reconocer que las metodologías activas son un enfoque más renovado, lo que permite descolonizar la educación desde el cuestionamiento y la observación de las actividades que se proponen dentro del aula que permiten al estudiante como lo menciona Wlash (2017) "estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo" (p. 28). Estos resultados dan pie para la categoría de construcción interdisciplinar, siendo evidente que los docentes están abiertos a compartir conocimientos, cuestionar y aprender junto a otros profesionales. De esta forma, es de suma importancia destacar el interés por el enseñar desde el crecimiento académico y personal, donde se permite nuevas miradas pedagógicas y formas de enseñanza, aceptando y valorando las diferencias.

Metodologías Activas

Encaminadas por la ruta que lleva el espiral se da el espacio de análisis de la categoría de las metodologías activas, como aspecto central de la sistematización; por tanto, a lo largo de este recuento de experiencias nos sumergiremos en miles de emociones y sentires en torno a la construcción interdisciplinar en medio de diálogos y discusiones que permiten reflexionar sobre el proceso educativo y el accionar de cada docente y estudiante dentro del aula y como estas dinámicas favorecen la educación inclusiva.

Construcción Interdisciplinar

El diálogo con cada docente fue una travesía totalmente diferente que permite discutir y cuestionar la escasa o nula formación que se tiene acerca de procesos de inclusión; por ello, las metodologías activas emergen como una posibilidad de visualizar la educación inclusiva como aspecto que le compete a cada actor de las instituciones; de tal modo, Navarro et al. (2022) reconocen la necesidad de implementar metodologías activas en la formación de los docentes para abordar la escuela inclusiva y reducir el distanciamiento entre la teoría y la práctica.

En este sentido, la construcción interdisciplinar se convierte en un factor que transversaliza el reconocimiento de las metodologías activas; por una parte, nosotras como educadoras especiales en formación damos a conocer esta alternativa e invitamos a cada docente a unirse a este viaje que implica una planeación previa y la puesta en práctica; allí, corremos el riesgo de ser ignoradas o ser escuchadas, ambas situaciones suceden dejando una semilla que puede florecer en cualquier punto del viaje, solo debe ser trabajada para que florezca.

Uno pues tiene su metodología y pues al ver que se adapta a esa metodología a veces uno sigue como por lo mismo, muy rara vez a veces hace modificaciones; pero esa

propuesta que ustedes trajeron me pareció muy completa, muy integral y pues es muy interesante poder aplicarla en el aula. (Viajero de corazón amable ,2024)

Este relato nos lleva a cuestionar la importancia de trabajar interdisciplinariamente como lo menciona Gómez et al. (2010) el trabajo interdisciplinar viene siendo un intercambio de saberes desde las distintas áreas, en el campo educativo, relacionadas con el aprendizaje, abriendo solución a problemáticas que, desde otro enfoque aislado, no se abordan de forma efectiva. Por tanto, el escuchar y observar al otro desde lo que propone conlleva un ejercicio de reconocimiento desde el sentir y las dinámicas dentro del aula, permitiendo buscar otros caminos donde se recorra la educación inclusiva desde la concertación,

me sentí que estaba como si hablara con otro compañero de planta del colegio, las sentí pares, las sentí bien, sentí que no hubo imposición sino concertación, se pudo hacer bastantes charlas donde salieron lluvias de ideas y eso hizo que tuviera más herramientas para para planificar mejor las cosas. (Navegante entusiasta, 2024).

Por ello, la construcción interdisciplinar cumple un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se evidencia a continuación:

Generalmente cuando estoy realizando ejercicios de planeación de actividades de desempeños pues es un proceso que hago yo solito, nadie me lo retroalimenta, nadie me dice oiga y si mejor le ajusta tal cosa y si mejor le ajusta tal otra entonces digamos salirse de ese yo, pues es muy importante; pero además si las personas que van a retroalimentar esa planeación tienen conocimientos distintos a los del área propia pues es también muy importante porque ese otro me está dando perfil que yo no manejaba que yo no conocía entonces. Yo veo muy enriquecedor ese proceso. (Parlanchín andante, 2024).

Es significativo que los docentes que tomaron la decisión de unirse a este viaje reconozcan la importancia de construir con el otro y salir de ese “yo” que en ocasiones puede

limitar su accionar, replicando prácticas donde los estudiantes pierden el entusiasmo o la emoción de llegar al aula; por ello, un docente que está dispuesto a escuchar al otro y/o construir colectivamente, hace del acto educativo un viaje lleno de colores, emociones y sentires inolvidables que marcaran la diferencia dentro del aula y en las trayectorias de vida de los sujetos con los que se cruza durante su recorrido.

Acción en el Aula y Educación Inclusiva

Transitar el aula durante mañanas frías y lluviosas permite reconocer la subjetividad de cada docente y su accionar en el aula que se configura desde su estilo de enseñanza determinando las formas de actuar de cada estudiante; por ello, las dinámicas que se realizan influyen significativamente en el sentir, la opinión y la participación de cada uno de los actores dentro del aula. Por lo tanto, en el aula se da un valor importante de construcción intelectual y personal, permitiendo que el docente lleve un proceso educativo donde aplique las metodologías activas que según (Suniaga, 2019,) incentiven la participación del estudiante para que asuma el rol de ser, estar y pensar en el mundo, siendo el protagonista dentro de la sociedad y la institución.

Considerando que las metodologías activas buscan el rol protagónico del estudiante este análisis retoma a Campos (2017), el cual sitúa al docente como facilitador del aprendizaje al permitir que los estudiantes construyan o definan preguntas y tareas significativas dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos. Es así, como los docentes que aplican esta metodología dan un contexto significativo desde aspectos cotidianos con el fin de incentivar desde la emoción, el interés o el entusiasmo la indagación acerca de la temática a abordar; esto lo demuestra los relatos que se describen a continuación.

“El kamishibai porque me gusta dibujar podía dibujar las escenas” “Pues a mí me gusta lo del kamishibai es porque nos toca investigar y pues lo que nos toca investigar fue me interesa” (Aventureros del saber, voces del grado noveno, 2024). Claro está, que esta

motivación no se da en todos de la misma manera debido a situaciones contextuales y actitudinales. "De mi grupo del kamishibai ahí nadie trabajo, pero sí sé que otros grupos sean más entusiasmo para hacerlo" (Aventureros del saber, voces del grado noveno, 2024). Por ello, es importante destacar que el (ABPr) permite al docente movilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento de las diferencias como lo menciona Parlanhín andante en el siguiente apartado.

Las metodologías activas permiten un proceso como de flexibilización de la enseñanza permitimos, por ejemplo, que haya varios canales de comunicación, que los estudiantes se involucren más dentro del proceso, realizando ellos mismos como de manera activa ejercicios de planeación, de intervenciones, de valoración de su propio trabajo y ése en sí mismo es un ejercicio de reconocer que la educación puede llegarle a todos. Si ponemos en el ejercicio de enseñanza un solo canal para recibir información, un solo canal para que los chicos realicen actividades pues seguramente estamos desconociendo la diversidad que tenemos en las aulas (Parlanhín Andante, 2024).

En concordancia con lo anterior, el involucrar al estudiante en su aprendizaje desde la expectativa o emoción se convierte en un aspecto fundamental en el proceso educativo.

Por ser metodologías activas hace que nuestros chicos participen más, sean más activos, estén más pendientes de lo que se está haciendo y que pues creo que ahí los chicos le ponen más, más emoción, más sentimiento y eso hace que también comprendan más los temas, estén más pendientes, que, funcione más la enseñanza o el objetivo de la clase que es que ellos aprendan, bueno creo que está se siente mucho más el aprendizaje de los chicos, porque ellos están aprendiendo, van contestando, van interactuando con nosotros al mismo tiempo. (Agricultora de amor, 2024).

Por ello, aunque el proyecto de cuidado de los conejos no culmina con las proyecciones creadas inicialmente, los estudiantes que logran tener una conexión desde la emoción se permiten obtener un aprendizaje significativo del proceso.

Mi motivación fue el proyecto de los conejos, ya que uno venía en cualquier hora de descanso, y mirábamos si se debía barrer, o, limpiar para que luego no les faltará la higiene, porque es muy importante la higiene de los conejos, como tanto de un humano (Aventureros del saber, voces del grado noveno, 2024).

Esto demuestra la relevancia que tiene situar al estudiante desde su contexto cotidiano y permitir buscar alternativas ante situaciones que no estaban previstas, lo que da apertura a la siguiente metodología activa.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como lo menciona Campos (2017), busca dar solución a una problemática real, permitiendo que el estudiante haga uso de su pensamiento crítico, potenciando sus habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana. En este caso, la Navegante apasionada procura situar a los estudiantes desde la cotidianidad para la creación de las encuestas, en las que algunos estudiantes las realizan con bastante interés; no obstante, con otros existe una relación de tensión al mencionar que “La profesora siempre deja mucho trabajo” (Aventureros del saber, voces del grado noveno, 2024) o “no le podemos decir nada a la profesora porque se enoja” (Aventureros del saber, voces del grado noveno 2024)

Aquellas miradas, en muchas ocasiones imposibilitan crear un ambiente de aprendizaje ameno, dando nuevamente una vuelta al viaje en espiral al retomar lo que menciona Abello y Hernández (2010), la dimensión social es estable según el nivel de afectividad entre docente y estudiante, durante esta aplicación de la metodología se evidencia una barrera actitudinal que no se mejora en el recorrido, en cambio se mantiene, lo que desarrolla aspectos emocionales que debilitan aún más esta dinámica de relación, donde también emergen tensiones entre

pares al mencionar que “Nos demoramos mucho haciendo la encuesta para que los compañeros no nos respetarán a la hora de exponer” (Aventureros del saber grado noveno, 2024).

Aun así, otros estudiantes durante el proceso se sienten motivados según sus intereses y habilidades, “Pues yo logré mostrar las habilidades que tenía en la encuesta, ya que se me facilitaba hacerlo en la parte en la parte digital” (Aventureros del saber grado noveno, 2024). De este recorrido transversalizado por la emoción y la tensión, la Navegante apasionada (2024), reconoce que cuando las actividades logran captar la atención de los estudiantes, se posibilita una inclusión porque la actividad permite que el conocimiento se relacione con todos los estudiantes y esto básicamente logra una inclusión.

Ahora bien, continuamos estas reflexiones desde el aula inversa, según Garzón (2019), consiste en invertir los roles, por ello el estudiante debe valerse de herramientas como videos, archivos, aplicaciones, entre otros, que faciliten su aprendizaje y el docente se convierte en mediador al aprovechar los espacios de clase para fortalecer aspectos donde se presentan dificultades. Esto se observa en la aplicación de la metodología activa denominada “Mi mapa de sueños” debido a que el Navegante entusiasta genera en los estudiantes un interés por cuestionar o reflexionar sobre quiénes son y cómo se proyectan, lo que lleva a que en sus hogares indaguen o busquen imágenes sobre sus metas y al llegar al aula el docente procura motivar a cada uno de los estudiantes mediante preguntas para construir su mapa de sueños.

A mí me pareció que la que más se adapta o la que más me gusta orientar es aula invertida y la tomé precisamente porque el grado de escolaridad de nuestros padres, de nuestros papás es muy bajo, y al tener ese grado de escolaridad consideré que era mejor que los chicos prepararán la clase o la actividad en su casa; pero la desarrolláramos en el salón, exactamente en el salón solo se da respuestas a las actividades y eso hizo que la participación mejorará. (Navegante entusiasta, 2024).

Como lo menciona Navegante entusiasta, la participación dentro de este espacio es significativa, ya que todos los estudiantes elaboran su mapa de sueños con gran entusiasmo y motivación, lo que demuestra que el permitir pensar a los estudiantes sobre sus metas y sueños situados desde su vida cotidiana, posibilita el rol activo dentro del aula; por ende, hace parte de una educación inclusiva que da lugar al diálogo entre los estudiantes acerca de afinidades desde lo que se proponen y su futuro inmediato y a largo plazo; esto se evidencia en los siguientes relatos. “Me sentí motivada para ver cómo puedo lograr los sueños que quiero y aprender cuántas cosas sobre lo que quiero lograr” (Aventureros del aprendizaje, voces del curso 701, 2024).

El mapa de sueños simplifica más de los sueños, porque uno se fija a dos años que va a estar en once; pero no se fija a futuro en la Universidad lo que va a tener, el mapa de sueños nos hizo eso. (Aventureros del aprendizaje, voces del curso 701, 2024).

Siguiendo con el hilo de cautivar la motivación de los estudiantes, la metodología activa de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) Campos (2017), la define por la interacción que puede llegar a tener el estudiante con el juego, permitiendo tomar decisiones para lograr el objetivo a través de la competencia o la colaboración. Una de las fortalezas en la aplicación del Viajero de corazón amable fue su capacidad para adaptarse a las situaciones que se presentan, buscando igualmente estrategias de apoyo a los estudiantes que de alguna manera se les dificulta comprender la dinámica de la actividad, permitiendo el disfrute y participación de cada uno.

La actividad del profesor Giovanni fue muy chévere porque nosotros no habíamos tenido la posibilidad de pues hacer ese tipo de dinámicas y pues a mí personalmente me gustó la dinámica. Pues no sé cuándo estábamos haciendo la búsqueda del tesoro pues fue muy divertido todos haciendo nuestros equipos e ir buscando fichas con palabras en inglés. (Aventureros del aprendizaje, voces del curso 701 2024).

El juego de la búsqueda del tesoro deja en evidencia la complejidad de gestionar la dinámica de grupo en actividades competitivas; comprendiendo que aunque el juego es una herramienta poderosa para motivar a los estudiantes, el docente debe establecer reglas claras y fomentar un ambiente de respeto, donde se resalte el valor del aprendizaje por encima del simple deseo de ganar.

“Sí veo que a los estudiantes de acuerdo con las encuestas les gustó la serie de juegos que les programamos el crucigrama también incluso las fichas me fueron de gran ayuda para el para resolver ese crucigrama, y como fase final también les puse que me he ordenaran con las fichas como era su rutina y como algunos de ellos son del campo pues también incluyeron algunos de los oficios rurales que se desempeña me pareció que si le dieron mucha utilidad a la dinámica que se llevó; además que pues siempre le hemos dedicado bastante tiempo entonces y han ido interiorizando el vocabulario”.
(Viajero de corazón amable, 2024).

Aquel relato permite reafirmar que al vincular situaciones cotidianas posibilita a los estudiantes interiorizar y dar significado al aprendizaje. Finalmente, trayendo a colación que este viaje estuvo transversalizado por la metodología activa del Aprendizaje Cooperativo, es importante resaltar que el trabajo en equipo favorece el accionar de los estudiantes dentro del aula; no obstante, es importante seguir favoreciendo las habilidades sociales de cada uno de ellos, debido a que factores contextuales en ocasiones pueden limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo VII. Los puntos de Llegada.

La travesía comienza con un propósito firme y una meta bien definida, el construir con una mirada de la educación inclusiva entendida mediante la riqueza de las diferencias. Una aventura que no se vive en soledad, sino que es relatada y sentida a través de las voces de quienes día a día enfrentan los desafíos en las aulas, desde el ángulo de los docentes; por lo que, es ante todo una experiencia para ellos y desde ellos, quienes nos ofrecen un recorrido lleno de aprendizajes, cuestionamientos y vivencias que lejos de agotarnos nos impulsan a seguir avanzando con una mirada renovada hacia la educación especial. Por ello, en estos puntos de llegada resuenan no solo nuestras propias voces, sino también las de aquellos actores que con su presencia y participación contribuyeron a trazar este recorrido de exploración y reconocimiento de subjetividades.

Claramente, existe un mapa trazado, con un objetivo que nos guía, y es que no solo es vivir la experiencia, se trata de sistematizar esos momentos y sentires, comenzando por reconocer la subjetividad que emerge del diálogo y del compartir abierto donde fue este intercambio el que permite que los docentes se sitúen en una reflexión profunda, cuestionando sus propias prácticas y construyendo junto a nosotras mediante un enfoque interdisciplinar; así, se pone en valor no solo el conocimiento sino también las emociones y la interseccionalidad que con el tiempo les permite comprender y abrazar las diferencias presentes en sus aulas.

Con estas reflexiones y aprendizajes llegamos a este capítulo final conscientes de que el camino hacia una educación inclusiva es largo, pero también lleno de posibilidades; en este capítulo de los puntos de llegada a los que nos ha conducido esta sistematización, son solo el inicio de una nueva etapa, una invitación a seguir avanzando, a seguir reflexionando y sobre todo a seguir construyendo siempre desde los sentires.

En este sentido, a fin de dar respuestas a las apuestas construidas al iniciar este viaje lleno de travesías, retomamos la problematización inicial: la motivación y las emociones, donde

se tiene el objetivo de identificar la influencia de dichos aspectos en el aprendizaje de los sujetos desde el reconocimiento de su subjetividad. De aquel cuestionamiento, deducimos que en el proceso educativo es fundamental el reconocimiento de la interseccionalidad y las diferencias, teniendo en cuenta que cada sujeto que habita el aula está constituido por factores socioculturales y socioeconómicos que determinan su motivación y emocionalidad dentro del establecimiento educativo; por ende, cuando el estudiante es transversalizado negativamente por estos aspectos, su rendimiento tiende a ser menor y el aprendizaje se vuelve una obligación o compromiso dejando de ser significativo para su vida.

Allí, es donde el docente debe reflexionar sobre las estrategias y el valor frente al diálogo y la escucha más allá de lo académico, comprendiendo que los estudiantes disfrutan el dinamismo y cambio de rutinas durante las clases. “Sobre todo con adolescentes pues las emociones pueden entorpecer el proceso de aprendizaje, yo creo que reconociendo eso tratamos todos los días generar actividades que vayan en función también de aportarle un poquito como a esa motivación a los chicos” (Parlanchín andante, 2024)

Sin duda alguna, hay un punto cuantitativo en la investigación que da una mirada a las dinámicas de relación y fuerza a la reflexión concreta de las diferencias en el aula; aquel aspecto se dialoga desde los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, como enfoque de los sentires y experiencias de los docentes para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. El realizar la aplicación de los instrumentos permite que los docentes reconozcan que aunque se caracterizan por enseñar de alguna manera, es fundamental plantear actividades que respondan a las diferencias dentro del aula, “Yo creo que llegaron ustedes con el mensaje de reconocer la diferencia, de reconocer que las aulas son diversas y que los seres humanos como diversos que somos tenemos canales distintos para aprender” (Parlanchín andante, 2024).

Por ello, los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje dan cuenta del rol de cada sujeto en el aula; que junto al mapeo y reconocimiento de las emociones y la motivación dan un horizonte a los docentes para la construcción de las metodologías activas, comprendiendo que las diferencias están implícitas en el proceso educativo, lo que posibilita planear distintas actividades desde esta perspectiva; así lo reafirma nuestro Navegante entusiasta:

en mi clase he visto que algunos chicos son muy funcionales y otros chicos son más dados a la parte de teoría y de la parte teórica, pero me parece en mi caso lo que veo es que son muy prácticos y que les encanta como resolver el problema de la vida cotidiana y eso hace eso hace que nos planteemos cosas. (Navegante entusiasta, 2024).

En esta misma línea, al incorporar las metodologías activas a nuestro viaje a fin de responder a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, desde el reconocimiento de las diferencias, nos sumergimos en un viaje lleno de emociones que permite dar una mirada a la subjetividad, la constitución del sujeto desde sus habilidades, gustos, intereses, hasta sus factores de motivación; respondiendo a la interseccionalidad del sujeto e invitando a la innovación pedagógica al estar compuesta por herramientas que responden al quehacer docente y dando libertad a la construcción interdisciplinar

Yo creo que este trabajo que ustedes realizan ayudar a reflexionar mucho sobre lo como estamos haciendo nuestro trabajo de pronto refresca un poco las ideas digamos en este caso de las metodologías, a veces uno ya se casa con una metodología. (Tripulante Apasionada, 2024).

De este modo, la enseñanza se convierte en una triangulación de saberes previos, relación con el campo y la teoría, un enfoque muy práctico, una conexión con el sentido de pertenencia y las dinámicas propias de la ruralidad que brinda una perspectiva intercultural y enriquece el proceso de educativo; en este sentido, el educador especial viene a aprender de

estás dinámicas, a escuchar los saberes de los docentes y los estudiantes, estar en todas partes y tener un discurso y una práctica siempre desde la interseccionalidad.

En este punto se logra mencionar que en el aula las metodologías activas posibilitan encuentros de conocimientos entre compañeros facilitando su rol activo de todos los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando voz a sus sentires, opiniones, pensamientos y conocimientos contruidos a lo largo de su trayectoria de vida y proceso formativo, lo que da cuenta de su participación como aspecto que compone a la educación inclusiva.

Impacto del Viaje Investigativo.

Hablar de impacto se escucha grande y poderoso, pero sin duda todo aquello que hacemos viene a cuesta con aquel adjetivo; de tal forma, este viaje de sistematización no es la excepción, que en su caso, ha dejado una huella profunda en la transformación de las perspectivas de docentes y estudiantes respecto a la educación especial y la mirada de otros factores que componen la educación inclusiva; teniendo en cuenta que no nos limitamos a la acción de implementación de las metodologías activas, contrario a esto, ha sido una verdadera metamorfosis en la forma en que se entienden y viven estos conceptos en el aula.

En esta línea, construimos un podcast denominado “Mañanas frías de tertulia activa”, el cual narra los sentires de impacto dialogados en este punto de llegada, donde las voces que emergen resuenan con claridad, reflejando un cambio en el accionar y los enfoques de quienes han sido parte de esta experiencia. Esta labor de diálogo, grabación y edición da como resultado cuatro episodios reflexivos que se encuentran publicados en Spotify; inicialmente en medio de reuniones de cierre del proceso se da a conocer a los estudiantes y a los docentes el podcast con su respectivo Qr del canal, generando nostalgia y alegría por los logros colectivos. Para este momento, los sujetos de este viaje de sistematización compartimos el deseo e interés por dar a conocer el canal, difundir en espacios de encuentros con otras instituciones y

claramente, en la Universidad Pedagógica Nacional para invitar a la reflexión y cuestionamiento a los docentes y futuros educadores; el cual se encuentra disponible en el siguiente enlace:

<https://open.spotify.com/show/7Fpv3k2JCy0Xv2pXdxS9Fa?si=QVpYTqkARqawPJbUNtnmzw>

Desde el diálogo con los sentires escuchados en el podcast se inicia por la voz propia del docente Navegante entusiasta, que expresa la esencia del proceso de construcción interdisciplinar, “las sentí bien, sentí que no hubo imposición sino concertación” (Primer capítulo de Mañanas frías de tertulia activa, 2024), un sentimiento de cooperación que ha sido el hilo conductor para el tejido de las interacciones entre docentes y nosotras como educadoras especiales en formación, creando un espacio donde los sentires y los saberes de cada sujeto son vistos con valor y respeto, comprendiendo que llegamos nosotras con un interés, un enfoque, pero puestas a observar y leer el contexto antes de construir.

Por lo que, el diálogo y los encuentros mediados por el reconocimiento nos permiten compartir nuestros saberes y ser escuchadas por los docentes, “un proceso muy interesante, sobre todo porque ustedes vienen con una visión un poco más renovada” (Viajero de Corazón Amable, 2024), y es que al conversar y observar cómo estas experiencias enriquecen su subjetividad, el docente se abre a cuestionar y reflexionar su quehacer saliendo de su zona de confort y caminar por nuevas metodologías.

Aquello, deja impacto significativo al momento del docente abordar las temáticas curriculares ya que al transitar por las metodologías activas reflexiona sobre las dinámicas que lleva a cabo dentro del aula fomentando la participación de todos; aspecto que también influye en el cuestionamiento que tienen los docentes frente al enfoque pedagógico de la institución, dando lugar a reconocerse como sociocrítico al comprender que abordan estrategias que permiten el aprendizaje significativo desde la cotidianidad y el pensamiento crítico.

Sin duda alguna, este viaje no solo tiene un efecto notable en los docentes, sino que también deja una profunda impresión en los estudiantes; ya que, a medida que se implementan

nuevas estrategias y metodologías en el aula se observa un cambio en la dinámica del aprendizaje, y las voces de los estudiantes comienzan a resonar con mayor fuerza, reflejando un renovado entusiasmo por su proceso educativo.

Un claro ejemplo de este cambio es la opinión de un (Aventurero del saber, 2024), quien afirma, “me parece chévere que hayan implementado nuevas actividades a las clases para que las clases no sean tan aburridas y entonces que haya actividades en las que también nos dejan hablar”, evidenciando el impacto positivo de las innovaciones en el aula, donde el interés y la motivación se revitalizan.

Así mismo, el entusiasmo de los estudiantes se convierte en la chispa que enciende la participación, transformando la experiencia educativa en un entorno activo; teniendo en cuenta que en este nuevo espacio el conocimiento no solo se imparte, sino que se comparte, se debate y se vive de manera colectiva, donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, lo que fomenta un espacio en el que cada voz es escuchada y cada perspectiva es valorada.

En medio del reconocimiento, la importancia y transformación que logramos darle a la educación inclusiva en el acto educativo da respuesta a la mirada de un horizonte del tejido social desde la interseccionalidad y las diferencias; así, el aula se convierte en un refugio donde cada subjetividad es celebrada y cada voz escuchada, trascendiendo lo educativo, donde se permite repensar la educación desde un lugar de inclusión y reconocimiento. En este nuevo marco, docentes y estudiantes son sujetos activos en la visualización de la educación especial que desafía los imaginarios sociales y políticos para generar nuevas perspectivas de la educación inclusiva, que no solo es dialogada desde la discapacidad si no reconociendo los factores que atraviesan al sujeto y por ende el aula, siendo el valor de las diferencias la respuesta a la inclusión.

Visibilidad a la Sistematización de Experiencias.

En búsqueda de querer dar a conocer las experiencias y transformaciones en estas instituciones tocamos puertas para congresos, simposios y revistas; en esa ardua labor, nuestra ponencia fue aceptada en el 1er Congreso de Educación y Pedagogía de la Universidad de Chile, a la cual no logramos asistir, pero no dejamos de insistir; así, llegamos al XI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas (Apéndice O), celebrado en la Universidad del Magdalena, de la hermosa ciudad de Santa Marta.

Este evento no solo nos ofrece la oportunidad de dar a conocer el trabajo investigativo de sistematización, sino que también se convierte en un espacio propicio para compartir las transformaciones que este proceso genera en la mirada hacia la educación especial e inclusión; teniendo en cuenta que, durante la ponencia observamos con satisfacción que entre los asistentes se refleja rostros de sorpresa y admiración, los ecos de la presentación resuenan en el ambiente generando diálogos y reflexiones como respuestas positivas que recibimos reafirmando la importancia de nuestro trabajo y su relevancia en la transformación de prácticas educativas.

Es importante resaltar, que en este espacio se encuentran profesionales del área de políticas públicas que captan esta investigación desde el hacer visible a la educación especial en el sistema educativo; igualmente, docentes y estudiantes de licenciaturas que llegan a reconocer de otra manera la educación inclusiva y de la misma manera que los sujetos de este viaje de sistematización, escuchar otra mirada de la educación especial que logra transformación de imaginarios.

Figura 33. *Presentación de ponencia en el XI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas.*



Entre las puertas que tocamos están aquellas que nos permiten publicar, buscando ampliar nuestro alcance e invitando a un público más amplio; por lo que, nos embarcamos en la construcción de un escrito que relata este viaje significativo, dando a conocer nuestras inquietudes, hallazgos y reflexiones de la mirada del educador especial con un rol en la investigación, acciones en la ruralidad, apuestas desde la didáctica y nuevas miradas de la educación inclusiva. De esta manera, logramos la publicación en la Revista Discimus con el artículo titulado “Viaje hacia el Reconocimiento de las Metodologías activas como apuesta a la Educación”, en el que compartimos nuestras experiencias con la esperanza de llegar a inspirar a otros profesionales y estudiantes de diversas áreas a sumergirse en la educación inclusiva, promoviendo así un cambio cultural que valore la diferencia y la interseccionalidad en el contexto educativo; este artículo se encuentra en el siguiente:

<https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/119>

Aportes al Grupo y Línea de Investigación.

Por otro lado, en este capítulo de puntos de llegada traemos a colación nuevamente los aportes al grupo de investigación Diversidades, Formación y Educación, en la línea de investigación Educaciones y Didácticas, a la cual se vincula nuestra sistematización. Teniendo

en cuenta que en el primer capítulo damos a conocer el propósito y las transformaciones como aporte a la línea, después del proceso investigativo nos permitimos decir que el viaje de la sistematización da un avance en la reflexión sobre la importancia de la subjetividad del docente, a través del reconocimiento del ser, hacer y sentir de los docentes, por el cual se evidencia que la motivación personal tiene un impacto directo en la calidad de la enseñanza.

Así mismo los testimonios recogidos como el de un docente que afirma que, "Me alegró mucho ver que muchos de ellos se interesaron por seguir repasando con ese material que tenían" (Viajero de Corazón Amable, 2024), refuerzan la necesidad de metodologías que favorezcan tanto el bienestar emocional de los docentes como el de los estudiantes, lo que conecta directamente con la importancia de la emocionalidad en el aula, donde se transforma la mirada de transmisores y receptores de conocimiento y se lleva a darles lugar como seres humanos que experimentan, sienten y construyen sus propios procesos de aprendizaje.

Además, se propone una relectura crítica del rol del educador especial, y a través de este proceso se ha desafiado la visión tradicional como lo señala el docente (Parlanchín andante, 2024) "Me quité un velo de pensar que los educadores especiales solo son para los niños que tienen algún diagnóstico" (Capítulo 4 del podcast Mañanas frías de tertulia activa), resaltando que la educación especial no debe limitarse a diagnósticos o discapacidad, sino que debe estar abierta a la interseccionalidad y las diferencias permitiendo la inclusión. Por ende, este cambio de perspectiva contribuye a la mirada de la educación especial y los campos de acción, dejando de evidencia que las transformaciones en los contextos educativos son posibles, mediante el diálogo, el valor de los saberes y los espacios de reflexiones que lleven al docente a que él mismo tenga un cambio de estas perspectivas.

Al mismo tiempo, la implementación de metodologías activas es uno de los grandes pasos, en primer lugar se decide que más allá de discutir o analizar las perspectivas y acciones frente a la educación inclusiva, este se un viaje de propuesta e implementación en el que cada

parada tenga consigo un cuestionamiento y construcciones de saberes de dinámicas y miradas del aula, llevando a recorrer una ruta sólida para comprender la interseccionalidad, las diferencias, la educación inclusiva y las metodologías activas al mismo tiempo que las lleva a la práctica en su quehacer.

De manera concreta el querer estar en el aula como sujetos de aprendizaje, los encuentros de construcción colectiva con los docentes, participar en los juegos y conversaciones con los estudiantes nos permiten ser parte del contexto y llegar con las metodologías activas como respuesta a la inclusión que por mucho tiempo se ha convertido en documentos y formatos. La construcción interdisciplinar posibilita que los docentes comprendan y transformen desde su propia experiencia, no como algo externo; todo esto para mencionar que el proponer estrategias y acciones permiten que se tengan otras perspectivas de la educación especial, seguidamente se logra otro diálogo y más acciones en el que la educación inclusiva ya no solo le compete a la educación especial, también los docentes y estudiantes son activos, porque como expresa el docente: "Las metodologías activas permiten un proceso de flexibilización de la enseñanza [...] permiten varios canales de comunicación y que los estudiantes se involucren más dentro del proceso" (Parlanchín andante, 2024), pues estas dinámicas permiten trascender y responder a las diferencias.

Proyecciones.

Claro está que no todo queda resuelto, de eso se trata, de siempre aprender y terminar con más cuestionamientos y aspectos por trabajar; por lo que de esta sistematización se traza la proyección de continuar defendiendo una educación especial que reconozca la diferencia, la interseccionalidad y la subjetividad de cada sujeto que habita el aula; aspecto dado en el seguir impulsando un enfoque interdisciplinar que permita abordar las diferencias desde múltiples perspectivas y que por ende se le dé mayor visibilidad a la educación especial en el sistema educativo, nuevas miradas del rol y los factores que le competen.

De esta manera, buscamos visibilizar los sentires y relatos de los docentes y estudiantes que participan en este proceso, promoviendo una mirada reflexiva que inspire a otros educadores a adoptar las metodologías activas como estrategia para la educación inclusiva; una meta no solo de nosotras, también de los docentes “aprendí muchísimo, pero lo único que ahora pido es que ojalá no solo las instituciones del municipio, sino instituciones del departamento y de la nación tuvieran esa esa posibilidad de tener esa ayuda tan enorme que es incluir” (Navegante entusiasta, 2024), que al proyectarnos compartir estas experiencias esperamos motivar a más docentes a transformar sus prácticas pedagógicas y enriquecer sus aulas, posibilitando un camino a la educación inclusiva.

El proceso de visibilizar lo realizado es fundamental y debe abordarse desde múltiples perspectivas. Por un lado, implica dar a conocer la sistematización en instituciones y entidades políticas, mientras que, desde otro lugar requiere de seguir investigando y permitirse escribir artículos, libros, desarrollar nuevos proyectos o hacer alianzas con los semilleros y procesos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta misma línea, es importante mencionar que el ejercicio de sistematizar nos posibilita publicar por capítulos, ampliar el alcance hacia otros aspectos y llevar a cabo procesos de investigación más rigurosos, lo que a su vez permite profundizar y ampliar el análisis de los ejes problematizadores y las categorías abordadas.

De este modo, se puede responder de manera más amplia al reconocimiento de las emociones y su influencia en la motivación en el aula, involucrando no solo a otros profesionales sino especialmente a las familias, lo que facilita un acercamiento a las dinámicas y desafíos que surgen en dichas relaciones abriendo la posibilidad de proponer transformaciones desde esa perspectiva. Además, resulta esencial realizar un análisis riguroso sobre cómo los estilos de enseñanza se relacionan con los objetivos de las metodologías activas; teniendo en cuenta que en la recuperación del proceso vivido surgen interrogantes

sobre qué estilos dialogan de manera más efectiva con estas metodologías. Por último, se destaca la importancia de ampliar la implementación de metodologías activas en otras áreas y contextos, con el objetivo de generar impactos significativos, fomentar reflexiones profundas y promover análisis que lleven a la construcción.

En este tramo final del viaje miramos hacia atrás para encontrar el eco de nuestras propias voces en cada parada de esta sistematización, que nos ha permitido reconocer experiencias y nos ha invitado a reencontrarnos con nosotras mismas y con nuestro rol como educadoras especiales en formación. De esta manera, encontrarán los sentires, reflejos y resonancias de dos viajeras que han aprendido a observar, a cuestionarse y a proyectar lo vivido reconociendo cómo este proceso nos ha forjado, nos ha construido y sin duda alguna nos ha transformado.

Un Viaje de Reconstitución – Shirly Sarmiento

Esta experiencia de viaje me permite aprender y desaprender, cuestionarme ante tantas realidades en los contextos educativos y de las acciones que por años se han dado en la educación especial, que desde éstas nacen imaginarios y perspectivas de los docentes frente al rol del educador especial y la inclusión encasillada a la discapacidad.

De esta manera, al llegar al contexto con ideas claras de mi postura como educadora especial y las acciones que no son negociables, permiten que al entrar al aula no me convierta en la sombra de un estudiante con discapacidad; contrario a esto, soy parte del contexto con el propósito de aprender, de observar, de conocer la subjetividad del docente y las dinámicas de relación. Esta presencia posibilita el diálogo, desde las interrogantes de los docentes, comprendiendo que estoy parada desde un rol diferente al que están acostumbrados con anteriores educadoras especiales; por lo que, mediante encuentros con café, recorriendo los pasillos, conociendo la huerta o comiendo algo en el restaurante, se me da la oportunidad de

escuchar y cuestionarlos sobre algunas expresiones o acciones, lo que los llevaba a la reflexión, por ende, al aprendizaje, logrando transformar aquellos imaginarios.

Qué bonito aprender realmente del papel que juega el educador especial en este trabajo interdisciplinar, pues al inicio es un aspecto de confusión, miedo y un poco de frustración; pero este viaje me enseña que todo se basa en permitir sentarnos a dialogar, valorar los saberes, reconocer el sujeto y el contexto para construir y aportar de manera colectiva. Y es que, si no es por el diálogo constante, el habitar el espacio, la resiliencia desde la reflexión y el cuestionamiento a ese otro docente, ¿cómo se logra transformar los imaginarios sobre la educación especial y la inclusión?

Finalmente, desde mi identidad como educadora, mujer y sujeto en constante transformación, este viaje ha sido un proceso de reconstitución personal y profesional. Me veo frente a mis propias convicciones y límites, esos que he construido a lo largo de mi formación y experiencia en la educación especial; pues fue necesario desaprender algunas ideas que parecían sólidas y abrirme a nuevas miradas, más allá de los estereotipos que han marcado nuestra práctica educativa. Como mujer, sentí la necesidad de afirmar mi postura, de expresar mis ideas con la seguridad de saber que mi presencia y mi voz son esenciales, no solo como educadora sino como agente de cambio; teniendo en cuenta que pertenecer a este contexto no significa guiar de manera rígida sino habitar los espacios y estar dispuesta a aprender de cada sujeto, de cada encuentro casual en los pasillos y de cada diálogo profundo. Me he permitido ser flexible y resiliente, aceptar las diferencias como una riqueza colectiva, y también reconocer que mi rol implica facilitar que otros se transformen por sí mismos. Sin duda alguna, este viaje al final ha sido una lección de humildad y de apertura, una reafirmación de que en el proceso educativo la transformación inicia en nosotros mismos para poder reflejarla en los demás.

Redefiniendo Horizontes – Juliana Tasama

Iniciar este viaje fue todo un reto que permitió adentrarme en la travesía de reconocer al otro, no solo desde su conocimiento adquirido en la academia, sino desde su sentir, su emocionalidad y los saberes que ha construido a lo largo de su trayectoria personal y profesional; esto, me llevo a comprender que dentro del contexto educativo las relaciones que se constituyen se basan en las diferencias generando construcciones significativas.

Por ello, habitar las instituciones La Violeta y Sede Pio X como educadora especial en formación conllevó miles de cuestionamientos y perseverancia durante el proceso; debido a que la concepción de la educación especial por parte de algunos docentes, se situaba en la discapacidad; no obstante, esta mirada empezó a dar un giro en el viaje, en el momento en que iniciamos diálogos de saberes frente a las metodologías que se aplican en el aula y en esta misma medida con los encuentros de construcción colectiva donde se abordaba la educación inclusiva, la emocionalidad y motivación de los estudiantes.

Cabe resaltar, que no podemos afirmar si esta concepción se transformó con todos los actores dentro de las instituciones; aun así, los docentes que tomaron la decisión de unirse a este viaje dan cuenta de lo significativo que es construir con el otro desde el saber, las disciplinas y el sentir llegando a configurar una relación desde el aprecio y la confianza al sentirse escuchado y reconocer sus conocimientos como aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, este factor también determina la manera en que nos pueden concebir los demás, al observar que dentro de la institución no solo interactuamos con el estudiante con discapacidad o dentro de un mismo espacio como una oficina o un aula, sino que tenemos varios lugares de enunciación como educadoras especiales.

En esta misma línea, se da valor al escuchar a todo aquel que habita el aula, reconociendo que tiene una emocionalidad, la cual puede ser afectada por distintos factores contextuales, aspecto que los docentes empiezan a comprender en el camino desde la

construcción interdisciplinar, que en un principio no fue algo sencillo debido a que se observaban rostros llenos de incertidumbre, temor, curiosidad o simplemente desinterés; por tanto, dentro de esta sistematización resaltamos las iniciativas de cada uno de los docentes que decidieron transitar con nosotras este viaje lleno de construcciones colectivas que permitieron a salir del “yo hice, yo hago, yo puedo solo” a comprender que tener una comunicación asertiva entre colegas es una práctica transformadora.

Cabe resaltar que el diseño de esta propuesta de realizar una sistematización de experiencias frente a la aplicación de las metodologías activas para la educación inclusiva posibilita mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para todos, desde las relaciones dentro del aula y el reconocimiento de las diferencias; por ello, en medio de la construcción interdisciplinar se generan cuestionamientos a lo largo del recorrido frente a la complejidad del sistema educativo y como la educación especial llega a transgredir dinámicas; no obstante al finalizar el viaje se recopilan las voces de los docentes dónde se resalta el cambio de paradigma al constatar que nuestro rol como educadoras especiales es trabajar desde todas las complejidades que se presentan con todos los sujetos dentro del contexto educativo, siendo el trabajo interdisciplinar una herramienta gigante que posibilita la educación inclusiva.

Por ello, este viaje permitió resignificar mi rol como educadora especial, al comprender que no poseo el conocimiento absoluto frente al abordaje de la diferencia y que otros actores inmersos dentro del contexto pueden dar otra perspectiva para construir estrategias desde allí; aspecto que requirió mucha sencillez y resiliencia al encontrar en el camino rostros indiferentes que en algún momento me visualizaron como una “intrusa” la que muchas veces prefirió guardar silencio antes que entrar en discusiones en torno a la educación inclusiva; y que al finalizar este recorrido esta concepción de los actores inmersos en la institución cambió, así como mi temor a ser invisibilizada por ser aquella educadora que viene a invadir un contexto al que no pertenecía.

Referencias Bibliográficas

- Abello, D. y Hernández, C. (2010). *Estilos de enseñanza en docentes universitarios, propuesta y validación de un modelo teórico e instrumental*. Pedagogía y Saberes, (35), 141-153.
<https://doi.org/10.17227/01212494.35pys141.153>
- Abellán, Y; Herrada, R. (2016). *Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura*. Revista Fuentes, 18 (1), 65-76. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>
- Alonso, L., Arias, A., Casallas, M., León, C., Robayo, D., Romero, E. y Rubiano, L. (2020). *La educación inclusiva como transformación en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/12211>
- Alonso, C. M., Gallego, D., Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Ediciones Mensajero: Bilbao.
- Álvarez, C. (2022). *Metodologías inclusivas activas para dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. [Tesis pregrado, Universidad de Oviedo].
<http://hdl.handle.net/10651/63950>
- Atunes, K., Durán, L. y Pomar, I. (2022). *La influencia del componente afectivo y emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática escolar, desde una perspectiva sociocultural en grado primero*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17638>
- Avendaño, H. y Rodríguez, L. (10-11-12 de octubre de 2018). *Análisis de los factores motivacionales de estudiantes de secundaria, en el planteamiento de una meta académica: Una visión desde las Ciencias Naturales*. VIII Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.

- Ballesteros, E., Martínez, G., Muñoz, C. y Villarreal, J. (08-09-10 de octubre de 2014). *Diseño teórico de investigación y propuesta de intervención para la enseñanza de la física, basada en los estilos enseñanza y estilos de aprendizaje de los estudiantes del grado 11 del Colegio Guillermo Taborda, mediante la investigación dirigida*. Sexto Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.
- Barreto, G. (2020). Miniproyectos con aula inversa: una estrategia didáctica para la enseñanza de mezclas. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12497>
- Beltrán, M. y Hofbauer, D. (2020). *Orientaciones pedagógicas para las/os profesores en relación de enseñanza-aprendizaje, en un aula diversa*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12530>
- Bolívar, A. (2022). *Sistematización de la experiencia: propuesta de estrategia para mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje durante las clases de ciencias sociales para estudiantes con rasgos de ansiedad y depresión*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18026>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría de del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Briuoli, N. (2007). *La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales*. Argentina: HAOL, Núm. 13.
- Buesaquillo, A. y Caballero, J. (2013) *Situaciones cotidianas. Una estrategia para estimular la motivación en la clase de química*. Recuperado de: Revista del Sistema de Práctica, Pedagogía y Didáctica (PPDQ). <https://doi.org/10.17227/PPDQ.2015.num53.3731>
- Campos, A (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje. ABP, ABPr. ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones de la U.

- Cañas, M. (2016) *Tejiendo redes de inclusión*. [Tesis especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/499>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., Villagómez, M. (2009) *La motivación y el aprendizaje. Alteridad. Revista de educación*, 4(2), 20-32.
- Castañó, A. (2022). *Sistematización de Experiencias Pedagógicas y Sentires de los Docentes de las IEDs del Municipio de Sopó, Cundinamarca en torno a la Educación Inclusiva*. . [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17962>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso de la emoción*. Universidad de Valencia.
- Cortes, H., Delgado, L. y Penagos, A. (2020). *Propuesta pedagógica: "mundo de emociones: arte, juego, letras y diversión" cartilla para docentes*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12819>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96.
- Escobar, J. (2021). *La robótica como mecanismo de enseñanza en la escuela a través de un ambiente E-learning y TinkerCAD*. [Tesis especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16420>
- Fuentes, M. y Barragán, D. (2020). Los rasgos de la amigable composición del ordenamiento colombiano. *Inciso*, 22(1), 161-181.
- Frías, M. (2022). *La interseccionalidad de la discriminación por razones de raza, etnia y género*. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Garcés, E; Garcés, E; Alcívar, O. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416.

- García, E. (2018). *Metodologías activas inclusivas*. [Tesis pregrado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32353>
- Garzón, A. (2019). *Incidencia del modelo aula invertida en la carga cognitiva y el desarrollo de habilidades metacognitivas para favorecer el logro del aprendizaje*. [Tesis maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11568>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L.
- Gómez, M. y Pintor, M. (2010). El trabajo interdisciplinario entre docentes de grupo y educación especial en respuesta a las necesidades educativas especiales de alumnos de primaria. [Tesis maestría, Escuela de Graduados en Educación]. <https://www.researchgate.net/publication/270590892> El trabajo interdisciplinario entre docentes de grupo y educacion especial en respuesta a las necesidades educativas especiales de alumnos de primaria
- Gordillo, V. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias. *Revista Española de Pedagogía*, 43(167). <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1804>.
- Gregorio, c y Viveros, M. (2014). Sexualidades e interseccionalidad en América Latina, el Caribe y su diáspora. *Revista de Estudios Sociales*, 49.
- IED Técnica la Violeta. (2021). *Proyecto educativo institucional*. Sopó, Cundinamarca.
- Jaimes, E. (2020). *Límites y alcances del aula invertida como estrategia didáctica. Análisis documental*. [Tesis especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11948>
- Jara, O. (2011). Orientaciones teórico - prácticas para la sistematización de experiencias. [Archivo PDF].

- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: una aproximación desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre investigación de educación global y para el desarrollo*. (1), 56-70.
- Labrador, M. y Andreu, M. (2008). Metodologías Activas. Valencia: Editorial de la UPV
- López Ramírez, R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*. (51), 138-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>.
- Lucio, R. (1989). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*. (XI) 17, 38-56.
- Luque, E. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad y Sociedad*. 1(2), 21 – 34.
- Mareño, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*. 3(23), 24-43.
- Martínez, G., Renes, P., Echeverry, L., Chiang, M, Rangel, L. (2013) Estilos de enseñanza: Un paso adelante en su conceptualización y diagnostico (En función de los Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey, 1994) *Revista Estilos de Aprendizaje*. 6 (11), 4-18.
- Ministerio de Educación Nacional y Gobierno de Colombia. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. Bogotá, Colombia.
- Molina, J; García, A; Pedraz, A; y Antón, V. (2003). Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 3(2), 79-85. <http://hdl.handle.net/11162/91288>.
- Muntaner, J; Mut, B; y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*. 26(2), 1-21.
<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>

- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Navarro, J; Piñero, R; Jiménez, P; y Navarro, V. (2022). Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 16(2), 53-70.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Osorio, A. (2017). *La Ruralidad en Colombia: un escenario para debatir y repensar*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales].
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1892>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista: ISEES*. (8), 73-84.
- Portilla, G; Baque, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento*. 6(5), 75-86.
<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Prieto Patiño, A. S. (2013). *De la subjetividad y sujetos posibles. Un abordaje desde la metodología Foucaultiana*. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario].
<https://repository.urosario.edu.co/>
- Quiroz, S. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Revista Innovación educativa*. 17(73), 117-131.
- Ramos, M. (2019). Importancia de la motivación en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. [Tesis maestría, Universitat Jaume]. <http://hdl.handle.net/10234/186170>
- Rico Suárez, M., Pérez Torres, L., Jiménez Forero, J., Cubillos Prada, D., Marín Valencia, D., Prieto Robayo, E., Carreño Moreno, D., Molina Rubiano, O., Castro Aranguren, K., Urrego Barragán, J., Bello Beltrán, O., Burgos Sanabria, I., Piñeros Fernández, J., Sanabria Alarcón, S., Junca Martínez, I., Prieto Rivera, P., Rincón Preciado, O.,

- Sánchez Carreño, J., Gaitán Bernal, G., Garnica Alfonso, M. (2020-2023). *Plan de desarrollo municipal. Sopó, Cundinamarca*.
- Renes, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas. Revista UAM*. (31), 47-67.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.31.002>
- Rodríguez, L. (2022) *Cartografía corporal: estrategia didáctica para el aprendizaje del funcionamiento de las emociones orientada a la promoción y bienestar emocional en estudiantes de 5º*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18324>
- Rodríguez, L. y Sepúlveda, D. (2019) *Fortalecimiento en educación inclusiva del grado sexto Colegio rural Olarte, partiendo del aprendizaje situado como propuesta curricular*. [Tesis pregrado, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas].
<http://hdl.handle.net/11349/25840>
- Rodríguez, P. (2022). *Las Prácticas Educativas que Facilitan el Derecho a la Participación en los Estudiantes del Grado Cuarto (4º) de la Institución Educativa el Pinal de Medellín Antioquia*. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].
<https://repositorio.utp.edu.co/home>
- Rockwell, E. y Rebolledo, V. (2016). *Yoltocah Estrategias didácticas multigrado*. México: Creative Commons.
- Romero, A. (2020). *La influencia de la dimensión emocional en el aprendizaje escolar*. [Trabajo de quinto año de magisterio, Instituto de formación docente Lavalleja]. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1303>

- Saura, L. (2020). *Proyecto transversal basado en metodologías activas para acerca al alumnado de P4 a la naturaleza*. [Tesis pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10546>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. The University Of North Carolina at Greensboro.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 17(41), 11-22. DOI: 10.25074/07195532.3.508
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação & Sociedade*. 23(79), 85-123. [10.1590/s0101-73302002000300007](https://doi.org/10.1590/s0101-73302002000300007)
- Sopó es Nuestro Tiempo. (6 de julio de 2021) *Educación de calidad*. <https://www.sopocundinamarca.gov.co/publicaciones/57/educacion-de-calidad/>
- Simón, J. (2021). *Educando desde las metodologías activas: Aprendizaje Cooperativo en el aula de primaria*. [Trabajo de grado, Universidad Zaragoza]. <https://zaquan.unizar.es/record/108848>
- Studocu. Test estilo de enseñanza-test estilo de aprendizaje. [Archivo PDF]
- Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica – Educativa docentes 2.0*. 7(1), 65–80. <https://orcid.org/0000-0002-8652-773X>
- Uicich, S. (2016). *Modos de subjetivación y políticas de la verdad en Foucault: para una ontología histórica de nosotros mismos*. Editorial Universidad del Salvador, Argentina.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Valiente, P. (2014). *La escuela rural en la Rioja: pasado, presente y futuro. La diversidad como elemento enriquecedor*. [Tesis de pregrado, Universidad Internacional la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2583>

- Viveros, M, Et al. (2014). *Sexualidades e interseccionalidad en América Latina, el Caribe y su diáspora*. Revista de Estudios Sociales (49)
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *ScienceDirect*. (52), 1-17.
- Valles, A; Covarrubias, P. (2020). Metodología ABP: Habilidades de autonomía y trabajo colaborativo en estudiantes de bachillerato. *Revista Paradigma*. XLI (2), 286-310.
- Vicente, S. (2012). *La discapacidad intelectual y los problemas en conducta. Incidencia diferencial entre el alumnado*. [Tesis maestría, Universidad Internacional de la Rioja].
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/1072>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir*. Serie pensamiento decolonial.
- Zuleta, E. (1995). *La educación, un campo de combate*. Entrevista por: Hernán Suarez. Fundación Estanislao Zuleta. Biblioteca libre

Apéndices

Apéndice A. Ficha de recolección de experiencias

Ficha de recolección de experiencias	
Título de la ficha	
Nombre de la persona que la elabora	
Organismo /institución	
Fecha de elaboración de la ficha	
a.	Contexto de la situación:
b.	Relato de lo que ocurrió:
c.	Aprendizajes:
d.	Recomendaciones:
Palabras Claves:	

Nota. Ficha de recolección de experiencias propuesta por Jara (2011).

Apéndice B. Instrumento de estilos de enseñanza

	Ítems	Totalmente de desacuerdo				Totalmente de acuerdo
1	La programación me limita a la hora de enseñar los contenidos.	1	2	3	4	5
2	No soy partidario de informar a los alumnos de la programación.	1	2	3	4	5
3	De las planificaciones, lo importante es su puesta en práctica.	1	2	3	4	5
4	En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teorías.	1	2	3	4	5
5	Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades.	1	2	3	4	5
6	En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalment e desacuerd o				Totalmente de acuerdo
7	Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible.	1	2	3	4	5
8	Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos.	1	2	3	4	5
9	Favorezco el trabajo en grupo de los alumnos.	1	2	3	4	5
10	Me motiva trabajar con alumnos espontáneos.	1	2	3	4	5
11	A menudo reconozco el mérito a los alumnos.	1	2	3	4	5
12	Invito a clase a especialistas en distintas materias.	1	2	3	4	5
13	Siento cierta preferencia por alumnos prácticos.	1	2	3	4	5
14	Lo fundamental de la clase es que funcione.	1	2	3	4	5
15	En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las preguntas son abiertas.	1	2	3	4	5
16	En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación.	1	2	3	4	5
17	En los exámenes abundan más las cuestiones teóricas.	1	2	3	4	5
18	En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve.	1	2	3	4	5
19	Las cuestiones de actualidad son tan importantes como las programadas.	1	2	3	4	5
20	Durante el curso imparto más temas que los programados.	1	2	3	4	5
21	Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás.	1	2	3	4	5
22	En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis.	1	2	3	4	5
23	Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones.	1	2	3	4	5
24	Las actividades para los alumnos son muy diversas entre sí.	1	2	3	4	5
25	La mayoría de las actividades que propongo desarrollan la creatividad.	1	2	3	4	5
26	No pongo límites a la extensión de las respuestas.	1	2	3	4	5
27	Continuamente les oriento en las actividades para que no lleguen al error.	1	2	3	4	5
28	Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno.	1	2	3	4	5
29	Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalment e desacuerd o				Totalmente de acuerdo
30	Considero las actividades de aplicaciones como esenciales.	1	2	3	4	5
31	Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe.	1	2	3	4	5
32	No puedo evitar transmitir mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5
33	No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo.	1	2	3	4	5
34	El trabajo metódico y detallista me desasosiega.	1	2	3	4	5
35	En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales.	1	2	3	4	5
36	En mi conducta habitual siempre trato de romper las rutinas.	1	2	3	4	5
37	En las decisiones me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional.	1	2	3	4	5
38	En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental.	1	2	3	4	5
39	Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas.	1	2	3	4	5
40	Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones.	1	2	3	4	5

Nota: tomado del cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez (2007).

Apéndice C. Instrumento de estilos de aprendizaje

+/-	ITEM
	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos
	2. Estoy seguro(a) de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
	9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
	12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
	14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.

+/-	ITEM
	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
	19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
	20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
	25. Me gusta ser creativo (a), romper estructuras.
	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
	31. Soy cauteloso (a) a la hora de sacar conclusiones.
	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
	33. Tiendo a ser perfeccionista.
	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
	37. Me siento incómodo (a) con las personas calladas y demasiado analíticas.
	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
	39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
	44. Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
	47. A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
	48. En conjunto hablo más que escucho.
	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.

+/-	ITEM
	50. Estoy convencido (a) que deber imponerse la lógica y el razonamiento.
	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
	56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones
	60. Observo que, con frecuencia, soy uno (a) de lo(a)s más objetivo (a)s y desapasionados en las discusiones.
	61. Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
	64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.
	65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
	66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Nota: Tomado del cuestionario Honey y Munford (2014) de estilos de aprendizaje

Apéndice D. Formato FOR009GSI

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL — FUNDACIÓN 1955 —	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha _____
 Yo _____, identificado con C.C. _____ C.E. ☐ No.
 _____ expedida en _____, representante legal del menor
 _____, identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No.
 declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**
 (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Apéndice E. Instrumento de estilos de aprendizaje (primer ajuste)

+/-	ITEMS
	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos 2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. 3. Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias. 4. Normalmente trato de resolver los problemas planificando la solución paso a paso. 5. Creo que seguir reglas estrictas limita la libertad de las personas. 6. Me interesa entender cómo piensan los demás y qué guía sus acciones. 7. Creo que actuar basándome en mis instintos es tan válido como pensar antes de actuar. 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen. 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora. 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia. 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente. 12. Cuando escucho una idea muchas veces, comienzo a pensar cómo ponerla en práctica. 13. Prefiero ideas nuevas y originales, incluso si no siempre son prácticas. 14. Acepto y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos. 15. Suelo llevarme bien con personas que piensan antes de actuar, y me cuesta entender a las que toman decisiones dejándose llevar de sus impulsos. 16. Me gusta escuchar más que hablar. 17. Prefiero las cosas ordenadas más que las desorganizadas. 18. Cuando tengo cualquier información, trato de entenderla bien antes de hacer alguna conclusión. 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas y dificultades. 20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. 21. Casi Siempre trato de seguir mis principios y valores de manera coherente. 22. No me gusta dar vueltas cuando hay una discusión. 23. No me siento cómodo mostrando mis sentimientos en el colegio. Prefiero tener una distancia emocional. 24. Prefiero estar con personas que hacen las cosas y son realistas en vez de estar con personas que hablan mucho de teorías. 25. Me gusta ser creativo y pensar de manera diferente. 26. Me siento a gusto con personas que son naturales y divertidas. 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas. 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. 31. Soy prevenido en el momento de sacar conclusiones. 32. Prefiero tener mucha información para tomar mejores decisiones. 33. Siempre trato de hacer las cosas perfectamente. 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de contar mi opinión. 35. Disfruto de vivir el momento y no planificar todo antes de tiempo.

+/-

ITEMS

36. En las discusiones, me gusta ver cómo se comportan los demás.
37. Me siento incómodo con las personas calladas y que analizan mucho.
38. Muy seguido evalúo las ideas de los demás según lo útil que son esas ideas.
39. Me siento abrumado(a) si tengo que hacer trabajos o actividades rápido antes de que se acabe el tiempo de entregar.
40. En las reuniones, apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Creo que es mejor disfrutar el presente que preocuparse por el pasado o el futuro.
42. No me gustan las personas que siempre quieren que todo sea más rápido.
43. Aporto ideas nuevas en las discusiones de grupo.
44. Creo que las decisiones basadas en un análisis cuidadoso son mejores que las basadas en la intuición.
45. Muy seguido noto problemas en los argumentos de los demás.
46. Creo que es bueno saltarse las normas en vez de cumplirlas.
47. A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. Generalmente, hablo más de lo que escucho.
49. Prefiero mirar lo que pasó desde diferentes versiones.
50. Estoy seguro de que la lógica y el razonamiento son importantes.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano de los temas.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir temas precisos y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones básicas y sin argumento.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan.
58. Hago varios borradores antes de la escritura definitiva de un trabajo.
59. Sé que en las discusiones ayudo a mantener a todos enfocados en el tema.
60. Casi siempre soy una de las personas más tranquilas y sin emociones en las discusiones.
61. Cuando algo no sale bien, no le doy mucha importancia y trato de mejorar.
62. Rechazo las ideas originales si veo que no son posible realizarlas.
63. Me gusta pensar en diferentes opciones antes de decidir.
64. Con frecuencia miro hacia el futuro para crear ideas de lo que va a pasar.
65. En los debates y discusiones prefiero tener un papel secundario en vez de ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
67. Me resulta incómodo tener que planificar las cosas.
68. En muchas situaciones, creo que está bien hacer lo que sea necesario para lograr un objetivo.
69. Reflexiono sobre los asuntos y problemas.
70. Me gusta trabajar a conciencia porque me llena de satisfacción y orgullo.
71. Cuando algo sucede, intento entender las ideas y teorías en las que se basa.
72. Con tal de conseguir el objetivo que tengo, soy capaz de herir los sentimientos de los demás.

+/-	ITEMS
	73. Realizo todo lo necesario para que tenga buenos resultados mi trabajo.
	74. Soy una de las personas que más anima las fiestas.
	75. Me canso rápido si tengo que hacer un trabajo que es muy detallado y organizado.
	76. La gente a veces cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
	77. Suelo confiar en mis corazonadas o instintos.
	78. Si trabajo en grupo intento que se siga un orden.
	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
	80. Evito hablar sobre temas que no son muy claros o que dependen de opiniones.

Nota: Tomado y adaptado del cuestionario Honey y Munford (2014) de estilos de aprendizaje

Apéndice F. Instrumento de estilos de enseñanza (primer ajuste)

	Ítems	Totalment e desacuerd o				Totalmente de acuerdo
1	La programación me limita a la hora de enseñar los contenidos.	1	2	3	4	5
2	No soy partidario de informar a los estudiantes de la programación.	1	2	3	4	5
3	De las planificaciones, lo importante es su puesta en práctica.	1	2	3	4	5
4	En mi programación los procedimientos tienen más peso que las teorías.	1	2	3	4	5
5	Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades.	1	2	3	4	5
6	En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso.	1	2	3	4	5
7	Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible.	1	2	3	4	5
8	Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos.	1	2	3	4	5
9	Favorezco el trabajo en grupo de los estudiantes.	1	2	3	4	5
10	Me motiva trabajar con estudiantes espontáneos.	1	2	3	4	5
11	A menudo reconozco el mérito a los estudiantes.	1	2	3	4	5
12	Invito a clase a especialistas en distintas materias.	1	2	3	4	5
13	Siento cierta preferencia por estudiantes prácticos.	1	2	3	4	5
14	Lo fundamental de la clase es que funcione.	1	2	3	4	5
15	En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las preguntas son abiertas.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalment e desacuerd o				Totalmente de acuerdo
16	En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación.	1	2	3	4	5
17	En los exámenes abundan más las cuestiones teóricas.	1	2	3	4	5
18	En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve.	1	2	3	4	5
19	Las cuestiones de actualidad son tan importantes como las programadas.	1	2	3	4	5
20	Durante el curso imparto más temas que los programados.	1	2	3	4	5
21	Los contenidos conceptuales deben subordinarse a los demás.	1	2	3	4	5
22	En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis.	1	2	3	4	5
23	Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones.	1	2	3	4	5
24	Las actividades para los estudiantes son muy diversas entre sí.	1	2	3	4	5
25	La mayoría de las actividades que propongo desarrollan la creatividad.	1	2	3	4	5
26	No pongo límites a la extensión de las respuestas.	1	2	3	4	5
27	Continuamente les oriento en las actividades para que no lleguen al error.	1	2	3	4	5
28	Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno.	1	2	3	4	5
29	Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones.	1	2	3	4	5
30	Considero las actividades de aplicaciones como esenciales.	1	2	3	4	5
31	Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe.	1	2	3	4	5
32	No puedo evitar transmitir mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5
33	No me importa, si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo.	1	2	3	4	5
34	El trabajo metódico y detallista me desasosiega.	1	2	3	4	5
35	En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales.	1	2	3	4	5
36	En mi conducta habitual siempre trato de romper las rutinas.	1	2	3	4	5
37	En las decisiones me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional.	1	2	3	4	5
38	En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental.	1	2	3	4	5
39	Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalmente de desacuerdo					Totalmente de acuerdo
40	Digo escuetamente lo que pienso sin otras consideraciones.	1	2	3	4	5	

Nota: tomado y adaptado del cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez (2007).

Apéndice G. Instrumento de estilos de aprendizaje (segundo ajuste)

1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos
2. Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
3. Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias.
4. Normalmente trato de resolver los problemas planificando la solución paso a paso.
5. Creo que seguir reglas estrictas limita la libertad de las personas.
6. Me interesa entender cómo piensan los demás y qué determina su forma de actuar.
7. Creo que actuar basándome en mis instintos es tan válido como pensar antes de actuar.
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
12. Cuando escucho una idea muchas veces, comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
13. Prefiero ideas nuevas y originales, incluso si no siempre son fáciles de aplicar en la práctica.
14. Acepto y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis metas.
15. Suelo llevarme bien con personas que piensan antes de actuar, y me cuesta entender a las personas que se dejan llevar por sus impulsos.
16. Me gusta escuchar más que hablar.
17. Prefiero las cosas ordenadas más que las desorganizadas.
18. Cuando tengo cualquier información, trato de entenderla bien antes de hacer alguna conclusión.
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas y dificultades.
20. Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
21. Siempre trato de seguir mis principios y valores de manera lógica.
22. Cuando hay una discusión, prefiero ser directo y claro en mi comunicación.
23. Me siento incómodo mostrando mis sentimientos en el colegio. Prefiero tener una distancia emocional.
24. Prefiero estar con personas que hacen las cosas y son realistas en vez de estar con personas que hablan mucho de teorías.
25. Me gusta ser creativo y pensar de manera diferente.
26. Me siento a gusto con personas que son naturales y divertidas.
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.

31. Soy prevenido en el momento de sacar conclusiones.
32. Prefiero tener mucha información para tomar mejores decisiones.
33. Siempre trato de hacer las cosas perfectamente.
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de contar mi opinión.
35. Disfruto de vivir el momento y no planificar todo antes de tiempo.
36. En las discusiones, me gusta ver cómo se comportan los demás.
37. Me siento incómodo con las personas calladas y que analizan mucho.
38. Juzgo frecuentemente las ideas de los demás por lo útil que puedan ser.
39. Me siento preocupado si me obligan mucho a terminar un trabajo o actividades para cumplir una entrega.
40. En las reuniones, apoyo las ideas prácticas y realistas.
41. Creo que es mejor disfrutar el presente que preocuparse por el pasado o el futuro.
42. Me disgustan las personas que siempre quieren que todo sea más rápido.
43. Aporto ideas nuevas en las discusiones de grupo.
44. Creo que las decisiones basadas en un análisis cuidadoso son mejores que las basadas en la intuición.
45. Muy seguido noto problemas en los argumentos de los demás.
46. Creo que es bueno saltarse las normas en vez de cumplirlas.
47. A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
48. Generalmente, hablo más de lo que escucho.
49. Prefiero tomar distancia y observar lo que pasa desde diferentes puntos de vista.
50. Estoy seguro que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano de lo que se está hablando.
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
55. Prefiero discutir temas precisos y no perder el tiempo con charlas vacías.
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones básicas y sin argumento.
57. Compruebo antes si las cosas funcionan.
58. Hago varios borradores antes de la escritura definitiva de un trabajo.
59. Sé que en las discusiones ayudo a mantener a todos enfocados en el tema.
60. Observo que soy una de las personas más neutrales y sin emociones en las discusiones.
61. Cuando algo no sale bien, no le doy mucha importancia y trato de mejorar.
62. Rechazo las ideas originales si veo que no son posible realizarlas.
63. Me gusta pensar en diferentes opciones antes de decidir.
64. Con frecuencia miro hacia el futuro para crear ideas de lo que va a pasar.
65. En los debates y discusiones prefiero tener un papel secundario antes de ser el líder o el que más participa.
66. Me molestan las personas que no actúan con sentido común.
67. Me resulta incómodo tener que planificar las cosas.
68. En muchas situaciones, creo que está bien hacer lo que sea necesario para lograr un objetivo.
69. Reflexiono sobre los asuntos y problemas.
70. Me gusta trabajar a conciencia porque me llena de satisfacción y orgullo.

71. Ante un suceso intento descubrir principios y teorías en los que se basan.
 72. Con tal de conseguir el objetivo que tengo, soy capaz de herir los sentimientos de los demás.
 73. Realizo todo lo necesario para tener buenos resultados en mi trabajo.
 74. Suelo ser una de las personas que más anima las fiestas.
 75. Me canso rápido si tengo que hacer un trabajo que es muy detallado y organizado.
 76. La gente a veces cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
 77. Suelo confiar en mis corazonadas o instintos.
 78. Si trabajo en grupo intento que se siga un orden.
 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
 80. Evito hablar sobre temas que no son muy claros o que dependen de opiniones.

Nota: Tomado y adaptado del cuestionario Honey y Munford (2014) de estilos de aprendizaje.

Apéndice H. Instrumento de estilos de enseñanza (segundo ajuste)

	Ítems	Totalmente desacuerdo				Totalmente de acuerdo
1	El plan de estudios me limita a la hora de enseñar los contenidos.	1	2	3	4	5
2	Soy partidario de informar a los estudiantes la planeación de las temáticas a abordar.	1	2	3	4	5
3	De las planificaciones, lo importante es su puesta en práctica.	1	2	3	4	5
4	En mi planeación los procedimientos tienen más peso que las teorías.	1	2	3	4	5
5	Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades.	1	2	3	4	5
6	En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso.	1	2	3	4	5
7	Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible.	1	2	3	4	5
8	Con bastante frecuencia cambio de procedimientos metodológicos.	1	2	3	4	5
9	Favorezco el trabajo en grupo de los estudiantes.	1	2	3	4	5
10	Me motiva trabajar con estudiantes espontáneos.	1	2	3	4	5
11	A menudo reconozco el mérito a los estudiantes.	1	2	3	4	5
12	Invito a clase a especialistas en distintas materias.	1	2	3	4	5
13	Siento cierta preferencia por estudiantes prácticos.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalmente desacuerdo				Totalmente de acuerdo
14	Lo fundamental de la clase es que funcione.	1	2	3	4	5
15	En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las preguntas son abiertas.	1	2	3	4	5
16	En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación.	1	2	3	4	5
17	En los exámenes abundan más las preguntas teóricas.	1	2	3	4	5
18	En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve.	1	2	3	4	5
19	Los temas actuales tienen la misma relevancia que los previamente planeadas.	1	2	3	4	5
20	Durante el curso imparto más temas que los programados.	1	2	3	4	5
21	Los contenidos conceptuales deben estar en un segundo plano con respecto a los demás aspectos.	1	2	3	4	5
22	En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis.	1	2	3	4	5
23	Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones.	1	2	3	4	5
24	Las actividades para los estudiantes son muy diversas entre sí.	1	2	3	4	5
25	La mayoría de las actividades que propongo desarrollan la creatividad.	1	2	3	4	5
26	Pongo límites a la extensión de las respuestas.	1	2	3	4	5
27	Continuamente les oriento en las actividades para que no lleguen al error.	1	2	3	4	5
28	Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno.	1	2	3	4	5
29	Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones.	1	2	3	4	5
30	Considero que las actividades de práctica son esenciales.	1	2	3	4	5
31	Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe.	1	2	3	4	5
32	Puedo evitar que mi estado de ánimo se refleje en mi comportamiento.	1	2	3	4	5
33	Si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo sin darle mucha importancia.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalmente desacuerdo				Totalmente de acuerdo
34	El trabajo metódico y detallista me desasosiega.	1	2	3	4	5
35	En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales.	1	2	3	4	5
36	En mi conducta habitual siempre trato de romper las rutinas.	1	2	3	4	5
37	En las decisiones me dejo guiar más por lo práctico que por lo emocional.	1	2	3	4	5
38	En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental.	1	2	3	4	5
39	Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas.	1	2	3	4	5
40	Expreso mis pensamientos de manera directa y sin tener en cuenta otros factores.	1	2	3	4	5

Nota: tomado del cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez (2007).

Apéndice I. Instrumento de estilos de aprendizaje (tercer ajuste)

Primera parte:

	Ítems	+	-
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos		
2	Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3	Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias.		
4	Normalmente trato de resolver los problemas planificando la solución paso a paso.		
5	Creo que seguir reglas estrictas limita la libertad de las personas.		
6	Me interesa entender cómo piensan los demás y qué determina su forma de actuar.		
7	Creo que actuar basándome en mis instintos es tan válido como pensar antes de actuar.		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12	Cuando escucho una idea muchas veces, comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13	Prefiero ideas nuevas y originales, incluso si no siempre son fáciles de aplicar en la práctica.		
14	Acepto y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis metas.		
15	Suelo llevarme bien con personas que piensan antes de actuar, y me cuesta entender a las personas que se dejan llevar por sus impulsos.		
16	Me gusta escuchar más que hablar.		
17	Prefiero las cosas ordenadas más que las desorganizadas.		
18	Cuando tengo cualquier información, trato de entenderla bien antes de hacer alguna conclusión.		
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas y dificultades.		
20	Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21	Siempre trato de seguir mis principios y valores de manera lógica.		
22	Cuando hay una discusión, prefiero ser directo y claro en mi comunicación.		
23	Me siento incómodo mostrando mis sentimientos en el colegio. Prefiero tener una distancia emocional.		
24	Prefiero estar con personas que hacen las cosas y son concretas en vez de estar con personas que hablan mucho de teorías.		
25	Me siento a gusto con personas que son espontáneas y divertidas.		
26	Me siento a gusto con personas que son naturales y divertidas.		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		

	Ítems	+	-
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31	Soy prevenido en el momento de sacar conclusiones.		
32	Prefiero tener mucha información para tomar mejores decisiones.		
33	Trato de hacer las cosas perfectamente		
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de contar mi opinión.		
35	Disfruto de vivir el momento y no planificar todo antes de tiempo.		
36	En las discusiones, me gusta ver cómo se comportan los demás.		
37	Me siento incómodo con las personas calladas y que analizan mucho.		
38	Juzgo frecuentemente las ideas de los demás por lo útil que puedan ser.		
39	Me preocupa demasiado si debo terminar un trabajo o actividades para cumplir con una fecha de entrega.		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		

Segunda parte:

	Ítems	+	-
41	Creo que es mejor disfrutar el presente que preocuparse por el pasado o el futuro.		
42	Me disgustan las personas que siempre quieren que todo sea más rápido.		
43	Aporto ideas nuevas en las discusiones de grupo.		
44	Creo que las decisiones basadas en un análisis cuidadoso son mejores que las basadas en la intuición.		
45	Muy seguido noto problemas en los argumentos de los demás.		
46	Creo que es bueno saltarse las normas en vez de cumplirlas.		
47	A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	Generalmente, hablo más de lo que escucho.		
49	Prefiero tomar distancia y observar lo que pasa desde diferentes puntos de vista.		
50	Estoy seguro de que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano de lo que se está hablando.		
54	Siempre trato de llegar a conclusiones e ideas claras.		
55	Prefiero discutir temas precisos y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones básicas y sin argumentos.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan.		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Sé que en las discusiones ayudo a mantener a todos enfocados en el tema.		
60	Observo que soy una de las personas más neutrales y sin emociones en las discusiones.		

	Ítems	+	-
61	Cuando algo no sale bien, no le doy mucha importancia y trato de mejorar.		
62	Rechazo las ideas originales si veo que no son posible realizarlas.		
63	Me gusta pensar en diferentes opciones antes de decidir.		
64	Con frecuencia miro hacia el futuro para crear ideas de lo que va a pasar.		
65	En los debates y discusiones prefiero tener un papel secundario antes de ser el líder o el que más participa.		
66	Me molestan las personas que no actúan con sentido común.		
67	Me resulta incómodo tener que planificar las cosas.		
68	En muchas situaciones, creo que está bien hacer lo que sea necesario para lograr un objetivo.		
69	Reflexiono sobre los asuntos y problemas.		
70	Me gusta trabajar a conciencia porque me llena de satisfacción y orgullo.		
71	Cuando ocurre algo, intento identificar los principios y teorías en los que se basan.		
72	Con tal de conseguir el objetivo que tengo, soy capaz de herir los sentimientos de los demás.		
73	Realizo todo lo necesario para tener buenos resultados en mi trabajo.		
74	Suelo ser una de las personas que más anima las fiestas.		
75	Me canso rápido si tengo que hacer un trabajo que es muy detallado y organizado.		
76	La gente a veces cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77	Suelo confiar en mis corazonadas o instintos.		
78	Si trabajo en grupo intento que se siga un orden.		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80	Evito hablar sobre temas que no son muy claros o que dependen de opiniones.		

Nota: Tomado y adaptado del cuestionario Honey y Munford (2014) de estilos de aprendizaje

Apéndice J. Instrumento de estilos de aprendizaje (tercer ajuste)

	Ítems	Totalment e desacuerd o				Totalmente de acuerdo
1	El plan de estudios me limita a la hora de enseñar los contenidos.	1	2	3	4	5
2	Soy partidario de informar a los estudiantes la planeación de las temáticas a abordar.	1	2	3	4	5
3	De las planificaciones, lo importante es su puesta en práctica.	1	2	3	4	5
4	En mi planeación los procedimientos tienen más peso que las teorías.	1	2	3	4	5
5	Durante la clase solicito voluntarios para realizar las actividades.	1	2	3	4	5
6	En clase soy partidario de preguntar los temas sin previo aviso.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalment e desacuerd o				Totalmente de acuerdo
7	Las explicaciones teóricas las hago lo más sintéticas posible.	1	2	3	4	5
8	Con bastante frecuencia cambio de procesos metodológicos.	1	2	3	4	5
9	Favorezco el trabajo en grupo de los estudiantes.	1	2	3	4	5
10	Me motiva trabajar con estudiantes espontáneos.	1	2	3	4	5
11	A menudo reconozco el esfuerzo que tienen los estudiantes durante la clase.	1	2	3	4	5
12	Invito a clase a especialistas en distintas materias.	1	2	3	4	5
13	Siento cierta preferencia por estudiantes prácticos.	1	2	3	4	5
14	Lo fundamental de la clase es que funcione.	1	2	3	4	5
15	En los ejercicios de evaluación, la mayoría de las preguntas son abiertas.	1	2	3	4	5
16	En las pruebas de evaluación no doy importancia a su presentación.	1	2	3	4	5
17	En los exámenes doy prevalencia a las preguntas teóricas.	1	2	3	4	5
18	En las evaluaciones aconsejo que respondan de forma breve.	1	2	3	4	5
19	Las situaciones y cuestionamientos en el momento de la clase tienen la misma relevancia que los previamente planeadas.	1	2	3	4	5
20	Durante el curso imparto más temas que los programados.	1	2	3	4	5
21	Los contenidos conceptuales deben estar en un segundo plano con respecto a los demás aspectos.	1	2	3	4	5
22	En los contenidos teóricos no hago mucho énfasis.	1	2	3	4	5
23	Los contenidos de tipo teórico los finalizo con ejemplos o demostraciones.	1	2	3	4	5
24	Desarrollo actividades diversas para los estudiantes.	1	2	3	4	5
25	La mayoría de las actividades que propongo desarrollan la creatividad.	1	2	3	4	5
26	Pongo límites a la extensión de las respuestas.	1	2	3	4	5
27	Continuamente les oriento en las actividades para que no lleguen al error.	1	2	3	4	5
28	Con frecuencia, las actividades están relacionadas con el entorno.	1	2	3	4	5

	Ítems	Totalment e desacuerd o					Totalmente de acuerdo
29	Potencio la búsqueda del camino más corto para llegar a las soluciones.	1	2	3	4	5	
30	Considero que las actividades de práctica son esenciales.	1	2	3	4	5	
31	Insisto bastante en que cualquier solución se compruebe.	1	2	3	4	5	
32	Puedo evitar que mi estado de ánimo se refleje en mi comportamiento.	1	2	3	4	5	
33	Si algo no sale bien, retrocedo y lo replanteo sin darle mucha importancia.	1	2	3	4	5	
34	El trabajo metódico y minucioso me desasosiega.	1	2	3	4	5	
35	En las reuniones apporto ideas que chocan con las habituales.	1	2	3	4	5	
36	En mi conducta habitual siempre trato de romper las rutinas.	1	2	3	4	5	
37	En las decisiones me dejo guiar más por lo racional que por lo emocional.	1	2	3	4	5	
38	En los debates no divago, enseguida voy a lo fundamental.	1	2	3	4	5	
39	Me gusta poner en práctica de inmediato las ideas.	1	2	3	4	5	
40	Expreso mis pensamientos de manera directa y sin tener en cuenta otros factores.	1	2	3	4	5	

Nota: tomado y adaptado del cuestionario de estilos de enseñanza de Martínez (2007).

Apéndice K. Formato de planeación de las metodologías activas.

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Licenciatura en Educación Especial Educadoras Especiales: Juliana Tasama, Shirly Sarmiento Asesora: Mary Luz Parra		 		
Planeación Metodologías Activas				
Fecha de elaboración:		Fecha de aplicación:		
Docente:		Asignatura:	Grado:	
Metodología Activa:				
Objetivo General:				
Objetivos específicos.	Tema general y descripción de las actividades	Descripción de momentos	Barreras que se presentan en el aula	Ajustes razonables
		- Motivación y/o actividad de iniciación: Duración: - Desarrollo del trabajo en aula: Duración: - Cierre y socialización: Duración:	-	
Indicadores de Evaluación				
Evaluación aplicación metodología activa				
Este espacio se construye después de la aplicación de la planeación.				

Apéndice L. Matriz de análisis de categoría Emociones y motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sub-cate-gorías	Subcategoría: Auto-reconocimiento	Análisis de la subcategoría	Relación Socio/cultural	Discusión ge-neral de la ca-tegoría
Do-centes	D1: Hola Guapo. Me encanta tu compañerismo, la forma de planear y organizar, pero debes mejorar y actualizar tus conocimientos, ser más tolerante y confiar en tu equipo de trabajo. Tiendes grandes sueños, un gran proyecto familiar y nuevas metas, y lo mejor siempre tienes un propósito para cada día, cada mes cada año. Éxitos y nunca pierdas tu entusiasmo.	Los viajes se enriquecen por el valor y el sentido con el que se dota, de los cuales nacen análisis y postura de sus aprendizajes transversalizados por emociones y sentimientos. Desde esta mirada, se inicia un momento de diálogo entre la narración del cómo fue y darle lógica a las acciones y sucesos, iniciando con la categoría "Emociones y motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje", que destaca la importancia de la interacción entre las emociones y la motivación en el ámbito educativo; teniendo en cuenta que, el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo implica la transmisión de conocimiento, sino también un vínculo emocional y motivacional que influye directamente en la disposición de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender. En este sentido, reconociendo que el acto educativo no está constituido únicamente por la información, el conocimiento académico y las acciones de transmisión; se le da valor a las emociones y la motivación con aspecto	D9: Soy una profesora que me gusta hablar con los estudiantes y al menos escucharlos acerca de lo que les preocupa. Me siento agobiada con el ambiente del colegio: - Los estudiantes tienen un vocabulario vulgar. - La relación con los compañeros es muy difícil, se hacen buenas cosas, pero es un afán por sobresalir de forma individual. En resumen, no me siento cómoda.	Es importante iniciar recordando que las emociones no solo son un fenómeno individual, sino que también están profundamente influenciadas por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos; punto que nos llevó a abordar este aspecto de relación e interacción, desde Cortes, Delgado y Penagos (2020) subrayan que las emociones están presentes en todas las interacciones educativas, y tanto los docentes como los estudiantes son seres emocionales que expresan y experimentan constantemente lo que las situaciones les generan. A través de las experiencias compartidas en el entorno educativo, se observa cómo las emociones y las relaciones de poder afectan el comportamiento y las dinámicas sociales; teniendo en cuenta que, los estudiantes experimentan conflictos de dominación en actividades como el deporte, mientras que los docentes lidian con la tensión entre ser figuras de autoridad y mantener una relación cercana con
	D2: Juntos hemos tenido grandes logros. Ha sido un camino lleno de grandes desafíos, aunque en un tiempo parecía imposible, con baja motivación, llegaron personas y momentos especiales que dieron el impulso para fijar grandes retos, que poco a poco se han ido logrando. Es necesario fijar nuevas metas, para iniciar con mucho optimismo y siempre estar enfocado en que todo es posible.	"Emociones y motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje", que destaca la importancia de la interacción entre las emociones y la motivación en el ámbito educativo; teniendo en cuenta que, el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo implica la transmisión de conocimiento, sino también un vínculo emocional y motivacional que influye directamente en la disposición de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender. En este sentido, reconociendo que el acto educativo no está constituido únicamente por la información, el conocimiento académico y las acciones de transmisión; se le da valor a las emociones y la motivación con aspecto	D10: Estas temáticas de emociones y motivación se deben abordar con los docentes, porque en muchas ocasiones nos sentimos desmotivados, tenemos problemas en la casa, influye mucho en nosotros las situaciones de los estudiantes, y acá nos toca actuar como si nada.	
	D3: Soy Me siento una persona demasiado noble, buen amigo, me gusta ayudar a los demás. No me cambiaría nada porque me siento feliz como soy. Soy muy sensible y amable. No tengo ningún miedo y me fastidia que la gente tenga doble personalidad.	que influye directamente en la disposición de los docentes para enseñar y de los estudiantes para aprender. En este sentido, reconociendo que el acto educativo no está constituido únicamente por la información, el conocimiento académico y las acciones de transmisión; se le da valor a las emociones y la motivación con aspecto	D11: Los chicos sienten que ya no pueden confiar en nosotros y contarnos cosas personales porque saben que si hay alerta de suicidio activamos la ruta de atención	
	D4: Para Agradezco por todos los esfuerzos que haces cada día por ser mejor persona, Te Amo ¡te valoro! te felicito	las acciones de transmisión; se le da valor a las emociones y la motivación con aspecto	D12: Llegan los chicos con problemas familiares y no podemos hacer como si nada hubiera pasado, tenemos que	

	eres una linda persona. Comprende que todo pasa lo bueno y lo malo y que lo importante es aprender de la experiencia. Eres una guerrera.	fundamental que transversaliza por completo y de manera constante esta relación de enseñanza-aprendizaje, dando una organización analítica en dos subcategorías: autorreconocimiento, como primer momento de llegar a la mismidad y la interacción consigo mismo; y relación socio/cultural, un análisis de los estereotipos, señalamientos y emociones que se viven en la dinámica social y cultural.	mediar entre lo familiar, emocional y escolar.	sus estudiantes. Aquellos conflictos emocionales y las tensiones sociales se dan a conocer mediante el mapeo, la cartografía social que entre trazos de sentires se evidenciaron aquellas redes de relación, “Otro aspecto es la dominación entre los mismos estudiantes, que construyen señalamientos y juzgan desde el aspecto físico, intelectual y los grupos de relación” (Estudiante, 2023), teniendo en cuenta que estás interacciones y estereotipos determinan comportamientos a partir de las emociones.
	D5: Querida profesora Estoy muy feliz de saber todo lo que te está pasando que en un corto plazo vas a recibir recompensa por el esfuerzo que haces en tu hogar en tu colegio. Espero que tus hijos salgan adelante en los estudios y todos esos sueños se hagan realidad. Felicidades. Se Feliz.	1. Autorreconocimiento Se decide abordar la subcategoría de autorreconocimiento como aspecto que tiene una reflexión y mirada crítica de introspección, desde la mismidad como un proceso esencial en la educación, ya que permite a los individuos comprenderse a sí mismos dentro del contexto de las diferencias, que lo dialogamos a partir de la postura de Skliar (2002), que argumenta que la diversidad se suele entender desde la otredad, sin incluir al “yo” en esa diversidad; un pensamiento que limita la posibilidad de un verdadero autorreconocimiento, tanto en lo personal como en lo social, una mirada más egoísta que es sumamente necesario en el proceso de relación social, comprendiendo que, en esta cartografía individual se reconocen las identidades,	D13: Se presentan en el aula situaciones de crisis emocionales y nosotros no sabemos cómo atenderlas.	
			D14: A veces no sabemos que tanto exigirle a un estudiante sin afectar su salud mental.	
Estudiantes	E1: Yo siento que soy mala persona siento que nunca voy a lograr lo que me propongo no confío en mi ni en nada, me gusta venir al colegio porque me distraigo a veces se me bajaba el ánimo porque siento que voy a perder el año, sueño en muchas cosas, pero siento que no puedo a si las personas me animen, a veces siento que nada esta para mí, sueño en tener un estudio tener muchos gatos sueño mucho pero me bajoneo mucho soy muy intensa, muy cariñosa		E11: A veces pienso que las cosas que hago están bien pero hay personas que no valoran las cosas que yo hago siempre he hecho todo lo posible para hacer sentir bien a las personas pero a veces pienso que mis esfuerzos no son suficientes vengo al colegio para poder tener la mente tranquila porque en mi casa no me siento igual tengo metas pero sé que en esa casa lo que me va a llevar hacer cosas que me voy arrepentir quisiera ser como antes no se qué error he cometido intento pero mi esfuerzo no es suficiente no sé qué hacer bebo pensar bien en lo que hago pero estoy seguro que de esta triste historia habrá un final feliz.	Los estereotipos socioculturales impactan profundamente en las emociones y la motivación de los sujetos, como lo hemos mencionado en toda la categoría, influye directamente en su aprendizaje. En este sentir, la inseguridad corporal, la presión social y los comentarios críticos sobre la apariencia y la inteligencia reflejan la manera en que las expectativas culturales y los estereotipos pueden afectar en la percepción propia, creando una barrera significativa para el aprendizaje. Cortes, Delgado y Penagos (2020) refuerzan esta idea al afirmar que “las emociones, en sus diferentes funciones permiten a la persona actuar según
	E2: Hola, solo te quería recordar que no sabes ni quien carajos eres no sabes expresarte y lo único que sabes es que no sabes qué hacer con tu vida, que siempre decepcionas		E12: Soy una persona que no está feliz como parece e tenido una vida para mimí un poco dura porque mi papá no me apoya en nada y mi mamá trabaja todo el día	

a la gente y a pesar de que intentas mejorar siempre terminas en el mismo punto y recordarte que no... SIRVES PARA UNA MIERDA. Ni siquiera sabes hacer bien lo que te gusta a también eres una persona muy indecisa	sentires, emociones y factores que alteran. En medio del diálogo del abordaje de la motivación en el contexto educativa, se construye el proyecto con estudiantes,	las personas se cansan de mi por ser muy cariñoso soy muy sociable con mi mamá, pero me da miedo decirle mis problemas no me gustaríagustaría verla llorar soy una persona que se apega muy fácil y me aguanto mucho las emociones.	lo que esté sintiendo, en alguna situación, puesto que las reacciones de cada emoción varían según el ambiente y con quien o que se esté interactuando" (p. 31), lo que implica que el contexto social y cultural en el que una persona se desenvuelve tiene un rol crucial en la forma en que reacciona emocionalmente, pues, si el entorno está cargado de presiones y estereotipos, las emociones derivadas pueden ser negativas, bloqueando la motivación.
E3: Mi sueño es convertirme en una fotografía y ser una profesional para ser una profesional ya que mis papas no pudieron cumplir su sueño, mi materia favorita es matemáticas ya que la entiendo muy bien y me va excelente y mi materia menos favorita y que no me gusta es educación física ya que la profesora es muy exigente.	desde un enfoque de reconocimiento en relación con su subjetividad y emocionalidad como aspecto que transversaliza su identidad. De esta manera, el buzón de sentires logra recoger diferentes cartas hacia ellos mismos, que permite tener un análisis de las tensiones en el aula y la necesidad de abordar las emociones como parte fundamental en el proceso de aprendizaje.	E13: Yo me siento bien, alegre, feliz de ser del campo, tener animales me gusta comprar animales de campo y me gustaría después de salir del colegio estudiar veterinaria, ser mulero, estoy y soy alegre de ser ganadero	Sin duda, existe una preocupación por el impacto que las emociones y la motivación tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se llega a dialogar desde la sistematización con las acciones de reconocimiento de las diferencias de los estudiantes y la necesidad de manejar estos aspectos de manera efectiva. Y es que como lo menciona uno de los docentes, "a veces no sabemos que tanto exigirle a un estudiante sin afectar su salud mental"(Docente 14, 2023), que en su rol de facilitadores se encuentran con el desafío de equilibrar las exigencias académicas con la emocionalidad y motivación de los estudiantes, pues el debate y la incertidumbre respecto a
E4: Me motivan mis metas por cumplir, los logros y experiencias que me faltan por vivir. Me gustan los animales, la música, la comida, descansar, ver películas, salir con amigos, etc. Me frustran los malos pensamientos que pueden pasar por mi mente.	Al leer esta carta se refleja una conexión profunda con su entorno rural y un sentido de satisfacción y orgullo por su estilo de vida, analizado por Cortes, Delgado y Penagos (2020) las emociones se manifiestan en las personas de acuerdo con las situaciones que están experimentando y en el lugar o contexto en el que se encuentran, en este caso, el contexto rural y la cercanía con los animales parecen ser fuentes de alegría y propósito para el estudiante. Llevando a un vínculo entre el entorno y las emociones, el cual puede influir significativamente en el bienestar emocional de una persona, así mismo, la vida en el campo y el trabajo con animales no solo	E14: La relación es una mierda, pero unos pocos me caen bien y eso hace que me establezca, con otros cursos me la llevo mejor que con mis compañeros de mierda	
E5: Se que en el colegio no eres el mejor en la escuela, ni deseas serlo, te felicito en tu proceso, gracias por lo que has hecho y de todo corazón eres el mejor pese a todo, serás el mejor. Sueño con ir a la Universidad, tener una vida tranquila y no te preocupes		E15: La relación de mis compañeros y mía no es la mejor, pero me siento satisfecha con su trato, de hecho, a veces pienso que no puedo encajar totalmente, pero es cuestión de tiempo y de entendernos y sobrellevar una "amistad". Con mi familia ciertas veces peleamos por cosas insignificantes, pero me siento a gusto y no es lo peor.	
E6: A mi me gusta venir al colegio porque lo que me motiva es mi estudio y la posibilidad de mejorar en el deporte y ser liga de Cundinamarca, me motiva demostrarle a los demás que soy capaz de lo que ellos dijeron que no podría hacer y dejar los logros de los demás como un intento de... Quiero mejorar		E16: Deseo despertar y pensar que no estoy aquí, pero veo mi camino, pero no lo sigo. Me gusta el pan, pero depende de la forma en la que se ve, si se ve esponjoso, dulce o salado, lo escojo; pero al ver que no es como yo pensaba ya no quiero tenerlo, comprarlo o comerlo; así pasa con las personas,	

mi carácter y vocabulario, también mi agilidad y sagacidad en todo. Mi sueño es ser colocador de Colombia.	son aspectos de su identidad, sino que también representan su aspiración futura, una experiencia de vida que le permite proyectarse, lo que refuerza la idea de que el contexto y las circunstancias presentes pueden moldear las emociones y su percepción. El estudiante expresa una fuerte autocrítica y frustración personal, revelando una percepción negativa de sí mismo desde una constante lucha interna con la autoestima, la indecisión y la sensación de decepcionar a los demás. A pesar de mostrar intención de mejorar, menciona que sus esfuerzos no parecen conducir a un progreso tangible, lo que refuerza su creencia de inutilidad; un tipo de autorreflexión que indica la necesidad de apoyo emocional y estrategias para reforzar la autopercepción, comprendiendo que se observa una tendencia a generalizar sus fallos, lo que podría influir negativamente en su bienestar emocional y en la toma de decisiones. Al generar espacios fuera del aula donde se posibilite el diálogo, pero también el silencio en una actividad de introspección, de reflexión y reconocimiento de sus sentires, pone en evidencia las diferencias en un mismo contexto; teniendo en cuenta que, son sujetos transversalizados	aparentan lo que no es y nos salen con cosas que nos dejan mal.	E17: En este instante de mi vida tengo varias incógnitas de cómo voy a sobre pasar la vida como voy a lograr mis metas si tengo tantos problemas, como se que los problemas que tengo me estresan y lo peor aguantarme personas con las que no quiero esto	cómo exigir resultados académicos sin afectar negativamente el bienestar emocional, lo que demuestra la sensibilidad hacia el equilibrio entre el rendimiento y la salud mental; una preocupación que indica que el aprendizaje no puede desligarse de la dimensión emocional, visto también desde la complejidad de ser constituidos por los problemas familiares de sus estudiantes, que tal y como lo reconocen los docentes “llegan los chicos con problemas familiares y no podemos hacer como si nada hubiera pasado, tenemos que mediar entre lo familiar, emocional y escolar” (Docente 12, 2023) convirtiéndose el aula en un espacio mediador y de diálogo interseccional. Aquellas mediaciones dadas por el docente traen a diálogo su abordaje emocional, que fue analizado en la subcategoría de autorreconocimiento, y vuelve a jugar un papel importante en este apartado al escuchar la perspectiva por parte de los docentes, “se presentan en el aula situaciones de crisis emocionales y nosotros no sabemos cómo atenderlas” (Docente 13, 2023) comprendiendo que “las emociones se encuentran inmersas en todo tipo de situaciones, tanto el
			E18: Es difícil tener control de los grupos, no lograba yo mismo controlar y tenía que hacerlo con otros. Admiro lo que hacen los profesores.	
			E19: Desde los espacios frecuentados por grupos de estudiantes donde sienten mayor seguridad, tranquilidad y pueden expresar sus emociones sin miedo a ser juzgados, entre estos lugares se encuentra la naturaleza, el parque y el aire libre los cuales marcan una relación fuerte entre las distintas formas de participación donde emergen sentires desde la identidad musical, la expresión artística y la religión.	
			E20: Existe una relación débil y de tensión al concebir el espacio de orientación como un lugar donde pueden ir cuando se sienten enfermos, pero no cuando necesitan ser escuchados y recibir apoyo emocional frente a distintos aspectos que pueden suceder en la vida de un adolescente causando conflictos internos	
			E21: El conflicto que predomina en la institución es la inseguridad emocional que es consecuencia de la discriminación que se presenta en la mayoría de los espacios del colegio. Teniendo en cuenta, que uno de los aspectos que genera este conflicto son las prácticas de	

	por el factor social, cultural, económico y político, no obstante, aunque compartan los mismos contextos, como es el caso de varios de los estudiantes que participaron en la sistematización, las emociones y maneras en las que perciben las situaciones son totalmente diferentes. Es así como, en aquellas cartas que guardaba el buzón de sentires, también nos encontramos con escritos que reflejan la motivación intrínseca, impulsada por el querer mejorar tanto académicamente como en otras actividades que le apasionan. Muchas veces en el contexto educativo no se reconoce al sujeto desde su identidad, desconociendo las habilidades e incluso intereses que son aspectos motivantes y logran mediar en los procesos de aprendizaje; comprendiendo que el abordaje de las emociones y autorreconocimiento posibilita, como en este caso, se tengan narraciones de estudiantes motivados e impulsados por el crecimiento académico, las metas deportivas e incluso relaciona todo con su transformación personal desde una mirada integral. Por ende, se convierte en una voz que respalda el discurso de los objetivos de abordar de manera adecuada estas dimensiones de emocionalidad y motivación, donde se	los docentes que no permiten la libre expresión y no le dan valor a los sentires, vivencias y emociones de los estudiantes.	maestro como el estudiante son seres emocionales que constantemente están experimentando y expresando lo que les genera una situación en específico" (Cortes, Delgado y Penagos. 2020), una mirada que reconoce que la enseñanza y el aprendizaje no son procesos puramente cognitivos, sino que están profundamente influenciados por las emociones, trayendo consigo la necesidad de proporcionar a los docentes estrategias para manejar las emociones tanto de ellos, como de los estudiantes, debido a que estas situaciones afectan al ambiente de aprendizaje en general.
--	--	--	---

		puede potenciar la autoconfianza y la perseverancia de los estudiantes, acciones que logran fortalecer la participación en el aula y los principios de las metodologías activas. Aquel reconocimiento de la subjetividad se llevó a cabo no solo con los estudiantes, claramente se realizó una lectura de los docentes, pero al facilitarse más el diálogo, las conversaciones con café o camino a las aulas permitieron un maravilloso mapeo. No obstante, recordarles que generamos un espacio de construcción colectiva, que en esta categoría de las emociones se abordaron temáticas acerca de la motivación de los estudiantes desde la perspectiva del aula, los hallazgos en el proyecto de emocionalidad y al finalizar, el buzón de sentires recolectó las narraciones de autorreconocimiento de los docentes. Tal como se expresa en las reflexiones de los docentes que escribieron estas cartas, se destaca la importancia de la autovaloración y el crecimiento personal en el proceso de enseñanza; dado a partir de una reflexión, donde se hallan sus áreas de mejora, como la actualización de conocimientos y la confianza en el trabajo en equipo; siendo crucial este proceso de autorreflexión, ya que	
--	--	--	--

		influye directamente en la calidad de la enseñanza que ofrecen a sus estudiantes. Además, logramos observar un enfoque en el bienestar emocional de sí mismos, siendo necesario para guiar de manera efectiva su quehacer; así mismo, reconocer sus esfuerzos y aprendizajes personales, tanto en los momentos buenos como en los difíciles, permite a los docentes mantenerse motivados y comprometidos con su labor educativa. “Estas temáticas de emociones y motivación se deben abordar con los docentes, porque en muchas ocasiones nos sentimos desmotivados, tenemos problemas en la casa, influye mucho en nosotros las situaciones de los estudiantes, y acá nos toca actuar como si nada.” (Docente 10, 2023) No obstante, nos pensamos estos espacios solo como diálogo e intercambio de saberes sobre las emociones y las situaciones de motivación de los estudiantes, pero al invitar a los docentes a escribir para ellos y a reconocer sus sentires, se da esta perspectiva de la importancia de abordar su emocionalidad; lo cual, es un aspecto que dejamos pasar por alto al plantear este primer eje problematizador, reconocemos que los estudiantes son transversalizados emocionalmente y	
--	--	--	--

		teníamos la perspectiva de que esto era lo único que afectaba la relación en el aula; fue justamente el poder del diálogo y la voz de los docentes lo que visibiliza que generalmente se ven afectados por problemas personales de sus estudiantes, pero también tienen situaciones fuera de la institución que generan tensiones emocionales. De tal forma, se sustenta que las emociones y la motivación están entrelazadas, como lo indica Chóliz, (2005) "la relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada" (p.6) lo que significa que, las emociones negativas que los docentes experimentan, como el estrés o la desmotivación, pueden modificar su conducta, por ende su acción en la enseñanza, siendo importante su subjetividad y espacios de gestión emocional.	
--	--	---	--

Apéndice M. Matriz de análisis de categoría Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje.

Categoría 2: Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje

Subcategorías	Resultados cuantitativos	Dinámicas de relación docente-estudiantes	Quehacer docente	Discusión
Docentes	El Estilo Funcional es el más frecuente entre los docentes, con 6 de ellos adoptando este enfoque. Esto representa el 60% del total de los docentes evaluados. Este estilo se enfoca en la aplicabilidad práctica y la relevancia de los contenidos, sugiriendo que la mayoría de los docentes prefieren un enfoque que conecta directamente el aprendizaje con situaciones reales y prácticas.		Los docentes con un Estilo Funcional se centran en la aplicación directa del conocimiento; por lo tanto, organizan sus clases de manera que los estudiantes puedan ver la relevancia inmediata de lo que están aprendiendo, focalizándose en actividades prácticas, tareas y proyectos. El objetivo es que el aprendizaje sea útil y directamente aplicable a la vida cotidiana o profesional de los estudiantes, a partir de experiencias educativas que involucren simulaciones, estudios de caso o la resolución de problemas.	En este punto del viaje, la categoría de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje permite reflexionar sobre aquellos elementos como el interés, la participación y/o afinidades que están inmersas en el aula y muchas veces pasan por desapercibidos, dejando de lado que estos vienen a configurar las dinámicas que se tienen entre docente y estudiante; por ello, en ocasiones se puede escuchar entre los pasillos “Ese profesor si me cae mal” o “No entiendo que pasa con este curso” y aquello hace parte de reconocer la diferencia; por tanto, esta mirada no puede ser inamovible, es necesario analizar alternativas que favorezcan el quehacer docente y el aprendizaje de los estudiantes.
	El Estilo Abierto es el segundo más común, con 3 docentes (30%) adoptando este enfoque. Este estilo permite una mayor flexibilidad y adaptación en la enseñanza, lo que puede indicar una	Los docentes que adoptan un Estilo Funcional tienden a mantener relaciones con las estudiantes basadas en la aplicabilidad práctica del conocimiento. De tal manera, la enseñanza se orienta a resolver problemas concretos y a	Los docentes con un Estilo Abierto tienden a incorporar métodos innovadores y a experimentar con nuevas formas de enseñanza; lo que implica una enseñanza flexible, donde los contenidos no están cerrados a un currículo rígido, sino que se adaptan según	Dinámicas de relación entre docente-estudiantes Antes de iniciar, cabe resaltar que solo algunos docentes participaron de la aplicación del instrumento de estilos de enseñanza, debido a su disposición por participar del proceso, los tiempos en ocasiones no coincidían con los nuestros o cambios de último momento. Los cinco docentes que hacen parte de la investigación se caracterizan por enfoques prácticos y flexibles, lo cual fomenta un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo. De tal

disposición por parte de algunos docentes para explorar métodos y enfoques diversos en su práctica educativa.	aplicar lo aprendido en situaciones de la vida real; una dinámica centrada en la acción y el logro de objetivos tangibles, donde los estudiantes son guiados a relacionar el contenido académico con experiencias cotidianas. En este tipo de relación, el docente asume un rol de facilitador, ayudando a	las inquietudes y necesidades del grupo. Por lo general, los docentes utilizan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la indagación y el trabajo colaborativo; además, la retroalimentación constante entre el docente y los estudiantes es una característica clave, lo que genera un ambiente de aprendizaje colectivo.	manera, promueven una enseñanza centrada en la aplicabilidad real del conocimiento y en la adaptabilidad pedagógica, aspecto que se evidencia en las dinámicas de la institución, donde se trabaja la granja, proyectos de emprendimiento, proyectos de vida y la integración de asignaturas para abordar las actividades propias de la zona rural, así como, de sus metas de vida. Es así, como en cada uno de estos espacios las dinámicas de relación entre docente y estudiante varían teniendo en cuenta afinidades y experiencia del docente al impartir una clase; por lo que, según Ballesteros, Martínez, Muñoz y Villareal (2014) durante clases magistrales sólo algunos estudiantes participaban, y al implementar diferentes tipos de actividades que incluían la experimentación, la reflexión y la aplicación de ideas, aumenta la participación. Esto nos permite dar cuenta que las dinámicas de relación que se lleven dentro del aula influyen significativamente en el proceso de aprendizaje; puesto que depende del docente adoptar estrategias que favorezcan el disfrute de cada una de las clases respondiendo a las diferencias entre los estilos de aprendizaje.
No se encontraron docentes que adoptaran el Estilo Formal o el Estilo Estructurado. Esto sugiere que no hay una preferencia significativa en la institución por enfoques de enseñanza más rígidos o basados en reglas estrictas, que suelen estar asociados con una enseñanza más tradicional y sistemática.	En un Estilo Abierto, el docente fomenta un entorno en el que la flexibilidad y la participación son claves. Donde se ve una relación entre el docente y el estudiante más horizontal, con un enfoque en la colaboración y el diálogo constante; lo que permite a los estudiantes sentirse más cómodos para expresar sus ideas, realizar preguntas y participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden, el docente actúa como un guía, permitiendo que los	El docente con el estilo de enseñanza Multi se caracteriza por la integración de múltiples enfoques pedagógicos, lo que permite a los docentes ser altamente flexibles y adaptarse a las distintas necesidades de los estudiantes. Estos docentes son capaces de combinar métodos teóricos, prácticos, colaborativos y reflexivos en su práctica diaria; por ende, tienen una habilidad particular para manejar aulas diversas y para cambiar su enfoque de manera ágil según las circunstancias del aula o las preferencias de los estudiantes.	Aquello teniendo en cuenta que el aprender está ligado a la experiencia e interacción con el entorno, por lo que el aprendizaje dura toda la vida y vivir es aprender, este siendo un proceso que permite reafirmar, reorganizar y reintegrar las experiencias anteriores (Gallego, Honey., Mumford, 2012). A partir de ello, reafirmamos la idea de que según las experiencias y los contextos que habite cada sujeto se estructura un estilo de aprendizaje que determina las formas de actuar dentro del aula; de tal modo, la mayoría de los estudiantes

	Un docente adoptó el Estilo Multi Abierto-Funcional, lo que representa un enfoque combinado que incluye elementos tanto del estilo abierto como del estilo funcional. Esto refleja una cierta flexibilidad y adaptabilidad en la práctica docente, integrando aspectos de varios estilos para una enseñanza más diversificada.	estudiantes exploren diferentes caminos de aprendizaje y adaptando las estrategias educativas según las necesidades y el ritmo de cada estudiante. Los docentes que integran un Estilo Multi tienden a tener una relación con los estudiantes que es altamente adaptativa. Comprendiendo que este enfoque les permite ajustarse a las diferentes necesidades de aprendizaje en el aula, lo que		muestran una preferencia por los estilos Reflexivo y Teórico, sugiriendo que tienden a aprender mejor mediante la reflexión profunda y el análisis teórico. Por otro lado, el estilo Activo es menos común, lo que podría indicar una menor inclinación hacia el aprendizaje experiencial y la participación en el aula. Los estilos Pragmático y Multi también están presentes en cantidades significativas, lo que refleja una variedad en las preferencias de aprendizaje que podrían ser aprovechadas para diseñar estrategias educativas más inclusivas. Aunque el estilo de enseñanza y aprendizaje que predomina tiende a ser práctico y experimental no pueden pasar desapercibidos los demás; por tanto, el docente que se preocupa por favorecer el proceso de todos los estudiantes, es quien propone a lo largo del periodo académico diferentes
	El estilo de aprendizaje Reflexivo es el más común, con 35 estudiantes, lo que representa aproximadamente el 30% del total de los estudiantes evaluados.	fomenta una interacción personalizada. Igualmente, los docentes que usan múltiples enfoques pedagógicos suelen generar relaciones donde los estudiantes se sienten más apoyados, ya que el docente ajusta sus métodos según los estilos de aprendizaje de los estudiantes; estas dinámicas se basan en la versatilidad y la capacidad de responder a las demandas del contexto educativo.		dinámicas que permitan cautivar el interés; no obstante, para llegar a este punto se hace necesario que el docente realice un proceso de autorreflexión crítico que permita repensar su accionar en el aula y/o con los estudiantes, lo que nos lleva a la apertura de la siguiente subcategoría el quehacer docente. Quehacer docente Al realizar el análisis se identifica que a medida que los estudiantes avanzan de grado, se observa una disminución en el estilo Activo y un aumento en los estilos Reflexivo y Teórico; comprendiendo que, a medida que los estudiantes crecen, tienden a desarrollar una preferencia por estilos que involucren una mayor reflexión y análisis teórico, en lugar de un aprendizaje basado en la acción; no obstante, es fundamental destacar la diversidad de estilos que hay en cada curso, demostrando que cada estudiante tiene construcción y un proceso, que es importante
	El estilo de aprendizaje Activo es el menos frecuente, con solo 15 estudiantes, lo que representa aproximadamente el 13% del total.			quehacer docente Al realizar el análisis se identifica que a medida que los estudiantes avanzan de grado, se observa una disminución en el estilo Activo y un aumento en los estilos Reflexivo y Teórico; comprendiendo que, a medida que los estudiantes crecen, tienden a desarrollar una preferencia por estilos que involucren una mayor reflexión y análisis teórico, en lugar de un aprendizaje basado en la acción; no obstante, es fundamental destacar la diversidad de estilos que hay en cada curso, demostrando que cada estudiante tiene construcción y un proceso, que es importante

Estu- dian- tes	La cantidad de estudiantes con estilos de aprendizaje Teórico y Multi es considerable, con 31 y 28 estudiantes, respectivamente, mostrando una tendencia hacia estilos que pueden estar orientados a una comprensión más profunda y flexible del contenido.		de analizar desde la subjetividad al momento de pensar una planeación pedagógica. En este sentido, es importante resaltar que la forma en la que el estudiante concibe al docente viene a determinar su quehacer, considerando lo que mencionan Abello y Hernández (2010) la dimensión social es estable según el nivel de acercamiento y afectividad entre docente y grupo; lo que se demuestra en las cartas que los estudiantes plasmaron durante el proyecto de emociones; muchos mencionaban algunos docentes que no eran de su agrado por las distintas formas de enseñanza o dinámicas que se llevan a cabo dentro del aula; en esta línea, durante la observación participativa se logra visualizar que el rol que toma el docente es de autoridad al concebir la poca afinidad que existe.
	El estilo Activo es menos frecuente en todos los grados, destacando especialmente en el grado 1001, donde no se reportaron estudiantes con este estilo.		Por tanto, el quehacer docente viene determinado por factores culturales, sociales y académicos los cuales movilizan el accionar en el aula; según lo que menciona (Martínez, 2002) los estilos de enseñanza son comportamientos que el docente exhibe en contextos determinados durante una actividad o desarrollo de una clase, los cuales se dan debido a actitudes personales según la experiencia académica. Por ello, en la IEDT La Violeta el quehacer docente muestra una tendencia hacia la innovación pedagógica y la personalización del aprendizaje, especialmente en aquel docente que adopta un enfoque multi; que es evidente que responde activamente a la diversidad, pero también hacia la diferencia en el aula, adaptando sus métodos para fomentar el aprendizaje integral y la participación de los estudiantes.
	El estilo Teórico muestra cierta estabilidad, con un ligero aumento en los grados superiores, aunque no hay un aumento drástico, los grados superiores (902 y 1002) tienen una mayor representación de estudiantes con este estilo en comparación con		"El estilo de enseñanza Multi ha sido como un aprendizaje, yo siempre no he sido así, precisamente he tratado de ser como muy flexible entendiendo que en el aula me encuentro

los grados inferiores; esto puede reflejar un interés creciente en conceptos abstractos y teorías más complejas. Así mismo, el estilo Reflexivo muestra una tendencia al alza conforme los estudiantes avanzan en los grados; aunque hay fluctuaciones, en los grados superiores como 1001 y 1002, el estilo Reflexivo se mantiene alto, con 7 y 8 estudiantes, respectivamente, lo que sugiere que los estudiantes mayores pueden estar desarrollando una mayor capacidad para el pensamiento profundo y la autoevaluación.		universos múltiples sobre cómo les gustaría aprender" (Parlan-chín Andante, 2024). De tal modo, aunque un estilo de enseñanza predomine, el docente es quien debe estar en constante movimiento para garantizar el aprendizaje de todos, esto implica como lo mencionan algunos docentes "más tiempo y dedicación"; Sin embargo, es el docente quien tiene la didáctica específica de cada área y distintas herramientas que puede brindar al estudiante para que constituya un ser, estar y pensar desde el disfrute del aprendizaje y el habitar un aula cotidianamente. Estos resultados dan pie para la categoría de construcción interdisciplinar, siendo evidente que los docentes están abiertos a compartir conocimientos, cuestionar y aprender junto a otros profesionales. De esta forma, es de suma importancia destacar el interés por el enseñar desde el crecimiento académico y personal, donde se permite nuevas miradas pedagógicas y formas de enseñanza, aceptando y valorando las diferencias.
--	--	--

Apéndice N. Matriz de análisis de categoría Metodologías activas.

Categoría 3: Metodolo- gías activas			
Subcate- gorías	Acción en el aula y educación inclusiva	Construcción inter- disciplinar	Discusión
	Giovanni: con respecto a la primera pregunta yo considero que si funcionó el material de inclusión puesto que lo estuve empleando con Sofía y bueno mirando ahí cómo se desempeñaba ella mirando las imágenes pues ella fue capaz de entender algunas gráficas	Me gustó mucho el modelo de planeación que ustedes me entregaron, me pareció que desglosa muy bien las actividades, me gustó la aplicación porque les vi muy motivados excepto pues las	Construcción interdisciplinar El diálogo con cada docente fue una travesía totalmente diferente que permitió discutir y cuestionar la escasa o nula formación que se tiene acerca de procesos de inclusión; por ello, las metodologías activas emergen como una posibilidad de visualizar la educación inclusiva como aspecto que le compete a cada actor de las

	igual aproveché ese día que estaba Toño ahí entonces ya pues viendo que Sofía estaba motivada participando pues él trató, claro que dentro de sus limitaciones, de todas formas se procura hacer el ejercicio, Ah les puse a mirar que identificarán primero qué significaba cada una de las láminas y en las que tenían dudas pues yo les decía directamente que era y después les puse a ordenar cómo era su rutina bueno a Sofía porque Toño realmente en esa parte todavía no se ubica muy bien y fue una buena estrategia de todas formas sigue pendiente es que ya empiece a manejar el vocabulario en inglés porque pues ese día el tiempo fue también limitado teníamos solo 1 hora y alcanzamos a mirar el vocabulario solamente en el idioma nativo. sí veo que a los estudiantes de acuerdo con las encuestas les gustó la serie de juegos que les programamos el crucigrama también incluso las fichas me fueron de gran ayuda para el para resolver ese crucigrama. Ah como fase final también les puse que me he ordenaran con las fichas como era su rutina y como algunos de ellos son del campo pues también incluyeron algunos de los oficios rurales que se desempeña me pareció que si le dieron mucha utilidad a la dinámica que se llevó; además que pues siempre le hemos dedicado bastante tiempo entonces y han ido interiorizando el vocabulario	primeras fallas que hubo al inicio que pues les había dicho las secuencias de colores que de pronto en una parte revolví las fichas pensando que más bien se organizarán de acuerdo a los colores que habían salido pero como cada grupo nombró su líder entonces la modifiqué con el segundo grupo y ya me salió mucho mejor la actividad, creo que sí es bueno seguir impulsando este tipo de prácticas que involucren el juegos y la creación de material didáctico que sí requiere bastante tiempo sobre todo para la parte de inclusión pero veo que sí es una buena alternativa para que empiecen a ver los estudiantes la utilidad del tema. Me pareció un proceso muy interesante sobre todo porque ustedes vienen de pronto con una visión un poco más renovada y nosotros en medio de nuestra experiencia pues bueno uno pues tiene su metodología y pues al ver que se adapta a esa metodología a veces uno sigue como por lo mismo muy rara vez a veces hace modificaciones, pero esa propuesta que ustedes trajeron me pareció muy completa muy integral y pues es muy interesante poder aplicarla en el aula.	instituciones; de tal modo, Navarro, Piñero, Jiménez y Navarro (2022) reconocen la necesidad de implementar metodologías activas en la formación de los docentes para abordar la escuela inclusiva y reducir el distanciamiento entre la teoría y la práctica. En este sentido, la construcción interdisciplinar se convierte en un factor que transversaliza el reconocimiento de las metodologías activas; por una parte, nosotras como Educadoras Especiales en formación damos a conocer esta alternativa e invitamos a cada docente a unirse a este viaje que implica una planeación previa y la puesta en práctica; allí, corríamos el riesgo de ser ignoradas o ser escuchadas, ambas situaciones sucedieron dejando una semilla que puede florecer en cualquier punto del viaje, solo debe ser trabajada para que florezca. “Uno pues tiene su metodología y pues al ver que se adapta a esa metodología a veces uno sigue como por lo mismo, muy rara vez a veces hace modificaciones; pero esa propuesta que ustedes trajeron me pareció muy completa, muy integral y pues es muy interesante poder aplicarla en el aula” (Viajero de Corazón Amable ,2024) Este relato no lleva a cuestionar la importancia trabajar interdisciplinariamente como lo menciona Gómez, M y Pintor, M. (2010) El trabajo interdisciplinar viene siendo un intercambio de saberes desde las distintas áreas, en el campo educativo, relacionadas con el aprendizaje, abriendo solución a problemáticas que, desde otro enfoque aislado, no se abordarían de forma efectiva. Por tanto, el escuchar y observar al otro desde lo que propone, conlleva un ejercicio de reconocimiento desde el sentir y las dinámicas dentro del aula, permitiendo buscar otros caminos donde se recorra la educación inclusiva desde la concertación, “me sentí que estaba como si hablara con otro compañero de planta del colegio, las sentí pares, las sentí bien, sentí que no hubo imposición
	Giovanni: Fue un espacio de trabajo muy agradable, especialmente porque se fomenta el trabajo en equipo. Los estudiantes se interesan por comprender los términos en inglés y fueron muy participativos en las actividades. Aspectos cambiar: La dinámica de las fichas por colores; es decir, entregar fichas azules a un grupos y verdes al otro y no intercaladas, ya que se dieron confusiones en la parte de construir la rutina diaria.		

Do- centes	Ricardo: Esta actividad la desarrolló Juan Antonio con gusto y trabajó toda la hora. Me dio a guardar en mapa de sueños e invita profesores y a algunos estudiantes a que vean su trabajo. Ahí también tengo que agradecer en el sentido de que no tienes la oportunidad de capacitarnos y en escoger diferentes metodologías activas a mí me pareció que la que más se adapta o la que más me gusta orientar es aula invertida y eso hizo y la tomé precisamente porque el grado de escolaridad de nuestros padres de nuestros papás es muy bajo y al tener ese grado de escolaridad consideré que era mejor que los chicos prepararán la clase o la actividad en su casa pero que la desarrolláramos en el salón ese es el exactamente en el salón solo hacemos es darle respuestas a las	Que sea este el momento para agradecer las importantes orientaciones por parte de ustedes para planear y realizar esta actividad. En realidad, la planeación sirvió para todo el curso es decir todos hicieron la misma actividad. Con especial atención Ricardo Rincón. Gracias muchísimas gracias por todo lo que están haciendo y por lo que van a seguir haciendo. me sentí que estaba con como si hablara con otro compañero de planta del colegio las sentí pares, las sentí bien sentí que no hubo imposición sino	sino concertación, se pudo hacer bastantes charlas donde salieron lluvias de ideas y eso hizo que tuviera más herramientas para para planificar mejor las cosas" (Navegante Entusiasta, 2024). Por ello, la construcción interdisciplinar cumple un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje "generalmente cuando estoy realizando ejercicios de planeación de actividades de desempeños pues es un proceso que hago yo solito, nadie me lo retroalimenta, nadie me dice oiga y si mejor le ajusta tal cosa y si mejor le ajusta tal otra entonces digamos salirse de ese yo pues es muy importante; pero además si las personas que van a retroalimentar esa planeación tienen conocimientos distintos a los del área propia pues es también muy importante porque ese otro me está dando perfil que yo no manejaba que yo no conocía entonces yo veo muy enriquecedor ese proceso" (Parlanchín Andante, 2024).
	VICTOR las metodologías activas permiten un proceso como de flexibilización de la enseñanza permitimos por ejemplo que haya varios canales de comunicación que los estudiantes se involucren más dentro del proceso he realizado ellos mismos como de manera activa ejercicios de planeación de intervenciones de valoración de su propio trabajo ése en sí mismo es un ejercicio de reconocer que la educación puede llegarle a todos si ponemos en el ejercicio de enseñanza un solo canal para recibir información un solo canal para que los chicos realicen actividades pues seguramente estamos desconociendo la diversidad que tenemos en las aulas.	Bueno yo creo que fue una experiencia muy enriquecedora porque logré, logramos y logré en primera persona salir de mi primera persona salir del yo generalmente cuando estoy realizando ejercicios de planeación de actividades de desempeños pues es un proceso que hago yo solito, nadie me lo retroalimenta, nadie me dice oiga y si mejor le ajusta tal cosa y si mejor le ajusta tal otra entonces digamos salirse de ese yo pues es muy importante pero además si las personas que van a retroalimentar esa planeación tienen conocimientos distintos a los del área propia pues es también muy importante porque ese otro me está dando perfil que yo no manejaba que yo no conocía entonces yo veo muy enriquecedor ese proceso.	Es significativo que los docentes que tomaron la decisión de unirse a este viaje reconozcan la importancia de construir con el otro y salir de ese "yo" que en ocasiones puede limitar su accionar, replicando prácticas donde los estudiantes pueden perder el entusiasmo o la emoción de llegar al aula; por ello, un docente que está dispuesto a escuchar otro y/o construir colectivamente puede hacer del acto educativo un viaje lleno de colores, emociones y sentimientos inolvidables que marcaran la diferencia dentro del aula y en las trayectorias de vida de los sujetos que se cruza durante su recorrido. Acción en el aula y educación inclusiva Transitar el aula durante mañanas frías y lluviosas permitió reconocer la subjetividad de cada docente y su accionar en el aula que se configura desde su estilo de enseñanza determinando las formas de actuar de cada estudiante; por ello, las dinámicas que se realizan

	pues básicamente tiene que ver mucho con el diseño universal no que esas actividades logren captar al mayor número de estudiantes en ese caso pues si se logra esto básicamente se está logrando una inclusión porque esta actividad en permite que este conocimiento se relacione con todos los estudiantes independientemente de sus diferencias o de sus problemas emocionales o situaciones familiares o de su entorno entonces ahí hay temas hay conceptos que se pueden manejar de esa manera me parece que es chévere pero de pronto hay otros que no tanto no se permite hay que hacerlo más digamos más teóricamente y pues también desde esa posibilidad también sería una inclusión a la final	CAROLINA bueno ya tenía un poquito de experiencia porque ya había trabajado por eh solución de proyectos por problemas excluí solución de problemas proyecto entonces pues digamos que De hecho una temática se maneja mucho pues situaciones problemas sobre todo no acá lo que se quería digamos en este ejercicio era vincular algo más cercano de los chicos tratando de resolver una situación real de la institución pues a través de encuestas entonces me parece que logré digamos como a traer un poquito en ese sentido de esas situaciones a las que más cercanas hacia ellos que finalmente podían elegir qué era lo que querían desarrollar en esa encuesta y acercarlos a sus gustos también y preferencias entonces parece que estoy en esa esa relación	influyen significativamente en el sentir, la opinión y la participación de cada uno de los actores dentro del aula. Por lo tanto, en el aula se da un valor importante de construcción intelectual y personal, permitiendo que el docente lleve un proceso educativo donde aplique las metodologías activas, que según (Suniaga, 2019,) incentiven la participación del estudiante para que asuma el rol de ser, estar y pensar en el mundo, siendo el protagonista dentro de la sociedad y la institución. Considerando que las metodologías activas buscan el rol protagónico del estudiante este análisis retomará a (Campos, 2017), el cual sitúa al docente como facilitador del aprendizaje al permitir que los estudiantes construyan o definan preguntas y tareas significativas dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos. Es así, como los docentes que aplican esta metodología dan un contexto significativo desde aspectos cotidianos con el fin de incentivar desde la emoción, el interés o el entusiasmo la indagación acerca de la temática a abordar; esto lo demuestra los relatos que se describirán a continuación.
Estudiantes	actividad del profesor Giovanni fue muy chévere porque nosotros no habíamos tenido la posibilidad de pues hacer ese tipo de dinámicas y pues a mí personalmente me gustó la dinámica. la actividad del profesor Giovanni fue chévere porque en esa participamos todos y fue lúdica		“El kamishibai porque me gusta dibujar podía dibujar las escenas” “Pues a mí me gusta lo del kamishibai es porque nos toca investigar y pues lo que nos toca investigar fue me interesa” (Aventureros del saber, voces del grado noveno, 2024). Claro está, que esta motivación no se da en todos de la misma manera debido a situaciones contextuales y actitudinales. “De mi grupo del kamishibai ahí nadie trabajo, pero sí sé que otros grupos sean más entusiasmo para hacerlo” (Aventureros del saber, voces del grado noveno, 2024). Por ello, es importante destacar que el (ABPr) permite al docente movilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento de las diferencias como lo menciona
	pues los compañeros no cooperaban no ponían atención no ayudaron en el trabajo querían que yo lo hiciera todo		
	mi grupo deL kamishibai ahí nadie trabajo, pero sí sé que otros grupos sean más entusiasmo para hacerlo		
	bueno a mí me gustó el proceso en el que hicimos la encuesta porque trabajamos en grupo pensamos como la solución de cada pregunta para ti		

	poder argumentar bien la pregunta. pues nos alegramos la del proyecto de la granja que fue una experiencia muy chévere al tener los conejos y estar pendiente de ellos pues en sí. Con mis compañeros, en los trabajos de los que yo estuve, pues lo aceptamos. La opinión de todos y muchas veces las opiniones que teníamos, pues nos ayuda a mejorar. De tal forma el trabajo, el cual nos quedará mucho mejor de lo que pensábamos, además de que. Muchas veces mis compañeros aportaban mucho más de lo que 1 esperaba ellos	
--	---	--

Apéndice O. Certificados de participación como ponentes en el “XI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas”



**FACULTAD
CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



XI SIMPOSIO
INTERNACIONAL DE CURRÍCULO
Y POLÍTICAS EDUCATIVAS:
“Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación”

La Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena

Hace constar que:

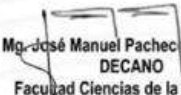
Juliana Tasama Nuñez

Identificado(a) con:

Participó en calidad de **Ponente** del **XI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas**, “*Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación*” realizado los días 2 y 3 de octubre de 2024.

Con el trabajo titulado: *Metodologías Activas, una apuesta a la educación inclusiva. Sistematización de experiencias de docentes del municipio de Sopó-Cundinamarca..*

Dado en Santa Marta D.T.C.H. a los 3 días del mes de octubre de 2024.



Mg. José Manuel Pacheco Ricaurte
DECANO
Facultad Ciencias de la Educación

**MATILDE
BOLANO
GARCÍA**
Dra. Matilde Bolaño García
DIRECTORA
XI Simposio internacional de Currículo y Políticas Educativas

Formado digitalmente por
MATILDE BOLANO GARCIA
Fecha: 2024-10-02 15:59:38
C=CO



Escanéame



**FACULTAD
CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**



XI SIMPOSIO
INTERNACIONAL DE CURRÍCULO
Y POLÍTICAS EDUCATIVAS:
"Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación"

La Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena

Hace constar que:

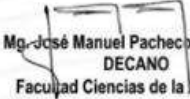
Shirly Yurley Sarmiento Ramírez

Identificado(a) con.

Participó en calidad de **Ponente** del **XI Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas**, *"Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación"* realizado los días 2 y 3 de octubre de 2024.

Con el trabajo titulado: *Metodologías Activas, una apuesta a la educación inclusiva. Sistematización de experiencias de docentes del municipio de Sopó-Cundinamarca..*

Dado en Santa Marta D.T.C.H. a los 3 días del mes de octubre de 2024.



Mg. José Manuel Pacheco Ricaurte
DECANO
Facultad Ciencias de la Educación

**MATILDE
BOLANO
GARCIA**
Dra. Matilde Bolaño García
DIRECTORA

Identificado digitalmente por:
MATILDE BOLANO GARCIA
Fecha: 2024-10-03 16:35:18
0070

XI Simposio internacional de Currículo y Políticas Educativas

Escanéame

