

Educar para el diálogo crítico y la inclusión : estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente	Título
Gutiérrez Ríos, Mirta Yolima - Compilador/a o Editor/a; Bejarano Bejarano, Olga Lucía - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Xpress - Kimpres Universidad de La Salle	Editorial/Editor
2018	Fecha
	Colección
Emociones; Convivencia; Práctica docente; Inclusión; Diálogo; Educación; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181028111427/Educarparael.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



EDUCAR PARA EL DIÁLOGO CRÍTICO Y LA INCLUSIÓN

Estrategias pedagógicas para transformar
la práctica docente

Investigadoras principales:

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y Olga Lucía Bejarano Bejarano

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2018

Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente.
Investigadoras principales Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y Olga Lucía Bejarano Bejarano, Bogotá, 2018

204 páginas; 17 x 24 cms

ISBN: 978-958-5400-94-8

1. Diálogo 2. Inclusión – práctica docente 3. Convivencia - emociones 4. Prácticas de lectura.

370.7 cd 21 ed.

A1533964

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

EDUCAR PARA EL DIÁLOGO CRÍTICO Y LA INCLUSIÓN

Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente

© 2018

Primera edición, abril de 2018

Investigadores principales (coords.)
(Docentes investigadores Universidad
de La Salle, Bogotá)
*Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y
Olga Lucía Bejarano Bejarano*

Investigadores (estudiantes de la
Maestría en Docencia, Universidad
de La Salle, Bogotá)
*Wilson Arturo Gómez Becerra
Wilson López Moreno
Marta Ligia Vaca
Armando Simbaqueba
Deisy Caicedo*

*Gloria Esperanza Medina Cáceres
Julia Angélica Zuleta Roldan
Harold Augusto Vásquez Parra
Zulaima Ayde Medina Mojica
Miguel Alonso Puentes López
Claudia Milena Delgadillo Ríos
María Nelsi Romero Huertas
Shirley Naranjo Tabaco
Indira Yelena Rodríguez Salamanca
Omaira Alarcón Millán
Hildefonso Mora Valbuena
José Alberto Pérez Roza*

Facultad de Ciencias de La Educación
Universidad de La Salle
Decano
Guillermo Londoño
Posgrados
*Fernando Vásquez Rodríguez
Sandra Barbosa
Blanca Hilda Prieto de Pinilla*

Pregrados
*Marisol Rey
Hno. Fabio Coronado*
Comité editorial de la Facultad
*Daniel Lozano Flórez
Fernando Vásquez Rodríguez
Daisy Velásquez Aponte
Ruth Milena Páez Martínez*

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Salle
Carrera 59A # 5-44. Bogotá D.C., Colombia
Tel [571] 3488000

*Coordinación editorial
Fernando Vásquez Rodríguez*

*Corrección de Estilo
Felipe Velásquez Ospina*

*Ilustración Carátula
Noma Bar*

*Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés*

ISBN papel: 978-958-5400-94-8
ISBN digital: 978-958-5400-95-5

Impresión:
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.
Xpress - Kimpres
PBX: 6020808
Bogotá, D.C., Abril 2018

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

Olga Lucía Bejarano y Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

PRIMERA PARTE ITINERARIO METODOLÓGICO. NUEVOS CAMINOS Y ENCRUCIJADAS EN LA IDA Y VUELTA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

• 15 •

Capítulo 1

Transformar la práctica docente desde la investigación acción

Angélica Zuleta, Harold Vásquez y Zulaima Medina

• 33 •

Capítulo 2

El análisis cualitativo de los datos en la investigación acción

Olga Lucía Bejarano Bejarano y Mirta Yolima Gutiérrez Ríos

SEGUNDA PARTE ITINERARIO EPISTEMOLÓGICO. UNA PRÁCTICA REFLEXIVA PARA ELUCIDAR EL ANDAMIAJE CONCEPTUAL

• 53 •

Capítulo 3

El aprendizaje dialógico y la inclusión.

Un nuevo reto en la educación actual

Marta Ligia Vaca, Deisy Caicedo y José Armando Simbaqueba

• 5 •

• 71 •

Capítulo 4

**La escuela como escenario para pensar estratégicamente
el diálogo y la inclusión**

Claudia Delgadillo y Miguel Alfonso Puentes

• 91 •

Capítulo 5

**Aprender a dialogar para incluir y convivir.
El gran reto pedagógico y estratégico de la escuela**

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

**TERCERA PARTE
ITINERARIO PEDAGÓGICO. ESTRATEGIAS
PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE**

• 113 •

Capítulo 6

Tertulia pedagógica. Estrategia para la lectura dialógica

Omaira Alarcón, José Alberto Pérez e Hildefonso Mora

• 131 •

Capítulo 7

Taller reflexivo. Estrategia para vincular la familia a la escuela

Wilson Arturo Gómez y Wilson López

• 153 •

Capítulo 8

**A más interacciones, mejores oportunidades de aprender y convivir:
la flexibilización del escenario escolar a través de los grupos
interactivos**

Gloria Esperanza Medina

• 177 •

Capítulo 9

Taller vivencial. Estrategia para educar en las emociones

Maria Nelsi Romero, Indira Rodríguez y Shirley Naranjo

• 193 •

Capítulo 10

Reflexiones finales

• 6 •

Introducción

¿POR QUÉ ESTE LIBRO?

Durante la última década se ha desarrollado en Colombia la política de mejoramiento continuo de la educación para preescolar, básica y media, a través de ofertas de formación posgradual dirigidas a profesionales de la educación, con el fin de aportar al desarrollo social y profesional docente, además, de dar respuesta a las necesidades educativas de la población más vulnerable. Muestra de ello es este libro, resultante de un macroproyecto de investigación, desarrollado durante los años 2015 y 2016, en el marco de una oferta de formación posgradual dirigida a docentes y directivos docentes de colegios públicos del Municipio de Yopal, ubicado en el departamento de Casanare (Colombia). Con este macroproyecto denominado «Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva», al cual se inscribieron siete proyectos de investigación, se logró incidir de manera decisiva, tanto en la transformación de las prácticas educativas como en la apropiación epistemológica de la educación y el rol del docente frente al diálogo y la inclusión.

El macroproyecto es una estrategia de investigación formativa implementada con éxito por la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Se constituye en el referente conceptual y metodológico que nutre los proyectos desarrollados por grupos de investigación conformados por dos o tres maestrantes. Asimismo, aporta referentes conceptuales relacionados con la educación dialógica e inclusiva e incidió en la formación en investigación educativa. En otras palabras, es una estrategia que posibilita la investigación formativa, por cuanto acude a la praxis de los estudiantes ante las problemáticas de sus contextos educativos particulares con el propósito de mejorar su quehacer docente.

Desde la entrevista que habitualmente se realiza a los docentes interesados en la oferta formativa, se identificó la necesidad de movilizar concepciones y prácticas docentes frente a temas prioritarios en los planes de desarrollo nacionales y en la agenda de muchos investigadores, como son la convivencia, la diversidad escolar y las prácticas de lectura. Estas preocupaciones encontraron correlato en la trayectoria investigativa de las docentes-tutoras en torno a lugar del diálogo y la inclusión en el terreno de la formación docente.

De este modo, los maestrantes organizados en grupos de investigación como coinvestigadores junto con las docentes-tutoras en el rol de investigadoras principales, iniciaron una apuesta por la mejora del aprendizaje y la superación de las desigualdades, habida cuenta de que transformar las prácticas docentes exige reconocer a cada actor escolar como interlocutor válido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con quien han de construirse oportunidades para la interacción solidaria y la participación responsable en el espacio público. En este escenario, surgieron preguntas por los modos cómo se orienta la lectura y cómo se abordan las emociones, los conflictos escolares, la inclusión y la relación con las familias de los estudiantes.

Los resultados de estos estudios se presentaron al cabo de los dos años, en el Primer Foro Pedagógico Regional, «Transformar la práctica docente», realizado el 28 y 29 de octubre de 2016 en Yopal, Casanare. En ese escenario se propició la discusión sobre la transformación de la práctica docente, reconocida como un camino necesario, aunque sinuoso, para desvelar y comprender el nexo existente entre la cultura escolar predominante y las demandas sociales actuales.

Cuando se piensa en aportar a la transformación de prácticas profesionales docentes, emergen intereses políticos y requerimientos como la inversión social en educación. Así mismo, la necesidad de un trabajo colegiado entre organismos, entidades, instituciones educativas y actores en la construcción de políticas públicas que posicionen la investigación formativa como eje fundamental para recuperar la experiencia pedagógica de los docentes y convertirla en objeto de reflexión y diálogo creativo. Por lo anterior, esta producción académica se configura en el marco de una política educativa con fines asociados, sobre todo, a la transformación de la práctica pedagógica de docentes y directivos docentes, entendida como su quehacer cotidiano relacionado con la enseñanza, y mejor aún, con la formación de los sujetos.

Introducción

Estas acciones son consecuentes con el propósito de pensar un proceso de transformación centrado en el acontecer de prácticas docentes ligadas a la investigación, por cuanto permiten reconocer condiciones y problemáticas de sus contextos, para generar nuevas estrategias pedagógicas para el desarrollo local y regional. En este sentido, el libro está organizado en itinerarios correspondientes a tres trayectorias de la investigación, una de orden epistemológico, otra, metodológica y la tercera de carácter pedagógico. Cualquiera de los itinerarios que el lector tome, lo llevará por rutas de aprendizaje que integran cuerpos teóricos y prácticos, como también, cosmovisiones culturales que se complementan y visibilizan en las estrategias que se proponen para superar las problemáticas identificadas.

El primer itinerario se realiza a través de dos capítulos y enfatiza en el orden metodológico que muestran los caminos y encrucijadas en la ida y vuelta de la investigación acción. En el primero de ellos, titulado «Transformar la práctica docente desde la Investigación Acción» Zuleta, Vásquez y Medina plantean los presupuestos conceptuales de la investigación-acción, dada su pertinencia para propiciar un vínculo entre escuela y sociedad. Además, describen las cinco fases de investigación que se adaptaron al proceso de reflexión y transformación de concepciones y prácticas pedagógicas en torno a la lectura, la convivencia, las emociones, la familia y los estudiantes en condición de discapacidad.

En el segundo capítulo, Bejarano-Bejarano y Gutiérrez-Ríos, en «El análisis cualitativo de los datos en la investigación acción», plantean una propuesta sobre el proceso analítico de la información cualitativa mediante macroprocesos, fases y momentos de análisis y dan a conocer los alcances y limitaciones de este tipo de análisis. La propuesta de análisis de la información se basa en los presupuestos del enfoque crítico social que orienta el macroproyecto de investigación, como también, algunos fundamentos del método de análisis cualitativo de los datos.

La segunda parte de este libro se centra en el itinerario epistemológico de las investigaciones y ancla los fundamentos teóricos y metodológicos en tres capítulos que presentan elementos de las nuevas tendencias de la educación dialógica y la inclusión social, así como opción por las estrategias pedagógicas y didácticas como vía para mejorar la práctica docente.

En el tercer capítulo, titulado «El aprendizaje dialógico y la inclusión. Un nuevo reto en la educación actual», Vacca, Caicedo y Simbaqueba dan cuenta de las

coordinadas del aprendizaje dialógico como alternativa para disminuir la brecha entre los países en torno al desarrollo social y educativo; exponen como esta nueva tendencia en educación se funda en la perspectiva de la pedagogía crítica y en unos principios que iluminan la lectura crítica de la realidad escolar desde los que se construye el andamiaje conceptual que orienta las investigaciones.

En el cuarto capítulo, «La escuela un escenario para pensar estratégicamente el diálogo y la inclusión», Puentes y Delgadillo presentan los fundamentos conceptuales y didácticos de las estrategias, desde tres aspectos fundamentales: a) los orígenes y concepciones de la estrategia en general, b) las concepciones y características de la estrategia, c) las bondades de las estrategias pedagógicas respecto al diálogo y la inclusión.

En el quinto capítulo, «Aprender a dialogar para incluir y convivir. El gran reto pedagógico y estratégico de la escuela», Gutiérrez-Ríos sugiere una serie de estrategias dialógicas que pueden incorporarse en la práctica docente, atendiendo a las características personales y culturales de los educandos. En este sentido, y desde la dimensión dialógica de la educación y la pedagogía, plantea algunas adecuaciones curriculares para encarar el desafío de transformar la práctica docente.

La tercera parte da cuenta del itinerario pedagógico, conformado por cuatro capítulos que proponen estrategias para transformar la práctica docente. Se trata de estrategias dialógicas e incluyentes que favorecen la formación de ciudadanos con responsabilidad social y ética, con capacidades para el manejo de las emociones, la convivencia pacífica en el seno de la familia y la escuela, así como formación de lectores críticos de su contexto y del mundo como factores claves para generar verdaderos procesos de cambio desde las prácticas educativas.

Una de las estrategias, planteada por Alarcón, Pérez y Mora en el sexto capítulo, «Tertulia pedagógica. Estrategia para la lectura dialógica», movilizó a diferentes actores en cada comunidad educativa y logró que sus voces fueran escuchadas y reconocidas. Este avance en el reconocimiento de pares docentes como interlocutores válidos contribuyó a disminuir las posturas autoritarias y de poder que circundan el escenario escolar.

El séptimo capítulo presenta «El Taller reflexivo. Estrategia para vincular la familia a la escuela», en el que Gómez y López dan cuenta de cómo vincularon

Introducción

la familia a la escuela mediante el diseño y aplicación de doce talleres reflexivos, en los cuales participaron 131 padres de familia, 27 docentes y 24 estudiantes de dos instituciones educativas de Yopal en el departamento de Casanare. Se progresa en el paso del modelo patriarcal de familia marcado por relaciones de poder e identidades desiguales a uno caracterizado por otras formas de interacción entre los miembros de la familia y entre ésta y la escuela.

En el octavo capítulo, Medina plantea que «A más interacciones, mejores oportunidades de aprender y convivir: la flexibilización del escenario escolar a través de los grupos interactivos», una estrategia que potencia el diálogo igualitario y el intercambio reflexivo en el aula, a partir de cuatro condiciones: a) creación de un ambiente de aprendizaje interactivo, b) mediación dialógica, c) devolución crítico-reflexiva y d) evaluación de la convivencia y los aprendizajes. De este modo, se avanzó en acudir al aprendizaje dialógico para construir saberes y mejorar las prácticas pedagógicas en convivencia escolar.

El capítulo 9, escrito por Romero, Rodríguez y Naranjo da a conocer el «Taller vivencial. Estrategia para educar en las emociones», una apuesta que favorece la formación emocional, el reconocimiento de las diferencias, la mirada sobre sí mismo, la promoción de convivencia centrada en el diálogo, la solidaridad, la confianza y otras emociones que resultan coherentes con el sentido de lo humano. En consecuencia, se logra comprender que las emociones son un elemento clave en las interacciones humanas y que es necesario potenciar una base axiológica con principios democráticos y estrategias para mejorar la convivencia escolar.

Como cierre de este libro se presenta una serie de reflexiones en dos vías complementarias, una relacionada con las estrategias y la otra con la formación docente. En coherencia con el enfoque crítico de la investigación, los resultados tienen un alcance reflexivo en favor de la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo se aprende en contextos de diversidad. Estas reflexiones se plantean como punto de partida de nuevas investigaciones sobre cada uno de los ámbitos intervenidos.

Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento a todas las personas e instituciones que participaron en este macroproyecto de investigación, memorable, no solo por la impronta que deja en la comunidad educativa del Municipio de Yopal, sino también por la admirable labor de los docentes investigadores, su

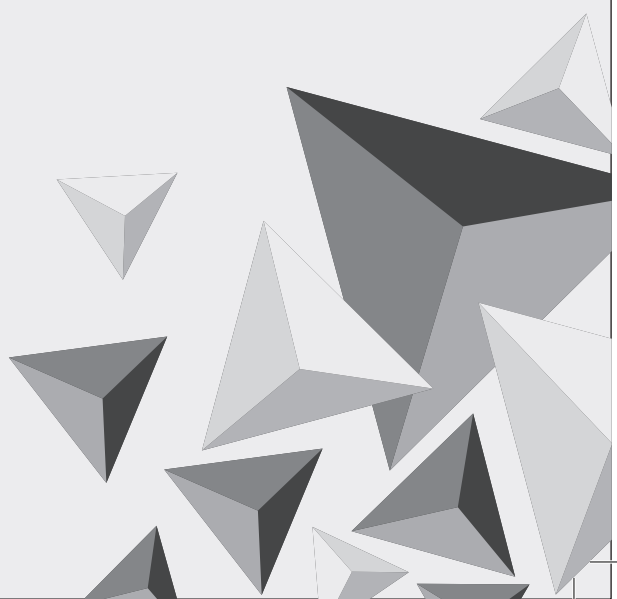
generosidad, entusiasmo y dedicación que hablan muy bien los maestros de regiones colombianas que han logrado a través de la urdimbre de la palabra entrelazar sus hilos para tejer relaciones humanas y sociales que hagan posible vivir en una sociedad equitativa e incluyente.

Olga Lucía Bejarano Bejarano, Msc
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Ph.D
Docentes-tutoras



PRIMERA PARTE

Itinerario metodológico.
Nuevos caminos y encrucijadas
en la ida y vuelta
de la investigación acción



Capítulo I

TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

*Zulaima Ayde Medina Mojica**
*Harold Augusto Vásquez Parra***
*Julia Angélica Zuleta Roldan****

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por, él (Elliott, 1993 p. 67)

En este capítulo desarrollamos los presupuestos conceptuales y metodológicos de la investigación-acción como una opción para transformar la práctica docente de forma colectiva; analizamos cómo la reflexión grupal sobre la acción pedagógica, propiciada por veinte docentes investigadores en diez colegios públicos del municipio de Yopal, Casanare, aportó a la autorreflexión crítica y a la emancipación. Además reconocemos cómo frente a la planificación, acción, observación y reflexión en torno a estrategias dialógicas e inclusivas en lectura, convivencia, emociones, familia y estudiantes en condición de discapacidad, la toma de decisiones consensuadas fue determinante en la tendencia a una transformación sistemática y paulatina de nuestras prácticas docentes.

* Licenciada en Educación Básica y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle.

** Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación física Recreación y Deporte y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle.

*** Licenciada en Lenguas Modernas Español-Inglés y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle.

SOMETER A REFLEXIÓN NUESTRA PROPIA PRÁCTICA

Desde nuestro rol como docentes, cuando estamos frente a estudiantes, demás compañeros y padres de familia, con frecuencia nos hemos preguntado si lo que hacemos responde a lo que ellos necesitan, les interesa o les motiva; si lo que les enseñamos lo aprenden o les sirve para aplicarlo en su vida cotidiana. Más aún, nos hemos preguntado si las dinámicas y tipos de relaciones que construimos con ellos posibilitan que todos seamos mejores personas cada día. Estos interrogantes fueron el punto de partida para pensar en unos itinerarios que nos posibilitaran una práctica investigativa sistemática progresiva y ajustada al tiempo de formación posgradual (dos años). De este modo, buscamos apoyo en el método de investigación-acción, con el fin de propiciar un vínculo entre escuela y sociedad que nutriera la reflexión sobre las concepciones y prácticas pedagógicas de cara a realizar transformaciones en ambos ámbitos.

Articular el rol de docentes investigadores con el proceso de enseñanza implicó iniciar un proceso de desnaturalización de las actuaciones cotidianas que ocurrían en la escuela, con el fin de identificar aquellas situaciones que obstaculizaban la toma de conciencia como personas críticas, responsables, reflexivas, con capacidad y disposición de probar nuevas estrategias pedagógicas que pudieran contribuir a resolver problemáticas recurrentes de la realidad escolar. Además, ser docente investigador motivó a la exploración, lectura y profundización sobre procesos contemporáneos de pedagogía y currículo en contexto, a la vez que a realizar exploraciones y socializaciones con pares. De este modo, se buscó fortalecer el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la problematización sistemática, autorreflexiva y propositiva.

Más aún, investigar nuestra práctica profesional permite conocer y reconocer nuestras fortalezas y debilidades, comprender los problemas de la práctica docente a la luz de la investigación acción, plantear alternativas de solución y evaluar resultados en favor de cualificar los aprendizajes. En ese sentido Elliott (2010), precursor de la reforma en la práctica docente en los años 80s y reconocido investigador y promotor del movimiento de la investigación-acción, planteó que la investigación acción es «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma» (p. 34).

Cabe destacar que asumimos este método en las investigaciones como estrategia de formación en investigación encaminada al logro de cinco principios

establecidos por Gutiérrez y Bejarano (2015) en el marco del macroproyecto «Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva»: relación estrecha entre docencia e investigación, profesorado con credibilidad y rigor científico, trabajo en equipo en las instituciones educativas, docentes promotores de diálogo, y, por último, reflexión en y sobre la acción de las prácticas pedagógicas.

Primer principio: relación estrecha entre docencia e investigación. En las investigaciones, se analizó la naturaleza de la práctica docente, que pasó de ser estimada como técnica, dado que se aplicaban rutinas preestablecidas a problemas estandarizados con el fin de orientar racionalmente la práctica —por ejemplo, resolver problemas a través de la aplicación de técnicas científicas—, hacia la docencia como un proceso investigativo, en el que se diagnostican los diferentes estados de la complejidad de las situaciones del contexto escolar desde la perspectiva de quienes actúan en ella, para planear, experimentar, evaluar y resignificar las formas de intervención con la finalidad de justificar y validar la propia práctica.

Segundo principio: credibilidad y rigor científico en el profesorado. La investigación-acción permitió que los docentes investigadores indagaran el propio contexto de acción a partir de un período de trabajo prolongado (dos años), durante el que se perfeccionó la observación detallada de las acciones ejecutadas desde el registro y análisis de las voces de los participantes de forma permanente a través del instrumento de diario de campo.

Tercer principio: capacidad de transferibilidad y trabajo en equipo. Al vincularse a los diferentes actores de las comunidades educativas como sujetos activos de discusión, se fomentó la investigación en lo colectivo con colegas, padres y estudiantes, posibilitando el acopio de datos abundantes que permitieron extender estrategias desde distintas teorías en prácticas reflexivas a más actores, sustentado en el ideal de trabajo en comunidad como medio para conseguir el bienestar social.

Es así como la investigación-acción permitió que las investigaciones trascendieran el aula de clase, llegando a espacios del contexto escolar que eran considerados de uso exclusivo de docentes —salas de profesores, bibliotecas, entre otros— al vincular padres y estudiantes, siempre alrededor de la reflexión de las prácticas pedagógicas y el descubrimiento de la naturaleza profunda de las realidades para una transformación de las mismas en la acción.

Cuarto principio: diálogo como elemento primordial sobre la acción humana. Se resaltó el valor de la palabra alrededor de las situaciones cotidianas escolares que fueron objeto de interpretación, toda vez que se establecía una relación de igualdad entre los integrantes de las instituciones educativas. A partir de allí, la apertura del diálogo legitimó la libre expresión alejada de prejuicios como verdades objetivas y neutralidad de procedimientos en posiciones de autoridad, recordando a los profesores que las acciones centrales en el aula son desarrolladas a través del diálogo, en vez de la instrucción.

Quinto principio: reflexión sobre y en la acción de las prácticas pedagógicas. La reflexión permitió cuestionar concepciones, rutinas y soluciones habituales a problemas y situaciones cotidianas que estaban siendo asumidas por los docentes. Esta autorreflexión es la que Schön (1992) denominó reflexión sobre la acción —de otros— y reflexión en la acción —de sí mismo—, procesos que no solo potenciaron el conocimiento profesional del docente, sino que lograron consolidar la investigación-acción educativa.

En fin, el método estuvo al servicio de los docentes al permitir y potenciar la inclusión de todos los actores educativos como participantes y colaboradores en cada uno de los momentos investigativos, dando lugar a procesos sistemáticos de aprendizaje al teorizar sobre la práctica y poner a prueba ideas y suposiciones, toda vez que se registró, recopiló y analizó en diarios de campo las voces de los partícipes. Por ello, los protagonistas de las investigaciones fueron los docentes, apoderados como agentes de cambio críticos y autocríticos de sus propias prácticas a través de las interacciones suscitadas con estudiantes y padres de familia, en una relación de iguales por medio del diálogo como potenciador de transformaciones.

ENRUTAR LA INVESTIGACIÓN POR FASES

Hasta aquí hemos dicho que el método de investigación-acción comprendió una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas escolares. Cabe señalar que la intención emancipatoria hacia la transformación de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes investigadores fue motivo para emprender la ruta de las fases del método, profundizando en situaciones problemáticas que no permitían el buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, nos enfocamos en situaciones propias de nuestro quehacer docente, tales como dificultades de los estudiantes hacia la comprensión lectora, poca participación de la familia en procesos educativos, exclusión del estudiantado con déficit cognitivo de las aulas, poca formación en emociones y expresiones de violencia entre estudiantes que afectaban la convivencia escolar armónica, las cuales demandaban de las instituciones educativas la búsqueda de opciones con el fin de propiciar espacios de relación horizontal entre los diferentes actores, en donde el diálogo adquiriera un papel esencial como promotor de cambio.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La ruta emprendida para desarrollar el macroyecto liderado por Gutiérrez y Bejarano (2015) fue tomada de los ciclos propuestos por Elliott (2010; ver Figura 1.1.). Empezamos identificando una idea general para describir o interpretar un problema propio del desempeño docente. Luego, planteamos hipótesis de acción; posteriormente, construimos un plan de acción que abarcó la revisión del problema inicial y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información; entonces, implementamos el plan, a la vez que observamos, reflexionamos y analizamos; por último, evaluamos la superación del problema y su progreso personal en las acciones desarrolladas, para replantear un nuevo ciclo. A continuación, presentamos las cinco fases de la investigación que son secuenciales y que están sujetas a cambios propios de la realidad intervenida: a) diagnóstico o línea base, b) diseño del plan de acción, c) desarrollo plan de acción o intervención, d) análisis y evaluación del plan de acción, e) interpretación y discusión de los resultados de la investigación.

Fase 1. Diagnóstico o línea base de un problema prioritario

Para empezar, la identificación acuciosa y esmerada de los problemas es la clave del éxito de toda investigación, por ello, este ciclo permitió revelar sus causas subyacentes y ayudó a entender el carácter fundamental de las mismas. Se partió de un diagnóstico por medio de la triangulación entre análisis documentales, los cuales detallaron cada documento institucional en sus partes principales para su posterior identificación y recuperación, escogiendo los informativamente relevantes y descubriendo la esencia sin vaguedades ni imprecisiones como forma de estructurar y hallar relaciones.

ENFOQUE METODOLÓGICO

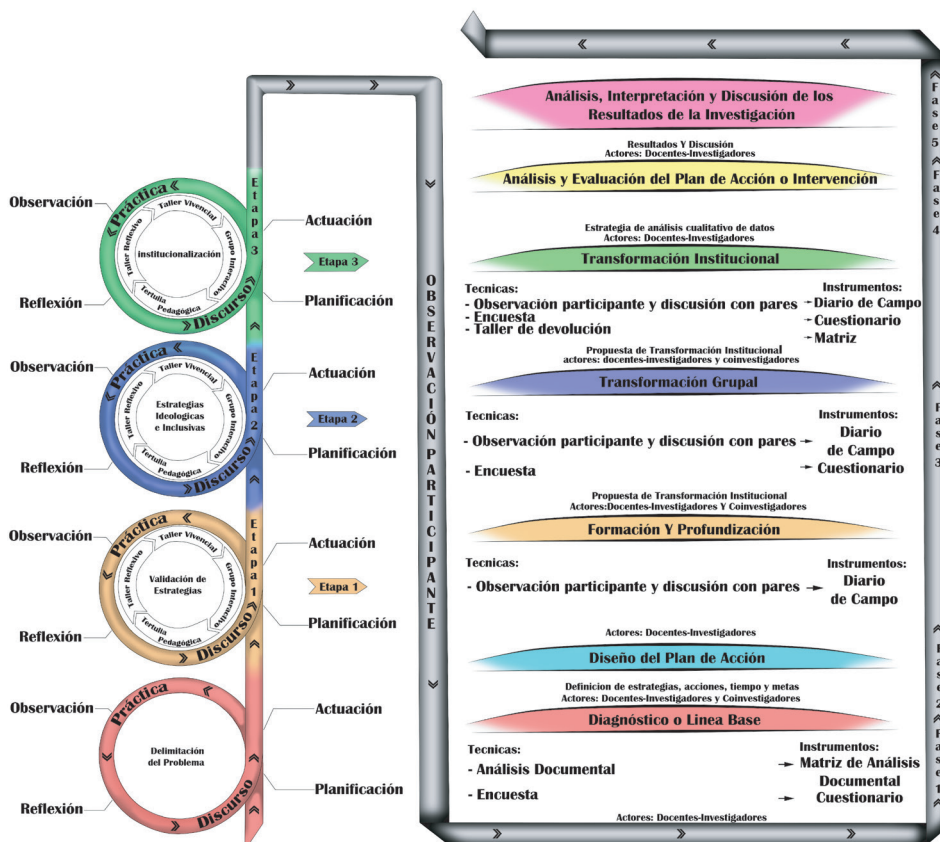


Figura 1.1. Enfoque metodológico, diagramado

Fuente: Gutiérrez y Bejarano (2015)

Para Latorre (2003) el análisis documental es «una actividad sistémica y planificada que consiste en examinar documentos escritos» (p.78), que en nuestro caso incluyen observadores, manuales de convivencia, pruebas saber, actas de asistencia de padres de familia, entre otros, que fueron contrastados con encuestas diagnósticas dirigidas a los diferentes actores y nuestra observación, hecho que vinculó a los integrantes de las comunidades educativas desde el inicio de las investigaciones, ya que las encuestas diagnósticas fueron aleatorias, y permitieron reconocer las formas cómo los partícipes querían tratar y mejorar las problemáticas, además de las acciones que deseaban desarrollar.

Lo anterior nos condujo a validar categorías problémicas en las investigaciones y el análisis realizado respondió al primer objetivo trazado de identificar los diferentes problemas.

Así las cosas, podemos decir con certeza que la relación entre el docente investigador con la teoría apropiada, en esta fase, brindó luces frente a las necesidades de los escenarios educativos, porque ¿quién más que nosotros mismos puede identificar las diversas problemáticas que suceden a diario en nuestro contexto escolar y encontrar la mejor intervención? Por ello, la acción de vernos desde dentro que promovió el método fue el paso más asertivo y eficaz que requirieron las diferentes situaciones educativas, no fue fácil, pero posible.

Fase 2: Diseño en conjunto de un plan de acción transformador a través de estrategias dialógicas e inclusivas

Ahora bien, planificar es mirar hacia adelante prescribiendo las acciones; es el momento en el que tomamos un conjunto de decisiones sobre las estrategias que se van a utilizar para dar opciones pertinentes de solución a unos problemas identificados. De las propuestas de cambio o hipótesis de acción formuladas en esta fase dependió el éxito de las investigaciones, ya que, como afirmó Latorre (2003,) «en la investigación-acción, la acción es el centro del proceso y la investigación se pone a su servicio» (p. 45).

Por ende, en nuestros trabajos investigativos presentamos posibles alternativas que definieron objetivos viables en los cuales se concentraron las acciones. Pero he aquí un detalle que mereció atención en el desarrollo del método: la actuación no podía ser individual, al contrario, cualquier camino emprendido debía ser asumido en conjunto. En otros términos, los docentes investigadores desarrollaron los procesos en cooperación con los sujetos involucrados, para nuestro caso colegas, estudiantes y padres de familia, convirtiéndolos en sujetos activos de discusión y contrastación, mejor dicho, en coinvestigadores.

Lo anterior quiere decir que se ajustaron las acciones inicialmente propuestas por los docentes investigadores en consenso con los diferentes actores, adaptándolas a los variados contextos y problemáticas identificadas en la fase de diagnóstico, validando así las estrategias dialógicas e inclusivas de tertulia pedagógica, taller vivencial, grupo interactivo y taller reflexivo.

Entonces, en la búsqueda deliberada de información sobre las acciones, se establecieron criterios que las detallaron, teniendo en cuenta la dimensión problemática a dar respuesta, los objetivos, la estrategia dialógica e inclusiva seleccionada, la fundamentación teórica, las categorías previas de análisis, el tiempo disponible, los instrumentos de recolección de información y los resultados esperados, que fueron un intento por comprender las condiciones en las que las acciones tenían lugar y una forma de organizarlas para su eficaz ejecución en la siguiente fase correspondiente al desarrollo del plan de acción.

Fase 3: Desarrollo del plan de acción

Antes de exponer esta fase, es importante aclarar que un buen plan de acción constituye la parte más activa de la investigación-acción. Por tal razón, debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo cómo y dónde va a ser implementado, los pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los medios alternos y recursos que se necesitarán y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado. Para alegría de nosotros, las estrategias dialógicas e inclusivas mencionadas permitieron romper con la monotonía en las instituciones educativas y aportaron dinamismo, decisión y seguridad al abordar las situaciones problemáticas encontradas.

Con el fin de cumplir con el momento de observación del método, este recayó en la acción por ser énfasis primario sobre la investigación. Las acciones observadas y registradas en los instrumentos fueron desarrolladas en tres etapas con el fin de dar control, fundamentación y registro ordenado de la información: a) la primera etapa, de formación y profundización, se llevó a cabo de manera paralela con la fase de diagnóstico; b) la segunda, de transformación grupal, dio fin al ciclo de planear, accionar, observar y reflexionar, y c) la tercera etapa, de transformación institucional, dio inicio de un nuevo ciclo del método.

Formación y profundización: El grupo de docentes investigadores desarrolló un proceso de cualificación a través de la profundización en diferentes autores base y teorías que sustentaron las acciones planteadas. Además, debido a que se requería una total comprensión de las estrategias dialógicas e inclusivas antes de ser desarrolladas con los actores en las comunidades educativas, éstas se experimentaron con los compañeros del grupo 02 de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, extensión Yopal, identificando cuáles eran las más acordes y pertinentes para cada institución educativa. De la misma manera,

iniciamos el proceso formativo frente al diario de campo al registrar las voces durante el pilotaje de las estrategias; también aplicamos las pautas evaluativas con el fin de hallar su conveniencia. Tanto las estrategias como los instrumentos fueron validados en esta etapa, posibilitando el conocimiento sobre el registro de la acción e hizo posible visibilizar acciones informadas desde una postura crítica.

Intervención o transformación grupal: En relación con esta etapa, la acción estratégica fue puesta en marcha en las instituciones educativas. Se inició con socializaciones dirigidas a las comunidades educativas, empleadas como incentivo para conformar un grupo de coinvestigadores que se interesaran en hacer parte de las investigaciones. Los planes de acción fueron elementos orientadores que permitieron la organización en búsqueda de la mejora de la práctica pedagógica y dieron luces a los docentes investigadores con respecto a la implementación y la acción intencionada de resultados esperados.

La observación se realizó con el registro de datos en diarios de campo y cuestionarios, que fueron aplicados a cada uno de los actores al final de cada sesión. El diario de campo, como instrumento base, se diseñó en tres dimensiones relacionadas con la identificación de categorías iniciales y emergentes como procesamiento de la información, conexión de los hechos descritos con la teoría, y comentarios de reflexión de los investigadores. Estos elementos permitieron el desarrollo del sentido crítico al tomar conciencia de las condiciones particulares y asumir una postura de aceptación y búsqueda de superación de las limitaciones, preconceptos y prejuicios.

Entonces, en la medida que se desarrollaban las acciones, los docentes investigadores registraban las voces de los diferentes actores en los diarios de campo, llevándose a cabo de forma paralela la fase 4, correspondiente al análisis de datos cualitativos, para identificar categorías y subcategorías y profundizar en el problema sujeto a reflexión. En este sentido, Elliott (2010) expresó que la investigación-acción «se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos» (p. 24). Por ende, el método permitió que se profundizara sobre un problema de cotidianidad desde el punto de vista y con el lenguaje propio de los partícipes que interactuaron en los procesos investigativos.

Es curioso advertir que el desarrollo de estas estrategias demandó una relación consensual con los coinvestigadores debido a la gran importancia de

sus aportes en cuanto a la reestructuración de las acciones desde el primer momento, sobre el qué y cómo hacerlas, donde se les permitió vincularse al proceso de planeación y ejecución a través de diferentes interacciones, hecho que nos implicó tiempo, constancia y bastante paciencia. Ponernos de acuerdo, establecer de manera conjunta y específica el paso a paso en consonancia y en un trabajo mancomunado entre coinvestigadores y docentes investigadores, se logró la adaptación de las estrategias dialógicas e inclusivas, base fundamental de la propuesta de institucionalización.

Podemos comparar lo anterior con lo que sucede en una orquesta en la cual somos los instrumentos: al mismo ritmo, pero desde diferentes funciones, unos de cuerdas, otros de viento y otros de percusión, hicimos sonar la más bella tonada; que representaría el fortalecimiento de la lectura, la convivencia, las relaciones familias-escuela, la educación emocional y la promoción de la inclusión. Además, se contó con la grabación de la secuencia de tres tertulias pedagógicas por parte de funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal de Yopal, editando en un plano general la ambientación del lugar, con la inclusión de la comunidad estudiantil y distribución de espacios, y en un plano personal, con los aportes de cada contertulio. Estos registros filmicos fueron insumos entregados a las instituciones que fueron dados a conocer a las comunidades educativas en reuniones generales como socialización de los avances de las investigaciones.

Transformación institucional. A partir de la observación de la acción y los efectos de mejora en la etapa anterior, las estrategias dialógicas e inclusivas fueron extendidas a más actores, fenómeno que suscitó la propuesta de transformación institucional, la cual dio continuidad a las estrategias en cada institución educativa a través de la construcción consensuada entre el grupo de docentes investigadores y coinvestigadores.

La propuesta consistió en la institucionalización de las estrategias dialógicas e inclusivas de tertulia pedagógica, taller vivencial, grupos interactivos y talleres reflexivos con los diferentes actores, por ser asumidas éstas como armonizadoras de interacciones al enfatizar su intención concebida a través de un supuesto de voluntad y racionalidad para proyectar nuevas formas de relación. El interés mutuo por encontrar acciones en búsqueda de mejoras en los contextos escolares generó que se consolidara un grupo mayor de coinvestigadores para dar continuidad con el proceso de recopilación de los datos en los instrumentos de diario de campo y cuestionarios.

De manera específica, la propuesta institucional contiene la descripción de las acciones realizadas que permitieron a los docentes interesados poner en práctica alternativas de solución, replicar o adaptar las estrategias de acuerdo con las necesidades de cada grupo de padres de familia o estudiantes, consolidándose propuestas de fácil acceso para las comunidades educativas del municipio en general.

Fase 4: Análisis y evaluación del plan de acción

Como ya lo hicimos notar, en la investigación-acción se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, así que retomamos las expresiones e intervenciones sobre las vivencias y pensamientos de los participantes. En esta fase se llevó a cabo el momento de la reflexión del método de investigación-acción con los datos recopilados en la primera etapa de intervención o de transformación grupal, con el propósito de identificar la influencia positiva en la situación social de las estrategias dialógicas e inclusivas. Por ello, con los datos recopilados, se realizó un proceso de reducción, codificando y categorizando la información para validarla. Nuestro papel como docentes investigadores fue realizar, observar, registrar y orientar el desarrollo de las estrategias y la incidencia en sus reflexiones y acciones, todo esto a través de la recogida y el análisis de datos, realizados de forma simultánea.

Es relevante recordar que recurrimos a técnicas e instrumentos para la recogida de datos que aportaron evidencias de la calidad del curso de acción emprendido y que pusieron de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados, como los imprevistos. Por medio del registro de diarios de campo y cuestionarios, los datos nos llevaron a analizar los resultados de los planes de acción en términos de ejecución y solución de problemas, con los objetivos como su referente principal. La clave evaluativa estribó en identificar los cambios suscitados como resultado de las estrategias implementadas para replantear acciones en un nuevo ciclo de la investigación-acción.

Esta fase cerró un primer ciclo del método con la valoración de la veracidad del proceso de intervención para evidenciar la pertinencia de las estrategias dialógicas e inclusivas en los diferentes actores y validar el proceso investigativo. La información fue analizada al triangular las voces de los partícipes registradas en los diarios de campo, a la luz de los referentes conceptuales y

el punto de vista de los docentes investigadores. Es así como se indagaron y extrajeron datos sobre las realidades estudiadas, con el fin de resignificar en la realidad de la propia práctica docente el desarrollo de las diferentes acciones.

Ahora bien, en cuanto a la reflexión por parte de los coinvestigadores, se tuvieron en cuenta las interacciones suscitadas en las tertulias pedagógicas con lecturas previas, especialmente seleccionadas para generar reflexión e incidencia. Asimismo, el componente discursivo promovido en esta estrategia se consolidó en la práctica a través de la experimentación de situaciones escolares en las estrategias de taller vivencial, grupo interactivo y taller reflexivo, al promover la reflexión de las prácticas pedagógicas y generar el aprendizaje colectivo al salir de la rutinización frente al tratamiento de los diferentes problemas escolares.

Es oportuno preguntarnos como maestros: ¿es posible que estudiantes, padres y colegas investiguen con nosotros? Nuestra respuesta es afirmativa, ya que la investigación-acción hizo posible que el diálogo con otros suscitara una diversidad de saberes, lo cual favoreció la generación de cambios, primero en el investigador, para luego incidir en su contexto de actuación.

Fase 5: Análisis, interpretación y discusión de los resultados de la investigación

En esta fase se realizó un nuevo ciclo del método con un avance en cuanto al proceso de análisis e interpretación de la información en la etapa de institucionalización de las estrategias dialógicas e inclusivas, buscando detallar las visiones y perspectivas de los diferentes actores. Los datos analizados en esta fase correspondieron a las acciones ejecutadas en la etapa de transformación institucional, en la que las estrategias de taller vivencial, tertulia pedagógica, grupos interactivos y talleres reflexivos se extendieron a más actores en cada institución educativa.

A raíz de ello, se concertó la inclusión de las estrategias en los cronogramas de actividades de las instituciones educativas, proyectos transversales y manuales de convivencia. Así, por ejemplo, los coinvestigadores apropiados de las estrategias lideraron y ejecutaron acciones, arrojando datos sobre percepciones y puntos de vista, registrados en los diarios de campo que fueron analizados para develar transformaciones paulatinas en prácticas pedagógicas.

De ahí que, a través del auto-cuestionamiento de los docentes investigadores, que actuaron como facilitadores de los procesos, y junto con nuestros coinvestigadores, logramos algunas incidencias que, a partir del método de investigación-acción, se identificaron en las intervenciones de otros docentes, padres y estudiantes que hicieron parte de las instituciones educativas. Como muestra: se estableció la re-estructuración participativa del manual de convivencia bajo el modelo dialogante en el Instituto Técnico Empresarial El Yopal y en la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo; la educación emocional en la Institución Educativa Luis Hernández Vargas y el Instituto Técnico Empresarial El Yopal; la sensibilización de padres y docentes frente a una actitud de acogida hacia la población con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Salvador Camacho Roldán; la reflexión sobre la importancia de vincular familias y escuela en las Instituciones Educativas Manuela Beltrán y Luis Hernández Vargas; la comprensión de procesos de lectura para transformar prácticas en las Instituciones Educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social; la apropiación de herramientas lectoras en prácticas comprensivas de textos expositivos en las Instituciones Educativas La Campiña, El Paraíso y Policarpa Salavarrieta; y por último, la humanización en docentes, padres y estudiantes con respecto a convivencia escolar en la Institución Educativa Megacolegio El Progreso.

RECONOCER LAS BONDADES Y VENTAJAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Deseamos, en este contexto, subrayar el abanico de bondades de la investigación-acción en aspectos relacionados con cualificación docente, participación social de los actores, formación personal y liderazgo de los coinvestigadores. Para tal fin, acudimos a una de las investigaciones realizadas, como referente que permite ilustrar lo planteado anteriormente. La investigación titulada «Estrategias dialógicas e inclusivas para el mejoramiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Megacolegio el Progreso de Yopal, Casanare», partió de considerar la convivencia escolar como factor influyente en la calidad educativa por ser generadora de ambientes propicios para el aprendizaje de los educandos y el buen desarrollo de los procesos de enseñanza. No obstante, la situación de convivencia escolar que se presentaba en nuestra institución educativa nos llevó como docentes investigadores a indagar en qué medida ésta perjudicaba el desarrollo personal e integral de los educandos y cómo afectaba las interacciones entre pares, docentes y comunidad en general.

La primera bondad identificada del método fue la formación y cualificación docente a través de la mejora y eficacia de las prácticas convivenciales en la institución escolar. Es así como, observamos en detalle el problema de convivencia y reflexionamos sobre las prácticas e interacciones que se tejían, encontrando que se centraban en el desconocimiento del otro, agresiones físicas y verbales, amenazas, chantajes, entre otras. Pongamos de ejemplo la afirmación de una docente:

La agresión no solo en bachillerato se presenta con peleas, también entre los estudiantes de primaria. Ellos se agreden físicamente (...), se lanzan piedras, se escupen, se dan puños y patadas.

Además, un directivo docente evidenció prácticas poco generadoras de climas incluyentes, respetuosas y participativas al afirmar:

El otro día vino un padre de familia a enseñarme cómo debía tratar a los estudiantes y me dijo: que yo debía hacerme amigo de ellos, y le contesté que no me haría amigo de unos vagos, malos estudiantes, ni siquiera, de su hijo que es uno de ellos, que es mala clase, grosero, agresivo con los demás compañeros.

Desde este escenario de convivencia, la bondad de la formación y capacitación ofrecidas por el método de investigación-acción condujo a establecer la necesidad de apropiar propuestas teóricas que permitieran formas de interactuar para ser utilizadas por todos y para todos, que neutralizaran tendencias de rutinización aportando a la construcción de dinámicas relacionales centradas en el respeto y reconocimiento de las diferencias, por eso, acogimos las estrategias dialógicas e inclusivas de tertulia pedagógica y taller vivencial.

Además, se estableció que, para lograr incidencias en las prácticas pedagógicas convivenciales, se requería que el docente se asumiera como investigador de su propia práctica, a través de fases cíclicas que posibilitaron un vaivén de pasos introspectivos, de indagación y relación indiscutible entre teoría y acción. Al ser la investigación de índole colectiva y realizada por los directamente involucrados en los procesos educativos acerca de sus propias situaciones, el carácter auto-reflexivo ofrecido por el método impactó notablemente el desarrollo curricular, la cualificación de la práctica pedagógica y el entorno escolar.

Por ello, el método de investigación-acción comprendió una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer y profundizar en la convivencia escolar en la institución educativa, todo esto a través de la ruta emprendida por los docentes investigadores y coinvestigadores, realizando a la par investigación y acciones pedagógicas con la comunidad educativa. Este proceso requirió esfuerzo y dedicación y fue asumido como un reto pedagógico que implicó desaprender, leer, escribir, apropiarse de teorías y alentar a otros para construir conjuntamente. Sin embargo, actuar e investigar al mismo tiempo no fue fácil, pero se reconoció que al seguir la ruta emprendida por el método de investigación-acción se aprendió, de por vida, a mejorar las propias prácticas docentes, comprendiéndolas desde su estructura para llegar a una transformación real y significativa sobre convivencia escolar en la institución educativa.

Entonces, preguntamos nuevamente: ¿es posible que unas estrategias sean apropiadas por toda una comunidad educativa? Así fue, y en este punto se incorporó la segunda bondad de la investigación-acción identificada en nuestra investigación: instaurar a los sujetos a la participación en el desarrollo social. Para ilustrar mejor este punto, en las tertulias, además de los 66 docentes de la institución educativa, participaron algunos padres, administrativos, directivos y estudiantes, mostrando interés por leer los libros acordados y realizando aportes desde su criterio para fortalecer la convivencia escolar. En cuanto a los talleres vivenciales, éstos tuvieron mayor participación, debido a que se realizaron primero con todos los docentes bajo la orientación de nosotros como investigadores, para que después cada uno de ellos los replicara a sus estudiantes en direcciones de grado. Así llegó la estrategia a los 1670 educandos de la institución.

De manera semejante, los docentes replicaron los talleres vivenciales a las familias en Escuelas de padres, logrando que 800 de ellas experimentaran la estrategia. Además, se reconoció un interés de los docentes por llevar la estrategia al aula, adaptándola de acuerdo con las características y necesidades de cada grupo de estudiantes. Así, los datos evidenciaron que el taller vivencial trascendió lo discursivo para llevar a la práctica cotidiana las emociones, experiencias vividas y reflexiones suscitadas en la tertulia pedagógica. Asimismo, los coinvestigadores expresaron que en el hacer y decir de los partícipes se evidenciaron cambios en las interacciones, relaciones, comportamientos y manejo de emociones para promover cambios culturales que redundaron en las familias, amigos y contexto social en general.

Estas bondades fueron posibles debido a que el método condujo a establecer la necesidad de apropiarse de propuestas teóricas que permitieran formas de interactuar para ser utilizadas por todos y para todos, contrarrestando tendencias habituales sobre el tratamiento de los problemas y aportando a la construcción de dinámicas relacionales centradas en el respeto y reconocimiento de las diferencias. A partir de la comprensión y profundización de la línea base como punto de partida, al lado de construir una propuesta consensuada por los coinvestigadores, se comprendió la epistemología y metodología desde lo colectivo que permitió la apropiación y el desarrollo del método. Sin embargo, aunque han persistido actitudes de competencia y desconocimiento del otro de algunos docentes hacia pares, estudiantes y padres de familia se avizora que la gestión constante promovida por los coinvestigadores a través de la propuesta institucional de las estrategias dialógicas e inclusivas se logre en ellos la transformación esperada en sus prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas, al permitirse la expresión de opiniones e intercambio y contraste de ideas en torno a la convivencia escolar, emergió la tercera bondad de la investigación-acción correspondiente a formación personal. Esto equivale a decir que las estrategias ejecutadas, por su innovación, causaron impacto y suscitaron una reflexión real, capaz de transformar las actitudes y comportamientos de los involucrados. El ejemplo más significativo es el del directivo docente anteriormente mencionado, quien, como se citó antes, afirmó no estar dispuesto a ser amigo de estudiantes con comportamientos difíciles, pero que en la medida que participaba en las estrategias dialógicas e inclusivas, mostró un cambio en sus apreciaciones, como se evidencia a continuación:

Yo creo que cada profesor debe primero acercarse al estudiante, establecer una relación maestro-estudiante antes de la academia. Creo que esa es la verdadera práctica del docente de hoy día, es primero acercarse a los jóvenes para atender casos difíciles.

A esto se suma que este proceso investigativo fortaleció lazos al interior de los docentes investigadores y coinvestigadores, al comprender al otro desde las fortalezas, potencialidades y posibilidades, además de generar vínculos de afecto por la apropiación de la investigación. Los docentes, al asumirse como aprendices de su práctica, reestructuraron sus relaciones en cooperativas y de trabajo en equipo. De ahí que se comprendieran las diferencias, ritmos de

trabajo y potencialidades de cada uno en beneficio de un objetivo común, al lado de una transformación en lo personal que redundara en lo institucional.

Ahora, la cuarta bondad generada por la investigación acción fue la promoción de liderazgo en los coinvestigadores. El método favoreció la apropiación de las estrategias dialógicas e inclusivas para abordar escenarios que fortalecieran procesos académicos, de formación profesional y personal. Directivos y docentes se apropiaron la tertulia pedagógica y el taller vivencia con la unificación de acciones que fortalecieran el aprendizaje para desarrollar las clases con temas o aspectos de índole académico plasmados en los planes de estudio. Así, el diálogo, la inclusión, la opinión y contraste de ideas, la reflexión teórica y la enfocada en emociones vivenciales empezaron a integrarse a las prácticas de enseñanza en la institución educativa.

Igualmente, los directivos docentes se empoderaron de la estrategia de tertulia pedagógica como medio para tratar otros campos de interés y llevar a cabo procesos de capacitación docente autodirigida, ya que se gestó concienciación sobre la responsabilidad de su propia cualificación en diferentes aspectos académicos, además de lograr independencia, autonomía y empoderamiento a través del expresar opiniones argumentadas en autores para la construcción de nuevos conocimientos de índole colectivo.

Al respecto, Flecha (1997) expresó que «la tertulia se fundamenta en el poder de los argumentos colectivamente acordados: después de un diálogo donde cada cual aporta libremente sus razones y se toman acuerdos» (p. 74). Cuando los coinvestigadores asumieron el liderazgo de la planeación, ejecución y evaluación de algunas tertulias pedagógicas sobre aspectos diferentes a los convivenciales, con el interés de reformular saberes a través de procesos de disenso y consenso, se dejaron atrás actitudes pasivas de muchos docentes frente a su autoformación; se comprometieron frente a lo imperativo de la actualización de sus conocimientos, la cual siempre había sido delegada a personas o entidades externas como la Secretaría de Educación Municipal, la Policía Nacional, entre otros.

En efecto, todo este proceso sistemático y cíclico a partir de planear, actuar, observar y reflexionar, ofrecido por el método de investigación-acción, generó incidencia tanto en nosotros, los docentes investigadores, como en los integrantes de la comunidad educativa y en las situaciones de convivencia en las que actuamos. Por ello el proceso continúa hoy, pues los ciclos del método de

investigación-acción oscilan en un constante vaivén de las acciones específicas generadas por los involucrados. Así, la investigación avanza bajo el direccionamiento de nuestros coinvestigadores en la institución educativa.

Eso es posible porque somos conscientes que realizar investigación-acción requiere esfuerzo y dedicación. Lo asumimos como un reto pedagógico que implica desaprender, leer, escribir, apropiar teorías y alentar a otros para construir conjuntamente. Sabemos que actuar e investigar al mismo tiempo no es sencillo ni usual en otro tipo de investigaciones, pero somos aprendices de por vida, comprendiendo la estructura de nuestra propia práctica para llegar a una transformación real y significativa en la institución escolar.

Es innegable que no hay enseñanza alejada de la investigación, ni investigación sin enseñanza, sino que ambas se complementan entre sí, porque mientras enseñamos, investigamos, y a la vez, nos investigamos. Entiéndase bien: investigamos para comprobar, y al comprobar intervenimos, así educamos y nos educamos: investigar, buscar e indagar son indispensables la práctica docente. En definitiva, con el método de investigación-acción aprendimos a mirar más allá de lo evidente para trascender en el contexto escolar a través de la planeación, acción, observación y reflexión colectiva de estrategias dialógicas e inclusivas en cinco fases desarrolladas con colegas, padres y estudiantes, con las que profundizamos en las realidades de diez colegios públicos de Yopal, Casanare desde perspectivas diversas y diversificadas, convirtiéndonos en mejores docentes para ser mejores seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Morata.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Gutiérrez, Y. y Bejarano, O. (2015). *Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva* (Macroproyecto de Investigación) Bogotá: Universidad de La Salle, extensión Yopal. Colombia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 2

EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

*Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Olga Lucía Bejarano Bejarano*

Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 14)

Este capítulo presenta la estrategia de análisis cualitativo de la información obtenida en las investigaciones. Surge de la reflexión colegiada frente a los modos de dar sentido a la información recabada durante del desarrollo de las fases. Se trata de una propuesta para sistematizar, clasificar, codificar y categorizar la información de manera que facilite su posterior interpretación. Se fundamenta en los presupuestos teóricos y prácticos del análisis cualitativo de los datos planteado por Taylor y Bogdan (1987) y en la perspectiva epistemológica del enfoque crítico social originado en la Escuela de Frankfurt, cuyos aportes revelan las posibilidades de transformar problemas específicos a partir de la acción y la reflexión por parte de los propios miembros de las comunidades.

En primer lugar, se presentan algunos presupuestos del enfoque crítico social que pueden extrapolarse al ámbito de la realidad educativa y servir de faro para situar metodologías participativas en contextos de acción y reflexión permanente; en segundo lugar, se revisan algunos fundamentos del método

de análisis cualitativo de los datos y desde allí, se plantea una propuesta sobre el proceso analítico de la información cualitativa mediante macroprocesos y fases de análisis. Finalmente, se dan a conocer sus alcances y limitaciones, con el propósito de cualificarla desde la propia experiencia y la de otros investigadores.

LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DEL ENFOQUE CRÍTICO SOCIAL

En la investigación científica, un paradigma se explica como un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia. Éste no solo se constituye en modelo de acción para la construcción del conocimiento; además, es un foco, patrón o perspectiva desde donde los investigadores estudian un campo de acción determinado (Martínez, 2004).

Teniendo en cuenta esta pretensión de situar la investigación en unos presupuestos epistemológicos, inscribimos el macroproyecto: «Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva» en el paradigma socio-crítico, dado que buscamos suscitar transformaciones en las prácticas docentes y con ello, contribuir a la resolución de problemas concretos y recurrentes en el seno de las comunidades educativas pertenecientes a instituciones educativas de Yopal, Casanare. Arnal (1992) explica la teoría crítica como una ciencia social que ni es puramente empírica, ni es sólo interpretativa; sus contribuciones se originan «de los estudios comunitarios y de la investigación participante» (p. 98).

De este modo, el enfoque socio-crítico ofrece elementos para comprender la importancia del cambio social desde el interior de las propias comunidades educativas y a través de sus actores —docentes-directivos, docentes, estudiantes, padres y comunidad en general. Su propósito es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y la resolución de problemas prioritarios, como son para este macroproyecto las formas de convivencia, las prácticas de lectura, la inclusión educativa y las estrategias pedagógicas de corte dialógico e inclusivo.

El enfoque socio-crítico, también denominado crítico hermenéutico, permite que los mismos actores visibilicen las inconsistencias y contradicciones de sus comunidades y que sean partícipes de las transformaciones proyectadas. De este modo, la organización en grupos de investigación o en redes humanas

posibilita procesos de recolección crítica de la información y originan estructuras dinámicas para el debate, la negociación y el consenso. Además, permite el crecimiento del individuo para desarrollar su función social y su compromiso de mejorar su calidad de vida.

Según Boladeras (1996), autores de la Escuela de Frankfurt, como Horkheimer, Adorno y Habermas, entre otros, analizan la situación de la sociedad, cada vez más dominada por el capitalismo globalizado, para articular la teoría y la praxis humana con el objetivo fundamental de emancipar al ser humano de toda opresión generada por las instituciones políticas. Algunos de sus principios son enunciados por Popkewitz (1988), en estos términos:

[...] conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; así como orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable (p.23).

Se trata de principios que permiten comprender la relación existente entre la investigación educativa y la investigación-acción, con ocasión de la necesidad de generar cambios en las prácticas; buscar que las comunidades educativas, en ocasiones presionadas y limitadas por el sistema sociopolítico y económico, puedan prever y desarrollar estrategias de transformación mediante un diálogo reflexivo y crítico. Así, por ejemplo, reconocer la creciente desigualdad en las formas de educar de las instituciones educativas conllevó a reconocer la necesidad de democratizar el conocimiento, como también a la toma de conciencia de los procesos implicados en su elaboración, el estatus de los conocimientos y sus relaciones con las realidades y las prácticas profesionales.

Ante este contexto, el equipo de investigación decide sustentar su apuesta por generar una serie de estrategias pedagógicas para superar problemas de exclusión, convivencia escolar y familiar, así como dificultades en las prácticas de lectura desde la práctica reflexiva de liberar la palabra tanto de docentes, directivos, padres, madres de familia y acudientes. El primer paso para fortalecer el pensamiento crítico de los actores escolares es comprender las raíces de esta realidad y revelar situaciones problemáticas mediante prácticas dialógicas que logran poner en escena formas de pensar, sentir y actuar.

ALGUNOS FUNDAMENTOS DEL MÉTODO DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

En la literatura de las metodologías de investigación existe una gran variedad de formas de recoger los datos cualitativos, así como una amplia gama de estrategias para analizarlos y darles sentido. Para el caso particular de esta investigación, se acudió a la estrategia de análisis cualitativo de datos, acogido desde la propuesta de Taylor y Bodgan (1987) quienes manifiestan: «el análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano» (p. 158). El proceso de análisis cualitativo de datos se inició de forma paralela con el diseño, la aplicación de instrumentos y la recolección de información, en aras de alcanzar la comprensión detallada de las perspectivas y formas de actuación de otras personas. En este sentido, el análisis cualitativo de datos consistió en un conjunto de operaciones empíricas conceptuales, mediante las cuales se construyeron y procesaron los datos pertinentes al problema prioritario de cada estudio, para interpretarlos en un momento posterior. Además de las voces de los actores partícipes, tuvimos en cuenta datos cuantitativos correspondientes a los cuestionarios de evaluación de las estrategias de intervención pedagógica de tipo dialógico e inclusivo, como fueron en este caso las tertulias pedagógicas, los grupos interactivos, los talleres reflexivos y los talleres vivenciales).

Cabe señalar, que los datos cualitativos son predominantes; sin embargo, pueden combinarse con datos cuantitativos en el marco de procesos interrelacionados y de un conjunto de operaciones empírico-conceptuales que a continuación presentaremos.

En los estudios clásicos del análisis de datos, se encuentra la discusión sobre si el propósito del análisis debe ser desarrollar teorías, como en el caso de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), si debe centrarse en verificar la teoría social, como en el caso de la inducción analítica (Katz, 1990), o quizás, integrar ambos (Charmaz, 1983). Esta última ha sido la tendencia de los investigadores cualitativos, quienes consideran que una investigación puede confirmar la teoría y a la vez, ampliar las fronteras del conocimiento. La presente investigación se adhiere a dicha tendencia, por cuanto asume el análisis de la información como un proceso dinámico y creativo, en el cual se avanza en la preparación y limpieza de los datos y, a la vez, en su refinación hasta concluir el análisis. El análisis concluye cuando se logra una saturación, es decir, que los datos se vuelven repetitivos y

recurrentes. Lograr esta consistencia en los datos es posible gracias a la flexibilidad de la investigación cualitativa y a las veces que el investigador va a terreno o permanece en él, con el fin de lograr un análisis mucho más profundo mediante la aplicación de los instrumentos que ha diseñado (observación participante, las entrevistas, los diarios de campo, etc.).

Basados en los planteamientos del *análisis en progreso* expuesto por Taylor y Bogdan (1987), dimos forma a dos macroprocesos: *la reducción de datos* y *la conceptualización*. Cada uno requiere unas fases de análisis y unas operaciones analíticas concretas que dan sentido al análisis intensivo de los datos, tal como se ilustra en la Figura 2.1.

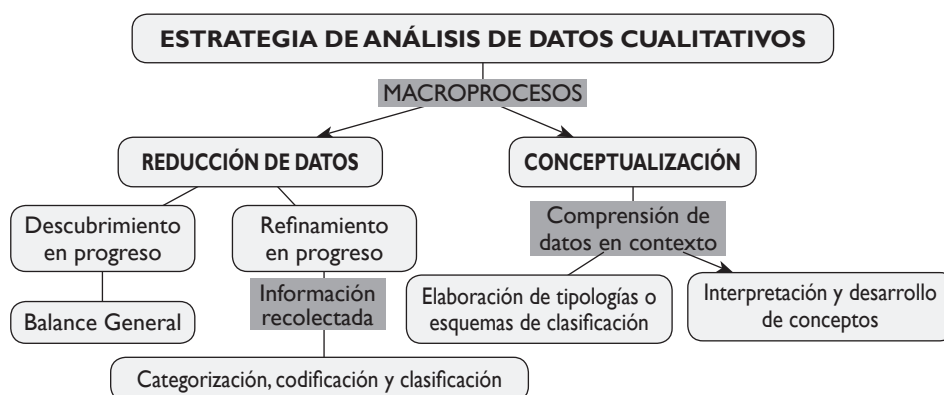


Figura 2.1. Macroprocesos en la estrategia de análisis de datos sustentada en Taylor y Bogdan (1987).

Fuente: Elaboración propia

I. LA REDUCCIÓN DE DATOS

Desarrollamos este macroproceso mediante dos fases de análisis: «descubrimiento en progreso» y «refinamiento en progreso».

1.1 Descubrimiento en progreso

En esta fase, nos dimos a la tarea de registrar las dinámicas cotidianas del aula y la institución educativa en fichas de observación y análisis documental. Así

mismo, la aplicación de una encuesta y la observación participante, nos llevó a identificar fortalezas, dificultades y prospectivas en el discurso y las prácticas de docentes de las diez instituciones educativas objeto de estudio. En suma:

- *Damos sentido a los datos a medida que avanzamos en su recolección.* La organización de los datos que se van recolectando se entiende como una sistematización que se lleva a cabo de acuerdo con ciertas categorías o criterios preestablecidos. En el caso de entrevistas, diarios o notas de campo, fichas documentales, procesamos la información y la leemos en conjunto, con el fin de identificar puntos en común y divergencias, como datos atípicos.
- *Releemos los datos.* Volvemos a leer la información sistematizada, tomando cierta distancia y planteando preguntas en torno a ella desde una actitud de extrañamiento: ¿Qué saberes y prácticas se están poniendo en juego, a partir de lo que aportan los sujetos-objetos de estudio? y ¿qué criterios tendremos en cuenta para determinar la pertinencia de los saberes y prácticas que subyacen en la información obtenida?
- *Seguimos la pista a las intuiciones, ideas e interpretaciones.* Acompañamos la identificación de fortalezas, dificultades y prospectivas con nuestras reflexiones y comentarios. En estos subyacen los referentes conceptuales, los conocimientos y experiencias de los investigadores como también, la visibilización de ciertos gestos, actitudes o lenguajes corporales presentes en el discurso de los informantes e importantes en la comprensión del fenómeno en cuestión.

1.2 Refinamiento en progreso

Por su parte, esta fase nos llevó a la implementación de las estrategias pedagógicas —grupos interactivos, tertulias, talleres vivenciales, talleres reflexivos— y a la transcripción de las voces recogidas de actores de las comunidades educativas, organizadas en unidades de análisis —párrafos o ideas—, que expresaban el sentir y la reflexión de los participantes en relación con los temas y problemas que se abordaban en dichos espacios de encuentro, buscando siempre recoger su sentido y contexto de referencia. A estas unidades de análisis les dimos un nombre o rótulo que representaba una categoría inicial. Posteriormente, releímos estas unidades de análisis para encontrar el sentido a las expresiones de los coinvestigadores y participantes, en virtud de las temáticas tratadas y las estrategias pedagógicas empleadas en ese tratamiento.

Este monitoreo permanente de la información nos permitió encontrar relaciones conducentes a la configuración de nuevas categorías de análisis, mediante el proceso que se describe a continuación:

1. *Dividimos la información obtenida en unidades de análisis.* Releemos la descripción y observación participativa en el diario de campo y la organizamos mediante párrafos o ideas que expresen un concepto central.
2. *Proponemos categorías iniciales.* Partimos de sugerir, al margen izquierdo de la descripción y observación, algunas categorías iniciales relacionadas con las concepciones o prácticas que suponemos vamos a encontrar, lo cual nos exige una fundamentación conceptual sólida.
3. *Categorizamos o establecemos clasificaciones.* Leemos las unidades de análisis y les atribuimos un nombre o concepto capaz de abarcar su planteamiento, agrupándolas por puntos en común y por reiteraciones de los actores.
4. *Buscamos categorías emergentes.* En las unidades de análisis buscamos nuevas concepciones y prácticas que evidencien aperturas, tensiones o vacíos emergentes desde el mismo punto de vista que originó la información analizada.
5. *Separamos los datos pertenecientes a cada categoría.* Una vez refinamos todas las categorías identificadas en las notas y diarios de campo, reunimos los datos pertenecientes a cada una y seleccionamos una parte suficiente del contexto para que sea comprensible, con el fin de que sirvan de base para su análisis y construcción en forma de relato.
6. *Vemos los datos sobrantes.* Repasamos el remanente de datos que no han ingresado en el análisis y vemos si algunos se ajustan a las categorías existentes, hasta saturarlos para evitar la omisión de cualquier dato.
7. *Refinamos el análisis.* Releemos los datos correspondientes a cada categoría y si es necesario, los ajustamos o reacomodamos a lo largo de las matrices o tablas de categorías identificadas.

Así las cosas, los pasos realizados en el macroproceso denominado «conceptualización», permiten confirmar las categorías iniciales propuestas e identificar nuevas categorías. Podemos formalizar esta categorización mediante una representación gráfica llamada cuadro categorial o red de categorías y subcategorías.

Para ahondar aún más en el tema de la codificación de la información, los códigos son comprendidos como etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada a lo largo

de las investigaciones. Desde otro punto de vista, la codificación implica unos recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. Estos códigos se «adhieren» a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos; también pueden ser palabras o números. En la figura 2.2 se presenta una codificación numérica y visual (colores), busca establecer una correspondencia con cada número o color con una categoría concreta. Ejemplo:

Convención	Tema
Verde	Estrategias de lectura usadas por el docente
Gris	Herramientas
Azul	Problemáticas en el desarrollo de procesos
Rojo	Formas de evaluar

I-PI4: “Es importante conocer de dónde viene el estudiante pero es más importante saber escuchar al estudiante y entonces el muchacho se trata de acercar al docente y nosotros por el afán, porque tenemos otra clase, por x o y razón no lo escuchamos (ANTI-DIAL); y el estudiante con solo el hecho de que el docente lo escuche y tendrá una oportunidad incluso de mejorar en su rendimiento académico”. (DIAL)

I-PI5: “Mi intervención está relacionada con todo lo que hemos hablado, aquí tenemos en cuenta las palabras **democracia, participación, concertación, normas, diálogos, compromisos, sentido de pertenencia**, pienso que esto termina haciendo una propuesta, no solo con el docente, ni solo con el estudiante, sino con toda la organización institucional, yo llevo muchos años manejando el proyecto de democracia escolar, que a la hora de la verdad son distintas al llevar a la realidad, porque la institución debe ser un engranaje democrático, estoy hablando de consejo directivo, consejo de padres, de estudiantes ¿qué hacen todos esos consejos en la institución? Resolver problemas, establecer normas, hacer pactos de convivencia, (RESOL-CONFLIC).

Figura 2.2. Convenciones de los temas identificados en las observaciones sistemáticas participantes

Fuente: Elaboración propia.

La codificación cualitativa requiere una constante comparación entre las unidades de análisis. A cada segmento, línea o párrafo (unidad de análisis) se le asigna un código que puede referir a una categoría previamente definida o a una emergente. Es posible que otro segmento tenga la misma categoría pero se le asigne un código distinto debido al contenido de la información.

La codificación varía de acuerdo con la fuente de información. Por ejemplo, se asignaron numeraciones acordes con los discursos de directivos, docentes, padres y participantes y las iniciales de la nominación dada a cada categoría, como se ilustra en la Figura 2.3, correspondiente al proyecto de investigación: “Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva”.

REFLEXIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS
DISCURSO	Tipos de lectura según el texto	Lineal	LECT-LIN	Continua No fragmentada Pausada En texto impreso
	TLEC-TXT	No lineal	LECT-NLIN	Discontinua Fragmentada Inmediata En hipertexto

Figura 2.3. Ejemplo de clasificación y ordenación por categoría y subcategorías de análisis

Fuente: Elaboración propia.

El propósito de utilizar los códigos es recuperar y organizar los trozos de un texto y así encontrar, extraer y agrupar segmentos relacionados con la pregunta de investigación, para soportar la interpretación posterior, según los hallazgos de cada investigación y consolidar las conclusiones pertinentes.

Acto seguido, se organizaron las categorías y subcategorías. Para completar esta fase, se elaboró una tabla correspondiente al análisis integrado de datos

por categoría, constituida con base en las categorías, subcategorías y unidades de análisis, estableciendo los primeros enunciados sobre posibles tipologías o clasificaciones para cada categoría.

Es decir, seguimos la pista a los temas emergentes en las tertulias y talleres a través de los diarios de campo y las pautas de evaluación de cada encuentro, identificamos información con enunciados o características similares, es decir, recurrencias; poco a poco, alimentamos intuiciones y descubrimos vetas, y pronto, los análisis iniciales de los datos nos permitieron formular los primeros enunciados y, de este modo, comenzar a dar sentido a los datos.

Cabe reiterar que, de acuerdo con la frecuencia y recurrencia de los mismos, el tratamiento de los datos es fundamental, por cuanto lleva a identificar las comprensiones de lo expuesto en el discurso de los actores y las intervenciones o acciones propias de sus prácticas pedagógicas, realizadas por parte de directivos, docentes y padres. Es así como de la descripción del contenido de documentos y prácticas de enseñanza a los docentes participantes en la investigación se pasa a la interacción con ellos, a través de las estrategias dialógicas e inclusivas que permiten configurar una serie de fases y momentos en torno al análisis de los discursos y prácticas de los actores escolares.

En cuanto al proceso de recolección de la información, análisis e interpretación, se realizó un registro detallado mediante los diarios de campo, así como de los cuestionarios de evaluación de las estrategias, insumos que permitieron realizar un proceso posterior de análisis e interpretación de la información en relación con los discursos y las prácticas de los participantes. Por otra parte, cada resultado de las acciones vinculadas a la aplicación de las estrategias dialógicas e inclusivas fue sistematizado en escritos organizados con la estructura de los aspectos contenidos en las estrategias, para utilizarlos como material de guía y referencia para los interesados en su aplicación. Esta información permitió resignificar las categorías y subcategorías, refinar más la codificación de la información, y trazar un esquema de red categorial o ruta para cada investigación.

En la Figura 2.4 se presenta un ejemplo de red categorial en el cual se establecen las categorías y subcategorías, así como sus relaciones dentro de la investigación «Estrategias dialógicas e inclusivas para favorecer la participación de las familias en la convivencia democrática en las Instituciones Educativas Luis Hernández Vargas y Manuela Beltrán de Yopal».

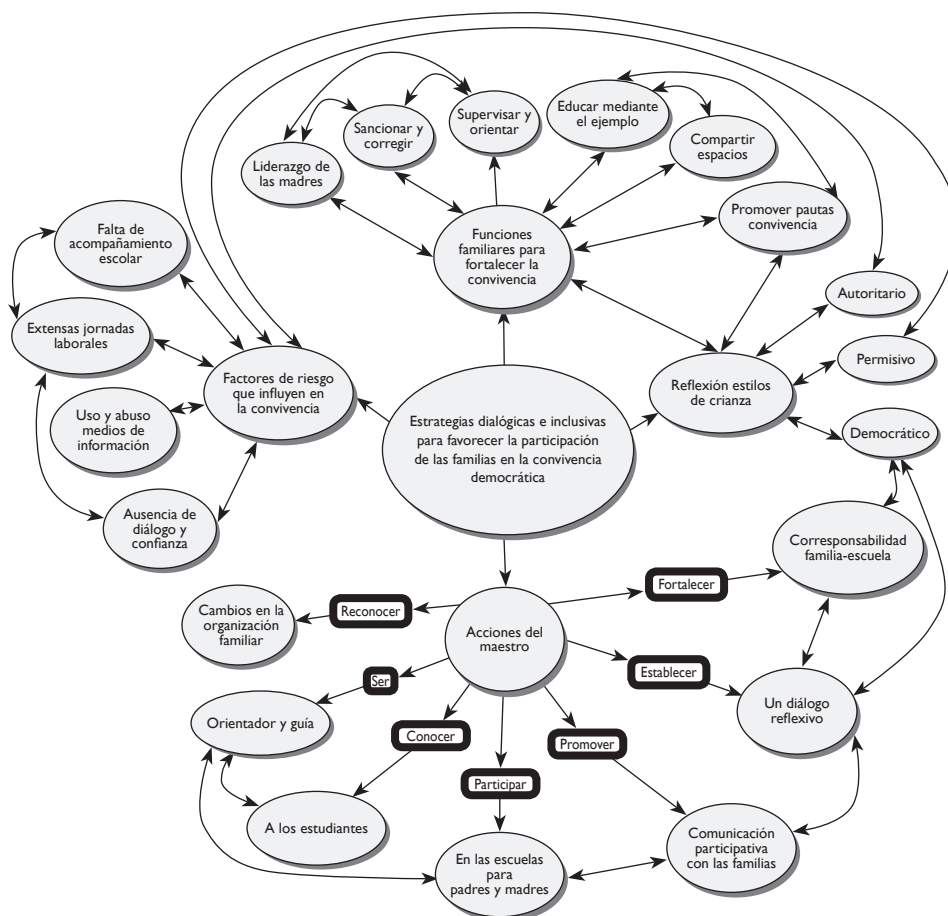


Figura 2.4. Red categorial proyecto: “Estrategias dialógicas e inclusivas para favorecer la participación de las familias en la convivencia democrática”.

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, desde distintas posturas académicas e ideológicas, se ha escrito sobre la importancia y las habilidades cognitivas y metacognitivas puestas en juego en la investigación social en el momento del «Análisis e interpretación de la información»; incluso se plantean propuestas para que los investigadores puedan encontrar la riqueza analítica de los datos en un paso a paso que los lleve a construir sentidos en lo profundo de las voces de los sujetos-objetos o informantes que participaron en la investigación, sin que caigan en procedimientos rígidos.

2. LA CONCEPTUALIZACIÓN

Desarrollamos este macroproceso mediante una fase de análisis, «comprensión de datos en contexto», que posibilitó la elaboración de tipologías o esquemas de clasificación, así como la interpretación o desarrollo de conceptos, a partir tanto de las producciones teóricas como de los datos obtenidos.

En esta fase se graficaron las relaciones entre categorías y sus subcategorías, para descubrir sus puntos de encuentro. Con este fin, considerando tanto los discursos como las prácticas, sistematizamos la información recolectada según las fases propuestas para la investigación y las estrategias pedagógicas de tipo dialógico e inclusivo acogidas; por ello se procedió, primero, a organizar la información acopiada de acuerdo con el propósito y tipo de intervención; segundo, se codificó la información recolectada mediante su clasificación, la cual concentra las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por los investigadores; y tercero, se estructuraron categorías de análisis que, en algunos casos, el mismo proceso de organización y clasificación conllevó a replantear, o también a agregar nuevas categorías como resultado de la información obtenida.

Respecto a la interpretación y discusión de los resultados, se detallaron, analizaron y extrajeron voces de los informantes, así como registros de los encuentros entre docentes, resultados de los instrumentos de evaluación de las estrategias o las encuestas, todas ellas relacionadas con la implementación de las estrategias dialógicas e inclusivas, así como con su incidencia en los discursos y prácticas de los directivos docentes, docentes y padres de familia. Se retomó la información, con las categorías, subcategorías y demás elaboraciones de las etapas anteriores, para abordar los hallazgos sobre cada una de las etapas de la investigación-acción, de acuerdo con el diagnóstico o línea base, la intervención desde las estrategias pedagógicas de tipo dialógico e inclusivo, así como el establecimiento de la incidencia de las estrategias en los discursos y prácticas, con el fin de derivar la discusión de los resultados de investigación de dichas construcciones.

Interpretar la información analizada significa contar con los hallazgos del análisis, representados en categorías y con la información que dio lugar a ellas, con un excelente marco teórico o conceptual y, lo más importante, con la capacidad para escribir o como lo señala Vásquez (2015), para «tejer, relacionar y poner en un texto, de manera coherente, diversas fuentes de información,

pero siempre filtradas por el juicio de los investigadores» (p.42). Este proceso de triangulación consiste en confrontar las categorías configuradas con las voces de los informantes, los presupuestos conceptuales de la investigación y las propias comprensiones de los investigadores, de este modo, se llega a la descripción e interpretación de las categorías.

Lectura vertical de las categorías de primer nivel

Las categorías de primer nivel son aquellas que configuradas a partir de la frecuencia de voces con características similares o afinidad semántica en torno a un concepto. En el cuadro categorial, éstas ocupan el primer rango y en esta primera etapa de interpretación se busca identificar las relaciones que se establecen entre ellas.

En el modelo de cuadro categorial, se observa el modo como debe realizarse la lectura de las categorías de primer nivel, surgidas de unos criterios y sub-criterios. En el ejemplo que propone Vásquez (2015) en la Figura 2.5 las categorías centrales emergieron de la indagación por las concepciones de producción textual y de artículo de opinión. Para el caso de las primeras, se perfilan cuatro concepciones: producción textual como proceso cognitivo, como forma de expresión, como forma de comunicación y de relación.

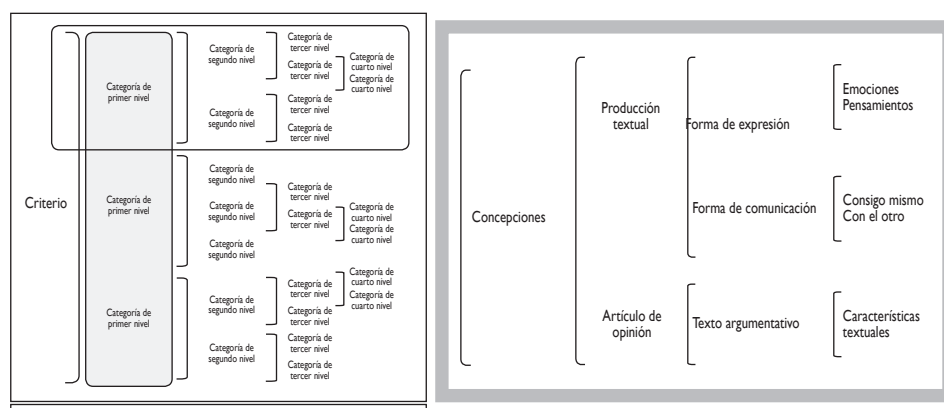


Figura 2.5. Ejemplo de cuadro categorial

Fuente: Vásquez (2015)

El resultado de esta etapa responde a las preguntas: ¿qué relaciones se pueden establecer entre las categorías centrales?, ¿a qué responden esas categorías?, ¿cómo se vinculan con el objetivo general del proyecto?, ¿con qué autores del marco teórico -si los hay- podrían relacionarse?, ¿qué «voces» de los entrevistados cabría retomar para avalar o soportar estas primeras categorías?, ¿con qué antecedentes valdría la pena vincular tales categorías?, ¿son relevantes otros aspectos -de este mismo nivel categorial- que valdría la pena señalar o tener presentes?

Lectura horizontal de categorías de segundo, tercer y cuarto nivel

Esta lectura implica establecer relaciones entre cada categoría de primer nivel con las categorías de segundo, tercer y cuarto nivel, si las hay. En el ejemplo de la Figura 2.6., se observa la concepción de «producción textual como expresión» y de ésta surgen categorías de segundo nivel: «ideas», «pensamientos», «experiencias», «sentimientos», «conocimientos» y «frustraciones»), todas relacionadas con una categoría de tercer nivel denominada «vida cotidiana»:

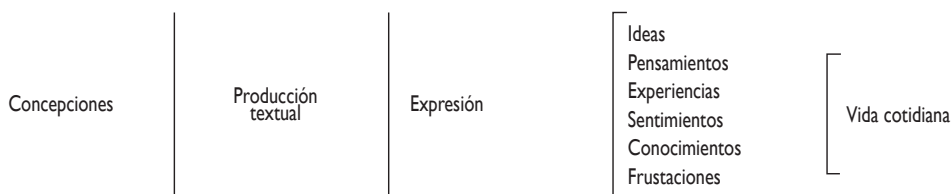


Figura 2.6. Relaciones entre categorías de segundo y tercer nivel

Fuente: Elaboración propia

Con esta lectura, se busca describir e interpretar la riqueza de cada categoría y de los elementos que la constituyen. Una vez se realiza este ejercicio hermenéutico, se procede a escribirlo. A continuación, presentamos una modalidad de este ejercicio que puede aplicarse a la interpretación de todas las categorías, consistente en presentar y conceptualizar la categoría identificada a partir de los presupuestos del marco conceptual y la perspectiva teórica en la que se inscribe —si la hay—; luego, se presenta cada categoría de segundo nivel sustentando su presencia mediante las «voces» de los informantes que fueron seleccionadas durante el análisis de la información, citadas. De éstas,

se desprende la postura de los investigadores mediante la aplicación de operaciones de pensamiento como la deducción o derivación de las consecuencias, la objeción sustentada o la contrastación, consistente en comparar los planteamientos citados con otra situación; también se puede acudir a la ampliación, análisis o síntesis de las voces presentadas, para dar cuenta de un juicio responsable, reflexivo y crítico.

Esta postura, producto del ejercicio metacognitivo descrito, puede respaldarse con una cita de autoridad directa o indirecta correspondiente a uno o más autores que explican el fenómeno en cuestión. Finalmente, los investigadores presentan la conclusión con la que cierran el apartado. Para cerrar, todo el proceso de interpretación termina, según Vásquez (2015), con unas conclusiones de los resultados obtenidos que ofrezcan juicios responsables, establezcan relaciones de largo alcance, descubran vínculos a nivel conceptual con el marco teórico o avizoren razones o motivos difícilmente perceptibles. Un ejemplo de ellas es el que se cita a continuación:

[...] En este caso, respecto a las estrategias didácticas, se reconoció de manera generalizada en las investigaciones la importancia de conocer, apropiarse, planear y desarrollar las tertulias pedagógicas, los grupos interactivos, los talleres reflexivos y los talleres vivenciales desde la mirada sobre sí mismos; desde la apropiación y los cambios en las acciones pedagógicas en la cotidianidad de los docentes, en virtud de una convivencia basada en relaciones horizontales, participativas, solidarias y democráticas, en las que reconocen y respetan las diferencias constitutivas de cada uno de los actores de la comunidad educativa.

De forma paulatina, los coinvestigadores, algunos docentes y directivos se apropiaron de tertulias pedagógicas, talleres reflexivos, grupos interactivos y talleres vivenciales y pusieron en escenarios para el fortalecimiento de procesos académicos, de formación profesional y personal. De esta manera, por su iniciativa, se unificaron acciones que afianzaron el aprendizaje para desarrollar las clases con temas de índole académica plasmados en los planes de estudio, así como las interacciones convivenciales, la participación de los padres. Esto reflejó que el diálogo, la inclusión, el reconocimiento de las diferencias, la capacidad de escucha, la opinión y el contraste de ideas, al

lado de la reflexión teórica y de expresión y formación en las emociones vivenciales, como parte fundamental de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas, son cruciales para lograr propósitos formativos y de cualificación de la labor docente.

Como puede observarse, este proceso se constituyó de forma rigurosa y flexible, teniendo en cuenta tanto los insumos de los diferentes actores como el propósito de reflexionar en la acción concreta de lo sucedido tanto en el contexto académico como convivencial, y promovió otras formas del quehacer docente, como acciones didácticas, reflexiones y transformaciones paulatinas.

En el caso de la tertulia pedagógica, ésta condujo al desarrollo de procesos creativos propuestos por los contertulios, antes o después de su ejecución, con el fin de expresar las reflexiones, opiniones o interpretaciones de los textos leídos en dibujos, las frases reflexivas o las coplas, todas ellas creaciones publicadas y exhibidas en la cartelera de institucionalización de las estrategias, como espacios de apertura dentro de la jornadas para la realización de las tertulias, a las que las instituciones educativas planean dar continuidad.

Así mismo, en el caso de los talleres vivenciales y los talleres reflexivos, se observó que trascienden el desarrollo de una actividad y que en la medida que afectan al ser del otro, puede apuntarse a reflexiones y transformaciones cruciales en el trato con el otro, a dinámicas que posibiliten la fluidez de la labor académica. Por tanto, se requiere formar en la educación emocional desde lo vivencial, en primera instancia a los directivos docentes, docentes y padres de familia para que se promueva, en efecto cascada, como un eje central de la convivencia escolar.

De esta manera, el proceso de análisis cualitativo de la información en el caso de una investigación-acción, adelantado en conjunto con los maestrantes en Docencia, logró dar cuenta de las reflexiones y transformaciones de discursos y prácticas de los actores en las comunidades educativas.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Desde la perspectiva cualitativa y el método de investigación-acción en el que se basaron las investigaciones en instituciones educativas de Yopal, se identificaron alcances relacionados con los niveles de apropiación por parte de los maestrantes y los coinvestigadores en el desarrollo de las estrategias dialógicas e inclusivas como posibilitadoras de las reflexiones y transformaciones de los discursos y prácticas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como en la convivencia escolar y la inclusión educativa. Fue tal que sus esfuerzos sentaron las bases para la institucionalización de las estrategias pedagógicas que pretenden aportar a la formación de las nuevas generaciones.

La investigación-acción posee bondades para contribuir a transformar realidades y solucionar problemáticas desde perspectivas que involucran a los demás actores de las comunidades educativas. A este respecto, las instituciones educativas son un escenario que amerita investigaciones y acciones pedagógicas reales, para aportar a la formación de todos sus integrantes y a la generación de mejores ambientes de aprendizaje y desempeño laboral.

Los ciclos de la investigación-acción en el proceso de dos años, si bien arrojaron resultados y avances importantes para las prácticas pedagógicas de los maestrantes y los actores que los acompañaron, no pudieron observarse en su totalidad, ya que se requiere de un tiempo mayor de realización, para generar más impacto en los actores y ahondar en el resultado de las propuestas surgidas en las comunidades educativas de las instituciones partícipes.

Se requiere adquirir, de manera simultánea la actitud y la formación, tanto para la investigación-acción como para el diseño de acciones pedagógicas, lo que a veces resulta confuso en la práctica, pues se requiere del dominio conjunto de estos dos procesos, distintos y complementarios en las realidades educativas.

En ocasiones, el logro de los propósitos investigativos trazados fue arduo, dadas las demandas de los docentes en sus instituciones, las exigencias formativas de los espacios académicos propios de la Maestría y los compromisos personales que conllevaron a aplazamientos o incumplimientos en las acciones trazadas.

La recolección de datos, el análisis y la interpretación son procesos articulados. La organización y clasificación de la información mediante unidades de análisis

conduce a su codificación y categorización. Estas actividades son fundamentales para realizar asociaciones entre cada unidad de análisis y una determinada categoría. De modo que, varias relecturas de las unidades de análisis conducen a una nueva organización o reagrupamiento interno mediante trozos o subconjuntos de datos, hasta desentrañar la categoría o subcategoría respectiva.

El análisis de datos cualitativos posibilita realizar tareas operativas donde el investigador clasifica, organiza y recupera datos a través de categorías de codificación y a la vez, tareas conceptuales, en las cuales genera categorías de codificación, relaciones e incluso teorías a las que llega tras la lectura, reflexión, inducción, etc. Por tanto, las categorías pueden relacionarse con la ayuda de recursos informáticos para establecer redes de significados y desde allí, generar un proceso de reflexión crítica soportado en conceptos y conducente a la construcción de teoría.

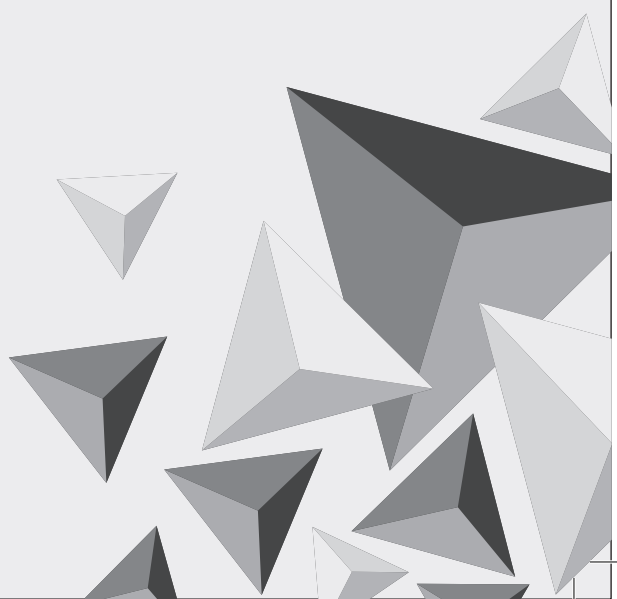
REFERENCIAS

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona (España): Labor.
- Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, 347-365.
- Katz, J. (1990). A Theory of qualitative methodology: The social science system of analytic fieldwork. En: R.M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston: Little Brown.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Popkewitz, T. (1988). Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría. *Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa*, Ed Mondadori.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Taylor & Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Editorial Paidós, 1ª ed., Barcelona.
- Vásquez, F. (2015). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.



SEGUNDA PARTE

Itinerario epistemológico.
Una práctica reflexiva para
elucidar el andamiaje conceptual



Capítulo 3

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO Y LA INCLUSIÓN. UN NUEVO RETO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Deisy Caicedo*
Armando Simbaqueba**
Marta Ligia Vaca***

El diálogo es un fenómeno humano por el cual se nos revela la palabra, de la que podemos decir que es el diálogo mismo. Por ello hay que buscar la palabra y sus elementos constitutivos. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (Freire, 1970; p. 105).

Los cambios acelerados de esta sociedad globalizada han ampliado la brecha entre los países en detrimento del desarrollo social y educativo. Esta desigualdad alerta a las autoridades, organismos e instituciones responsables de la educación frente a la necesidad renovar sus concepciones y prácticas pedagógicas y pensar en nuevas estrategias de aprendizaje, aquellas que formen ciudadanos con responsabilidad social y ética; con capacidades para el manejo de las emociones, la convivencia pacífica en familia o escuela y la asunción de una

* Licenciada en Educación Básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidata a Magíster en Docencia, Universidad de La Salle.

** Licenciado en Matemáticas y física, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidato a Magíster en Docencia, Universidad de La Salle.

*** Licenciada en Educación Básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidata a Magíster en Docencia, Universidad de La Salle.

lectura crítica de su contexto y del mundo como factores claves para generar verdaderos procesos de cambio desde las prácticas educativas.

En este sentido, el Macroproyecto «Estrategias Pedagógicas para una Educación dialógica e inclusiva» buscó responder la pregunta: ¿Cómo contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en instituciones educativas de Yopal, Casanare mediante proyectos de investigación-acción orientados al desarrollo de estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva?

Este interés por mejorar la práctica pedagógica nos convocó en el estudio de la dimensión comunicativa y las distintas formas de diversidad cultural, ideológica, étnica, lingüística, de clase, de género y capacidad presentes en el escenario escolar. Además, nos permitió el reconocimiento de perspectivas teóricas y la comprensión de conceptos propios del aprendizaje dialógico y la inclusión.

Por lo anterior, reconocemos los fundamentos del aprendizaje dialógico en la teoría de la acción dialógica de Freire (1970) y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1998). Así mismo, explicitamos y analizamos la noción de diálogo e imaginación dialógica de Bajtín (1982), los planteamientos para la enseñanza del diálogo en Burbules (1999) y otros investigadores interesados en este campo como Gutiérrez (2017). De igual manera, se tuvieron en cuenta los conceptos de familia, según los planteamientos de Rodrigo y Palacio (2012), convivencia, desde Maturana (2002) y Pérez (2014), emociones, de acuerdo con las concepciones de Goleman (2012) y Bisquerra (2011) y para finalizar el concepto de lectura bajo lo establecido por Chartier (1993) y Solé (2009).

LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN DIALÓGICA E INCLUSIVA

La reflexión sobre la necesidad de transformar la práctica docente abre una nueva tendencia educativa que tiene como eje el aprendizaje dialógico, situado en la perspectiva de la pedagogía crítica. El aprendizaje dialógico reconoce que aprendemos en la intersubjetividad; es decir, en la participación colectiva y democrática al descubrir y redescubrir los conocimientos necesarios para interactuar en la sociedad actual, que requiere con urgencia disminuir las desigualdades y propender por una educación que transforme la sociedad. Dicha transformación es posible desde un aprendizaje dialógico, orientado

a plantearnos la lectura del mundo y de la palabra en un acto creador que permite la construcción con el otro para escucharlo y provocar juicios críticos que se dan desde la lectura como práctica social y cultural (Freire, 1970).

El aprendizaje dialógico tiene sus bases en la teoría de la acción dialógica de Freire (1970), quien lo define desde el hecho de que nadie lo conoce todo, nadie lo ignora todo; desde esta perspectiva el diálogo está dado mediante la acción y la reflexión y su derivación es la praxis como palabra verdadera que transforma el mundo permitiendo relaciones de horizontalidad entre las personas. De esta manera, se construye una educación participativa y emancipatoria desde la integración de todos los miembros de la comunidad educativa en el aula, en donde cada uno tiene algo que aportar, donde se genera construcción de pensamiento colectivo desde el consenso y el disenso para crear, intercambiar o modificar significados.

De igual forma, el aprendizaje dialógico tiene sus bases en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1998), quien plantea el acto de la comunicación desde pretensiones de validez que se complementan o reconstruyen en la relación interpersonal con otros, dándole sentido al diálogo como elemento mediador para el aprendizaje. Para este autor, el acto comunicativo debe cumplir con el objetivo de resolver los conflictos sobre la base de las razones para llegar a la mutua comprensión.

En la misma línea, Burbules (1999) sitúa el diálogo en el campo educativo como estrategia de aprendizaje dialógico, no desde la idea de repartir acuerdos, sino desde la formación para la comprensión y la autorreflexión —información y racionalidad—. De este modo, el diálogo como práctica de enseñanza atiende tres reglas: la participación, expresada en la relación con el otro; el compromiso, como la capacidad para mantenerse en el diálogo interactivo, y la reciprocidad, para ir más allá de las propias intenciones en el dar y recibir. Se asume entonces el diálogo como constituyente primordial de la educación dialógica, convertido en una oportunidad para la transformación de las prácticas en el aula a partir de las interacciones que se generan en ella.

Por su parte, Flecha (1997) resalta la importancia de «trasformar los centros educativos (...) donde entran en relación todas las personas y colectivos implicados» (p. 44). Esta es una alternativa valiosa donde se integra la participación de toda la comunidad en la promoción del aprendizaje; es decir, se

validan los saberes de todos en un diálogo igualitario que destruye las barreras anti dialógicas y genera espacios en los cuales el diálogo genera relaciones de horizontalidad.

Para llevar a la práctica esta nueva forma educativa, Flecha (1997) nos plantea siete principios dialógicos que deben ser tenidos en cuenta y sin los cuales sería inoficioso acercarnos a una transformación en el aula. Dichos principios son a) el diálogo igualitario, b) la inteligencia cultural, c) la transformación, d) la dimensión instrumental, e) la creación de sentido, f) la solidaridad y g) la igualdad de diferencias. Para una mejor comprensión de los mismos se exponen de manera más específica a continuación:

El diálogo igualitario

Este principio se aplica cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Esto se logra en la medida que todas las personas puedan ofrecer sus conocimientos y experiencias a los contextos en los que se desenvuelve, sin perder de vista que ninguna de estas aportaciones debe ser privilegiada, sino que todas deben ser debatidas y confrontadas para llegar a consensos.

Inteligencia cultural

Por su parte, la inteligencia cultural es el punto de partida del aprendizaje dialógico, que engloba la inteligencia académica —la cual se desarrolla en espacios académicos—, la inteligencia práctica —que se desarrolla en espacios de la vida cotidiana— y la inteligencia comunicativa —como la capacidad de comunicación de cada ser humano—. A manera de ejemplo, se puede evidenciar que en las aulas de clase compartimos con estudiantes que poseen alta inteligencia práctica, debido al contexto en el cual se desenvuelven; este conocimiento le sirve de apoyo a sus compañeros en la construcción de aprendizajes colectivos, desarrollando así la inteligencia comunicativa e incrementando la inteligencia académica.

Transformación

Mediante este principio, se asume que podemos cambiar la realidad en lugar de adaptarnos a ella. Este cambio se puede percibir a partir de dos puntos de

vista: el primero, el rol y el compromiso del docente, en el sentido que ya él no es poseedor del conocimiento, sino un mediador en la construcción del mismo, además de ser un cuestionador crítico de su propia práctica. El segundo, enfocado al compromiso de las instituciones educativas para generar cambios que permitan una educación más justa y equitativa.

Dimensión instrumental

Esta dimensión se comprende como la capacidad de las personas para que, de manera conjunta, se apropien de aquellos conocimientos fundamentales como base para acceder a los demás aprendizajes respondiendo al entorno social y cultural. Las interacciones en grupos heterogéneos permiten que el aprendizaje instrumental aumente cuando se establecen interacciones dialógicas.

Creación de sentido

La creación de sentido implica dar una orientación vital a nuestra existencia, soñar un proyecto, ser protagonista de la propia existencia. En esta, se debe tener especial cuidado en lo que el docente o la escuela promueven, porque no se puede desligar el discurso con la práctica; el diálogo sustituye los criterios de autoridad y actúa ante la crisis de sentido —educativas y no educativas—, re-encanta las relaciones entre las personas y permite que cada una tome las decisiones pertinentes para reorientar su vida. Conecta los aprendizajes con su utilidad en la vida práctica.

Solidaridad

La solidaridad es concebida como una forma de diseñar proyectos educativos con pretensiones igualitarias, donde se ofrecen las mismas oportunidades. En este sentido, una educación solidaria debe ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

Igualdad de diferencias

La igualdad de diferencias se define como el derecho de cada persona a ser y pensar diferente. Va más allá al ser también el derecho a pasar de una educación de privilegiados a una educación para todos y permitir avances significativos

en una educación democrática y participativa, en la medida en que se garantice que todos tengamos las mismas oportunidades de aprender e interactuar especialmente los más desfavorecidos.

Estos principios atienden un enfoque comunicativo, guiado por interacciones dialógicas en el que podemos considerar cómo los docentes logramos planear conjuntamente los propósitos, preguntas y acciones a emprender para llevar al aula la educación dialógica, en la cual el maestro junto con los estudiantes acuerda los tópicos que se estudiarán y la manera como lo harán. A esta forma de aprender se le denomina encuentro relacional (Gutiérrez, 2017), un encuentro recíproco entre un yo y un tú, en un espacio y un tiempo comunes, donde el intercambio significativo de la palabra es capaz de movilizar concepciones y prácticas que realmente introduzcan cambios en las formas de aprender, con estrategias que mejoren las prácticas pedagógicas y se constituyan en una nueva tendencia educativa con alternativas de transformación.

Esta propuesta de aprendizaje basada en el intercambio propone que el diálogo sea generador de conocimiento, ya que su naturaleza interactiva prioriza las relaciones horizontales y puede construir un «significado potencial», como lo ha señalado Vygotsky (1996), a través de la secuencia de intercambios verbales con otros participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para precisar mejor cómo se entiende el aprendizaje dialógico, Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) explican que es «el resultado de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso» (p. 92). En consecuencia, comprendemos que existen diferentes formas de aprender las cuales se caracterizan por una perspectiva o un modo de ver la enseñanza. En nuestro caso, optamos por el aprendizaje dialógico porque da prevalencia a la interacción discursiva como medio para la reflexión y paulatina transformación de las prácticas docentes.

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LAS EMOCIONES Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

El estudio de las emociones en la escuela es un componente esencial en el proceso educativo. Sin embargo, se ha olvidado o se le ha restado importancia porque se da prelación al componente racional; es decir, sobresale lo cognitivo y se relega lo afectivo. Pérez (2001) nos llama la atención frente a la necesidad

de reconocer que razón y emoción van a la par, pues en nuestro diario vivir es difícil que se dé la una sin la otra. En esta medida, es importante fortalecer las emociones en el contexto escolar con el fin de buscar un equilibrio entre estos dos elementos incluyendo el diálogo como elemento de partida.

El aprendizaje dialógico reconoce la necesidad de educar las emociones y por ello, surge la pregunta: ¿qué son las emociones y por qué deben ser vinculadas en el plano educativo? Según autores como Goleman (2012) y Maturana (2001), son expresiones y manifestaciones, la forma de pensar y actuar, los estados biológicos y psicológicos, como las distintas tendencias de actuar del ser humano, sumado a esto, las acciones humanas se originan de las emociones, es decir, que acción y emoción están muy ligadas y el contexto en el que se desarrollan es de vital importancia para su manejo.

Ahora bien, en el ámbito educativo, la convivencia evidencia los actos de los estudiantes impulsados por las emociones. Es así como los docentes al interactuar con ellos en las horas de descanso, o durante las diferentes actividades que se realizan en la institución, encontramos su forma particular de reaccionar ante distintas situaciones que se les presentan, donde por ejemplo un compañero hizo una broma y quien la recibió reacciona de una manera agresiva, porque no estaba preparado para ello o simplemente porque su actuar es natural y corresponde a las emociones que siente en ese instante.

Lo anterior nos permite reconocer que los docentes, como miembros de la comunidad educativa y garantes en la formación de nuestros estudiantes, debemos contar con los elementos necesarios que les posibilite la regulación de sus emociones (Bisquerra, 2011), lo que requiere que se hagan conscientes de la relación existente entre emoción, cognición y comportamiento. Además, es importante fomentar el desarrollo de estrategias de afrontamiento y la capacidad para autogenerarse emociones positivas, tarea compleja y urgente de realizar en los entornos educativos, pero que desde la educación dialógica se hace posible si de transformar la práctica docente se trata.

Dado que las emociones, como diversas acciones humanas, son fruto de un constructo colectivo, es decir, pueden estar motivadas en el entorno próximo de la persona y pueden proceder de cogniciones equívocas, entonces pueden ser útiles a las personas y aportarnos en nuestro bienestar, si las aprendemos a conocer y a controlar. Pero independiente de esto, la causa de una emoción

es la visión que tengamos de las cosas y puede ocasionar rechazo o deseo de permanencia. Por ende, en nuestras instituciones, podemos dar un paso adelante si nos proponemos en conjunto direccionar las emociones para aportar en una cultura de educación emocional que posibilite la convivencia en la escuela.

Para lograr este objetivo, se requieren conocimientos y bases sobre la educación en las emociones por parte del maestro, para que a su vez pueda aportárselos a sus estudiantes, y así dar a entender que se interactúa con otro ser humano, en nuestro caso, cualquiera de los miembros de la comunidad educativa. Debemos contar con condiciones como la automotivación, la perseverancia, el control de nuestros impulsos, la regulación de nuestros estados de ánimo, el dominio de nuestra razón en momentos de angustia, la empatía y la confianza en los demás, aspectos que, según Goleman (2008), hacen parte de la inteligencia emocional y permiten identificar a la persona con esta capacidad como aquella que logra mantener el equilibrio en su vida y su entorno, es decir, que combina la competencia personal en tanto adquiere conciencia de sí mismo y la competencia social que se atribuye a habilidades sociales.

En consecuencia, el éxito alcanzado por una persona no es conferido sólo por su coeficiente intelectual, o por sus estudios académicos, sino por la inteligencia emocional, en tanto su competencia personal le permite identificar sus propias emociones y las de los demás. Por ende, se autocontrola, alcanzando así habilidades emocionales aprendidas, creadas y fortalecidas en la infancia y un reconocimiento del temperamento innato mediante experiencias subjetivas.

En este sentido, urge la necesidad de que en las instituciones educativas la educación emocional sea tenida en cuenta, dada la infinidad de inconvenientes que se presentan en la convivencia de los educandos y que se realice de manera continua, logrando así complementar el desarrollo cognitivo para permitir el desarrollo de la personalidad; esta educación emocional en la escuela debe partir al iniciar la edad escolar y así se puedan sentar las bases de un proceso gradual respecto al desarrollo de competencias, iniciando por la identificación de su emocionalidad y las acciones que ésta provoca en concordancia con el reconocimiento del otro. Esta armonía permitirá potenciar los diferentes componentes de la vida personal e institucional.

Ahora bien, los principios del aprendizaje dialógico nos permiten acercarnos a la convivencia, un tema relevante e inquietante en nuestro quehacer diario,

por lo difícil que resulta entender al otro y respetarlo desde su diferencia, para lo cual debemos iniciar por la autoaceptación, es decir, cuando seamos capaces de reconocernos como seres con virtudes y debilidades, en esa medida lograremos aceptar a los demás. Son múltiples las definiciones que se encuentran sobre la convivencia y esto sucede porque depende del contexto en el cual se desarrolla, dado que, como seres sociales, tenemos necesidad de interactuar con otros en nuestra cotidianidad, y en esas interacciones nuestros comportamientos permiten que en conjunto nos transformemos.

La convivencia en palabras de Pérez (2014) es concebida como:

[La] forma de convivir de los seres humanos caracterizada por relaciones centradas en el respeto, la aceptación de las diferencias, el pluralismo, la corresponsabilidad, la equidad, la solidaridad, los acuerdos sobre cómo se desea convivir, la observancia de los derechos humanos, el cuidado de la vida y el trámite pacífico de los conflictos (p. 25).

Pero como se mencionaba antes, esa transformación surge cuando reconocemos en el otro con quien interactuamos sus diferencias, al reconocer y aceptar sus sentimientos, pensamientos, emociones; su forma de ser y actuar. Esta transformación es bastante difícil de lograr si no se tiene la madurez suficiente para asumir esta postura y crecer en conjunto mediante relaciones pacíficas y armónicas que nos permitan mantenernos alejados de los conflictos.

Siguiendo a Maturana (2002), los modos de relacionarnos con el entorno corresponden a las conductas, las cuales son consensuales y en flujo de coordinaciones recurrentes. Las emociones tienen un papel importante en su construcción, tejida de tres formas: la agresión, el amor y la indiferencia. La primera corresponde a una ausencia del amor en el espacio de la convivencia, cuando una persona es negada directa o indirectamente, situación que le causa intranquilidad. La segunda, a la forma de relacionarnos y comunicarnos diariamente con quienes convivimos; al negarle el amor a una persona, ésta sufre y se siente excluida, con baja autoestima, esta situación genera agresión sin importar el daño que recibe quien es intimidado. La tercera, a aquella en la no visibilizamos al otro, es decir, no tiene presencia para nosotros y lo que le sucede está fuera de nuestras preocupaciones. Por tanto, la escuela, entre otras de sus funciones, tiene como misión prevenir estas situaciones de comportamientos agresivos al darle un trato especial a cada uno de sus integrantes,

porque en ella se configura una convivencia armónica, de respeto, aceptación de la diferencia, cuidado de la vida y de los derechos humanos.

Por consiguiente, es parte de nuestro quehacer como maestros enfrentarnos a múltiples situaciones sobre la convivencia escolar, pues es ahí donde desarrollamos nuestra misión y debemos aportar en mejorar las situaciones que nos atañen, mediante la construcción continua de competencias y habilidades, donde el conocimiento profesional se enriquezca a partir de la práctica; razón por la cual el maestro requiere tener cualidades de observador de sí mismo, crítico y preocupado por mejorar distintas situaciones relacionadas con conflictos de valores, donde la reflexión le permite aprender haciendo mediante tres fases según Shön (1987): conocimiento en la acción; la reflexión en y durante la acción; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

De igual manera, cuando el docente enfrenta una situación cotidiana donde proporciona estrategias que dan solución eficaz a sus problemas en el aula, utiliza recursos intelectuales que le permiten alcanzar la experticia de decidir en la incertidumbre y actuar en urgencia de la cotidianidad escolar. De este modo la reflexión sobre la práctica permite al docente volver a planificar con el firme propósito de generar transformaciones en su entorno laboral.

Como objeto de reflexión, es clave considerar que, para lograr la convivencia escolar, es necesario que los miembros de la comunidad educativa tejan relaciones en el contexto escolar basadas en la democracia, el respeto, la aceptación al otro, la construcción de normas en conjunto que ellos mismos aprueban o desaprueban. Es importante aclarar que estos aspectos no eliminan los conflictos, sino que permiten afrontarlos y superarlos de manera pacífica. Todo lo anterior conlleva a la formación de ciudadanía y a la participación del estudiante en la construcción de una sociedad democrática.

Pasemos ahora a un aspecto crucial en la convivencia escolar y es la vinculación de las familias en la consecución de dicho objetivo, pues es en el seno de la familia donde el niño o la niña aprende los primeros valores que le forman como persona, en los cuales después ahondaremos los docentes en la escuela, con el firme propósito de continuar una educación de calidad, dando prioridad a la salud física, emocional, a la adquisición de competencias ciudadanas, al respeto por las diferencias, donde el diálogo es tenido en cuenta como el hilo conductor sobre el cual se tejen estas relaciones de horizontalidad en la escuela.

Es decir, debe darse la igualdad entre un tú y un yo donde se propenda por el bienestar de la comunidad educativa; por lo tanto al involucrar las familias en la convivencia escolar, se profundiza y reflexiona en otros aspectos quizá desconocidos por los docentes o por los padres y que mediante la aplicación de estrategias como los talleres vivenciales o los talleres reflexivos se obtienen mejores resultados al ser trabajados en conjunto.

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LA RELACIÓN FAMILIAS-ESCUELA

Otro de los temas centrales que se desarrolló en el «Macroproyecto de investigación estrategias dialógicas e inclusivas» corresponde al papel de la familia y su vinculación a la escuela como miembro activo de la misma. Reconocemos que la familia, como agrupación fundamental para la sociedad, ha tenido grandes transformaciones como consecuencia de los distintos cambios que se ciernen a nivel social. Por tal razón, compartimos con Rodrigo y Palacios (2012) la definición de familia como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p.33)

Nótese cómo, al compartir un proyecto vital de existencia, se generan lazos de apego que requieren ser atendidos y trabajados, para lograr las metas comunes a todos sus integrantes. Aquí confluyen aspectos cruciales en el desarrollo familiar, que se ve permeado por distintas circunstancias, propias de la ecología del desarrollo humano, tales como la relación con el macrosistema en el que se inserta, el exosistema con el que interactúa de forma distante, el mesosistema con el que tiene vínculos directos y el microsistema al que contiene, descritos por Bronfenbrenner (1979; en Rodrigo & Palacios, 2012).

En esta correspondencia de sistemas, se encuentra la influencia de la escuela como agente regulador y de apoyo para la formación del individuo y es en esta donde encontramos la necesidad de hacer un aporte a la relación que debe establecerse entre los dos entes: familia y escuela. Al respecto, Calvo (1995)

nos hace ver los cambios que han sufrido las familias en su conformación, poniendo a consideración la resignificación del modelo único de familia hacia el reconocimiento de varias clases de familia, emergentes, por diferentes motivos. De lo anterior, se desprende la importancia de reconocer los estilos de crianza propios de cada familia, a fin de comprenderlos desde sus bondades o limitaciones. Baumrind (1971), en sus primeros trabajos de investigación, definió tres estilos de crianza: el primer estilo es el autoritativo o democrático, manifestado por una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia; el segundo estilo es el autoritario, donde se combinan altos niveles de exigencia y escasa sensibilidad; y el tercer estilo es el permisivo, donde se combinan bajas dosis de control y exigencia, con relativa sensibilidad hacia las necesidades de los hijos. Vale la pena aclarar que en investigaciones posteriores se incluyó un cuarto estilo, el negligente donde existe ausencia de demandas y de responsabilidad hacia la conducta de los hijos.

De este modo, se encuentra en las familias actuales la práctica de uno u otro estilo, lo que conlleva a cambios específicos y acentúa conductas que intervienen de manera directa en el desarrollo personal de cada uno de sus miembros. Ante esta situación, el docente se convierte en un mediador que debe ser capaz de generar espacios de diálogo y reflexión colectiva con los padres, para discutir sobre su rol en la formación de los hijos, llegando a consensos que afecten de manera positiva las partes, a través de estrategias que logren acercar a los padres en un trabajo conjunto con la escuela.

En esta relación, Campoalegre (2016) plantea cómo la familia y la escuela se convierten en desafíos sociales y políticos, de manera que resulta indispensable la familia sostenible, porque ella asegura el bienestar de sus miembros sin poner en peligro el de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, aclara que no es posible alcanzar esta meta sin el accionar educativo de la escuela. «De ahí que no haya familia sostenible si la educación no lo es. Sin educación de calidad, el desafío del desarrollo se torna una quimera» (Campoalegre, 2016; p. 32).

En definitiva, la escuela atiende una necesidad urgente a nivel social, en cuanto a la relevancia de la familia como ese puente de comunicación y adquisición de los valores funcionales y fundamentales para la vida en comunidad. En este escenario, se ponen en juego las prácticas docentes transformadas y transformadoras para activar cambios significativos que permitan reivindicar el papel de la familia como núcleo de formación y primera morada del ser humano.

Por ello, la escuela debe preocuparse, reflexionar y plantear alternativas de trabajo conjunto con los padres de familia en atención a los cambios sociales constantes que exigen nuevas formas de acomodamiento sin olvidar que estamos llamados a contribuir en el desarrollo de una humanidad más consciente, democrática y pluralista.

EL APRENDIZAJE DIALÓGICO EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

Las prácticas de lectura aparecen como quehaceres aprendidos por la participación en las actividades de otros lectores e implican conocimientos implícitos y privados. La lectura como práctica se constituye, también, como un acto o modo de hacer, en el que está implicada una acción que toma sentido por ser necesaria, por estar direccionada a resolver o a atender una situación del diario vivir. Las prácticas de lectura, vividas como derechos y deberes, son posibilidades para ejercer la ciudadanía, para poner la voz de las sociedades más abatidas al lado de las que, por tradición, ocupan los lugares de poder.

Bien se comprende que el proceso de transacción entre los saberes culturales de los lectores y los saberes culturales del texto permiten la construcción de nuevos significados y dan la posibilidad de transigir, es decir, llegar a comprensiones y acuerdos colectivos, siempre que se cuente con mediaciones efectivas. Desde la historia de las prácticas de la lectura, Chartier (1993) reconoce que se debe tener en cuenta esas imbricaciones y «restituir trayectorias complejas, de la palabra proferida al texto escrito, del escrito leído a los gestos hechos, del libro impreso a la palabra lectora» (p. 53). Estas interacciones son las que llevan a procesos de comprensión dados desde lo social y colectivo.

Al referir la lectura como práctica, Peroni (2004) sostiene que ésta conlleva una formación de identidad personal y social para luego constituirse en una manifestación de esa misma identidad; implica que el niño construye su relación con el lenguaje escrito a través de los usos particulares que observa en su familia y en su escuela. Al respecto Rockwell (2001), refiere: «El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto» (p. 4). Es decir, el medio dentro del cual ocurre el aprendizaje de la lectura, así como la dinámica cultural en la que éste se presenta, ejercen una influencia decisiva en quien

aprende, que se manifiesta en la forma como asume su saber en la relación con la sociedad. Entonces la lectura ejerce gran influencia en el desarrollo de la plena ciudadanía desde la alfabetización crítica de la lectura.

Transformar concepciones y prácticas sugiere un camino de reflexión colectiva, un cambio de actitud. Sugiere repensar el papel del docente como agente transformador en la sociedad actual y su influencia en la formación de las nuevas generaciones que reclama el mundo de hoy. La manera como se acerca al estudiante a la experiencia escolar, su percepción frente a lo que significa entrar en el ambiente educativo, se tornan merecedores de toda la atención; si bien la escuela es un centro de experiencias de acceso al conocimiento, de las estrategias empleadas para facilitarlas dependen la formación y el interés que pueda lograr un estudiante en la adquisición de herramientas para ampliar su horizonte de expectativas, como lo señala Freire (2010), leer el mundo desde el encuentro con la palabra.

Es aquí donde se fortalece el enfoque sociocultural de la lectura, entendido como una práctica social y cultural en la medida en que constituye una fuente de conocimiento, aprendizaje y saber que mantiene una sociedad alfabetizada al asumir varias complejidades relacionadas con la característica de humanidad plena del hombre, en tanto ser individual y colectivo en su experiencia en el mundo y con el mundo, como un proceso que va más allá de la simple decodificación. La lectura como un encuentro, como una exploración, en la que, a través del análisis, la interpretación y la transacción, genera una construcción de saber y una experiencia que requiere ser compartida con otros. Ya lo refiere Freire (2010) cuando exhorta a la lectura crítica del mundo, anteponiendo así la lectura de la realidad antes que de la palabra. Desde estos planteamientos se fortalece la lectura crítica y se inicia el camino hacia el pensamiento crítico, de manera que el docente sea provocador de experiencias en la medida que se abra al diálogo igualitario que permite la expresión de la lectura del mundo y así, con la lectura de la palabra, se contribuye con una práctica de lectura emancipadora.

En otras palabras, las prácticas de lectura ocurren en un contexto, pero están permeadas por otros más al relacionarse con otras personas, al dialogar e interactuar; al leer en la escuela está trascendiendo lo que se aprende en casa. Si la lectura se limita al contexto escolar, pierde sentido, porque no es sólo en este dónde se lee o aprende: todos los contextos en los que se interactúa

ofrecen posibilidades de lectura que evidencian sus aspectos históricos, políticos, familiares, económicos, sociales y culturales. Esta es una concepción que debe trabajarse desde la familia, porque es allí donde los padres con su ejemplo deben motivar a los niños en la práctica de la lectura: leer con ellos, para ellos e incentivar su continuo aprendizaje. Además, es importante que toda la comunidad educativa se encamine hacia esta concepción determinante para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este sentido, la capacidad de construir significado a partir del texto que se lee, mediante la interacción con otros, está sujeta a diversas características que determinan el proceso de comprensión, en donde el diálogo como elemento mediador para su consecución se perfila como un garante del proceso en la perspectiva de establecer una postura crítica frente a lo leído. En la sociedad actual se logran transformaciones importantes en las que el diálogo actúa como un elemento mediador para reflexionar y generar actitudes de cambio frente a las situaciones del contexto; de esta forma, se constituye la lectura como eje de inclusión que propicia el desarrollo de valores culturales en la interacción con los demás, afianzando sus procesos de comprensión.

Por otra parte, la escuela como centro de desarrollo social y eje fundamental en la preparación para la vida del ser humano, cumple la función de generar procesos adecuados de construcción de conocimiento. Para tal fin, el docente actúa como mediador entre este último y el estudiante. Por ende, se requiere crear condiciones para reflexionar sobre la acción individual y colectiva de las prácticas pedagógicas de los docentes y en particular de las prácticas de lectura rutinarias, algunas impositivas y poco llamativas, facilitando la investigación en el aula y la cualificación docente.

En definitiva, en la escuela el aprendizaje dialógico y la inclusión deben asumirse como un nuevo reto en la educación actual, que permita involucrar el diálogo igualitario, reflexivo y crítico donde se tejan relaciones de horizontalidad, teniendo en cuenta las voces de cada uno de los interlocutores de la comunidad educativa. A partir de este aprendizaje es importante incluir el manejo de las emociones como tarea conjunta de la familia y de la escuela, siendo un aspecto garante para la sana convivencia escolar. Es relevante además, tener en cuenta las prácticas de lectura en la formación de lectores críticos e integrales que ayuden en la transformación de la sociedad de una forma democrática y participativa con el fin de generar verdaderos procesos de cambio desde las prácticas educativas.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, propuestas para educadores y familias*. España: Desclée De Brouwer.
- Baumrind, D. (1971). En Raya, A. F. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia (Tesis Doctoral)*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado a partir de http://www.unav.es/icf/main/top/.../Raya-Trenas_Estilos-educativos-parentales.pdf
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Argentina: Amorrortu.
- Calvo, G. (1995). *La familia en Colombia un estado del arte de la investigación 1980-1994*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Recuperado a partir de https://observatoriodefamilia.dnp.gov.co/Portals/0/Documentos/Investigaciones/pdf_la_familia_en_colombia.pdf
- Campoalegre, R. (2016). Familia y escuela: desafíos sociales y políticos. En J. L. Meza & R. M. Páez (Eds.), *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá: Universidad de La Salle y CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/2016/11/6033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. (2ª Edición). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2008). La naturaleza de la inteligencia emocional. En D. Goleman, *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2012). ¿Para qué son las emociones? En D. Goleman, *La inteligencia emocional*. México: Zeta bolsillo.
- Goleman, D. (2012). ¿Qué es la emoción? En D. Goleman, *La inteligencia emocional*. México: Zeta bolsillo.
- Gutiérrez-Ríos, M.Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), p. 15-47.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. España: Taurus
- Maturana, H. (2001). Emociones. En H. Maturana, *Emociones y Lenguaje en educación Política*. Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas chilenas S.A.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. España: Dolmen Ediciones.

Capítulo 3. El aprendizaje dialógico y la inclusión. Un nuevo reto en la educación actual

- Pérez, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Barranquilla: Fondo Editorial del Caribe.
- Pérez, T. (2014). *El poder transformado de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Barranquilla: Fondo editorial del caribe.
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura, Guadalajara (México) Recuperado de http://www.fil.com.mx/promotores/pon_04_1.html.
- Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e Pesquisa, 27 (1). Universidad de São Paulo Brasil.
- Rodrigo, M., & Palacios, J. (2012). La familia como contexto de desarrollo humano. En familia y desarrollo humano. Madrid: Alianza.
- Shön, D. (1987). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós. Recuperado a partir de: [https://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/especializacion-docencia-universitaria/y60905/Sch%C3%B6n,%20D.%20\(1987\)%20La%20formaci%C3%B3n%20de%20profesionales%20reflexivos.pdf](https://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/especializacion-docencia-universitaria/y60905/Sch%C3%B6n,%20D.%20(1987)%20La%20formaci%C3%B3n%20de%20profesionales%20reflexivos.pdf). Mayo 25 de 2016.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto sol.

Capítulo 4

LA ESCUELA COMO ESCENARIO PARA PENSAR ESTRATÉGICAMENTE EL DIÁLOGO Y LA INCLUSIÓN

Miguel Alonso Puentes López*
Claudia Milena Delgadillo Ríos**

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que el aprendiz utiliza en forma consciente, regulada, intencional y flexible para enfrentarse a situaciones problemáticas y para aprender en forma significativa alcanzando las metas académicas planificadas (Daura, 2011, p. 78).

La escuela del siglo XXI ha de tener el firme propósito de formar personas integrales en pos del desarrollo de sus diversas dimensiones, de tal forma que se constituyan en seres humanos capaces de transformar eficientemente el entorno, urdir el tejido social y cultural en pro de la construcción y consolidación de la paz, la convivencia y el desarrollo de las personas. Por eso las instituciones educativas deben constituirse, a partir de la iniciativa de los maestros, en escenarios donde se vivencie la solidaridad, se practique la democracia, se haga realidad la paz y se interactúe en armonía; apostar por la conformación y fortalecimiento de nuevos sistemas curriculares desde estrategias pedagógicas

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos. Especialista en Ética y Pedagogía. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

consecuentes con el mejoramiento de las prácticas docentes y la participación activa de los demás miembros de la comunidad educativa, favoreciendo de manera significativa los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos y cada uno de los educandos que hacen parte activa de la escuela.

Pensando en una mejor calidad educativa para el municipio de Yopal, y a la vez para Casanare y Colombia, el programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle avaló el macroproyecto «Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva», en el cual, se desarrollaron siete proyectos de investigación encaminados en proponer estrategias que permitieran la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas de docentes y directivos docentes de las instituciones educativas de Yopal. Estas investigaciones atendieron el objetivo de las políticas educativas, locales, nacionales y globales relacionadas con la búsqueda de la excelencia docente, como uno de los retos para posicionar a Colombia como uno de los países más educados de Latinoamérica. En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2014) afirma:

La calidad de la enseñanza es uno de los factores determinantes en las competencias y resultados de los estudiantes. La literatura hoy reconoce que uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y del desempeño de los estudiantes es el nivel y la calidad de la formación de docentes y las prácticas pedagógicas empleadas en el aula (p. 13).

A continuación, en el presente capítulo se presentan los fundamentos conceptuales y didácticos de las estrategias, abordando tres aspectos claves para la transformación de la práctica docente. En primer lugar, se analizan los orígenes y concepciones de la estrategia en general, con el fin de comprender el sentido particular de la estrategia. En segundo lugar, se enuncian algunas concepciones y características de la estrategia, deteniéndonos en algunos tipos de estrategia en el campo educativo como lo son: la estrategia aprendizaje, estrategia didáctica y la estrategia pedagógica. Finalmente, se establecen las bondades de las estrategias pedagógicas, con el fin de mostrar la importancia de darles un enfoque dialógico e inclusivo, donde se reconoce la transformación que las mismas han posibilitado en las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas en las cuales se desarrollaron las investigaciones.

DE LOS ORÍGENES Y CONCEPCIONES SOBRE LA ESTRATEGIA

En los campos económico y político se plantean diversas estrategias de manera habitual; hoy por hoy este concepto también se integra en el contexto educativo, convertido en una práctica para responder a las exigencias y cambios esperados desde las mismas políticas educativas. Es imperativo señalar que los maestros, en su labor profesional, suelen hablar de estrategias como formas de hacer más efectivos y eficientes los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Sin embargo, son pocos los que se han detenido a detallar en qué consisten éstas, cuáles son sus componentes y cómo se constituyen en un engranaje que da sentido a la tarea de enseñar y aprehender.

Por ello, es importante reconocer, que el término *estrategia* viene de la palabra griega *strategos* y significa general, para referirse a quien dirige. Este concepto tiene su origen en el campo militar y es así, como hace más de dos mil quinientos años, el general chino Sun Tzu (s.f) escribió el clásico libro de la literatura universal «El Arte de la Guerra», texto que en adelante inspiró a muchos ejércitos y personalidades históricas para encontrar las mejores tácticas, planes o ventajas que los llevaran a obtener la victoria. Es así como, desde la estrategia, se ponen en juego la sabiduría, la disciplina, la astucia, el orden, la inteligencia, las competencias, el cálculo, la pericia, la perspicacia y hasta el engaño, pues la estrategia anticipa la acción que sea consecuente con la victoria en la guerra y el éxito o la eficiencia y eficacia en otros contextos.

Luego de esta breve descripción sobre los orígenes de la estrategia, es importante conceptualizarla. En general, una estrategia se considera como el arte de planear y accionar. También tiene relación con la capacidad de una persona o institución para direccionar o dirigir cierta operación o proceso, es decir, todas las acciones encaminadas a alcanzar un objetivo determinado con la mayor eficiencia posible. Del mismo modo que el comandante de un ejército analiza, planea y ejecuta sus tácticas de guerra, en cualquier contexto quien dirige, es decir, el estratega, proyecta, diseña, aplica y valida acciones o dinámicas que determinan las formas más pertinentes y eficientes para generar un beneficio o un resultado.

Al remitirnos de nuevo a Sun Tzu (s.f.), él afirma que el objetivo de la estrategia es vencer sin combatir. En este sentido, cabe deducir que la estrategia debe

servir para encontrar el mejor camino para alcanzar una meta; ganaría una batalla aquel que mejor la haya planificado.

En el ámbito específico de la educación, cabe reconocer la importancia del maestro como protagonista en la planeación y dirección de los procesos curriculares, didácticos y pedagógicos de la escuela, pues, a partir de sus estrategias, promueve mejores prácticas formativas consecuentes con una educación de mayor calidad, que redundará en mejores resultados por parte de los educandos. En este sentido, el maestro se convierte en ese líder que ejecuta acciones para obtener ganancia a partir de su misma práctica, este logro serán fundamentalmente los mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, desde el pensamiento del general y filósofo prusiano Clausewitz (2002), la estrategia tiene que ver con la capacidad del comandante para poner en juego su audacia, astucia, discernimiento, brillantez y sagacidad suficientes para lograr la victoria; es el uso del encuentro en el campo de batalla para alcanzar el objetivo de la guerra. Cabe destacar que la estrategia cada vez más se configura como proceso que procura la eficiencia y la eficacia en contextos sociales, políticos, administrativos, religiosos, económicos, deportivos y, por supuesto, en el contexto pedagógico, en el cual los maestros serán los estrategas que, con genialidad, proyectan, organizan y ejecutan objetivos y medios que conlleven a lograr estándares de alta calidad en el campo de la educación, consecuentes con el desarrollo del entorno y la dignidad de la persona.

Las anteriores generalidades conllevan a plantear la importancia de comprender qué es la estrategia y cuáles son sus características en el campo de la educación, de tal forma que permitan a los actores educativos reconocerlas e integrarlas en su quehacer cotidiano para generar acciones consecuentes con el favorecimiento de la enseñanza, que procuren aprendizajes más significativos y trascendentales, logrando la formación multidimensional en el ser humano y que a la vez sea consecuente con la dignificación de la propia persona.

DE LAS CONCEPCIONES, CARACTERÍSTICAS Y TIPOS DE LA ESTRATEGIA EN EL CAMPO EDUCATIVO

En este punto, consideramos pertinente abordar la estrategia desde el contexto educativo y cómo se ha entendido ésta en la propia práctica pedagógica. Por

otra parte, cabe tener en cuenta que hay distintos tipos de estrategias; para diferenciarlas, están las llamadas estrategias de aprendizaje, las didácticas y también las pedagógicas; estas últimas pueden configurarse desde una perspectiva dialógica e inclusiva.

Pero ¿qué son estrategias de aprendizaje? López (2004) las concibe como

el conjunto de actividades, metodologías y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades y particularidades individuales de los estudiantes, y que a través de estas estrategias sean los mismos estudiantes que construyan su propio aprendizaje mediado por el docente (p. 37).

De esta manera, se procura que los educandos alcancen aprendizajes significativos y eficaces sobre los distintos contenidos del currículo, además de promover el desarrollo para la autonomía logrando la formación de sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje.

No está de más comprender el papel dinamizador que desempeña el profesor, quien, a través del uso de diversas estrategias, busca el desempeño eficaz en las diferentes tareas que el educando desarrolla. Es claro entonces como los profesores han de buscar que los estudiantes, más que mejorar las habilidades frente a la resolución de una tarea, sean capaces de desarrollar procesos más eficaces; por tanto, la consolidación y utilización de estrategias para el aprendizaje logrará tener educandos más analíticos, críticos y reflexivos; capaces de evaluar sus progresos, tomar decisiones y planear sus propias acciones en busca de mejoramiento en el desempeño escolar. De ahí que estas estrategias en el proceso educativo siempre estén orientadas a lograr un fin último, el aprendizaje mediado por el docente, desde una reflexión activa, siendo el estudiante actor principal de su propio desarrollo; de tal forma que el aprendizaje construido resulte ser significativo, pero, además, fundamentado desde una evaluación auténtica que implica, ser integral, procesual, flexible y formativa.

Siguiendo esta misma ruta, es necesario reconocer la importancia de las estrategias didácticas en el contexto escolar, por cuanto éstas aluden a la forma como se abordan la enseñanza y los recursos que se utilizan para optimizar el aprendizaje. Bixio (2000) las define como: «un conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica» (p. 1). Desde esta perspectiva, la estrategia didáctica busca la mediación del maestro para hacer

efectivo el proceso de enseñanza, de tal forma que el proceso de aprendizaje sea construido significativamente por el estudiante. Es de resaltar que las acciones relacionadas con la estrategia didáctica obligan a una planeación, diseño y ejecución consecuente con el contexto, características, individualidades o diferencias del grupo de estudiantes al cual va dirigida.

Cabe denotar como desde las estrategias didácticas se actúa por favorecer una estrecha interacción entre maestro y educando, de modo tal que el aprendizaje resulte ser una construcción colectiva y con sentido, centrada en las acciones que desarrolla el docente, quien, según Bixio (2000), posee características como: estilo de enseñanza, tipo de estructura comunicativa, modos de presentar los contenidos de aprendizaje, consignas, objetivos e intencionalidad educativa; las relaciones que establece entre las actividades y los materiales, entre la planificación, el proyecto institucional y el currículo; criterios para la evaluación y las representaciones cognitivas y afectivas. Todas estas características se desarrollan en pro de la construcción de conocimientos significativos.

Ahora bien, después de habernos detenido en las estrategias anteriores, es importante abordar las estrategias pedagógicas, resaltando en primer lugar lo expuesto por Monereo (1999), quien las conceptualiza como esas acciones «siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje» (p. 12); así, las estrategias pedagógicas en el proceso educativo siempre están orientadas a lograr un fin último, el aprendizaje mediado por el docente. En segundo lugar, destacamos los estudios realizados por un grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (s.f.), para el que las estrategias pedagógicas son «aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes» (p. 4). En este sentido es importante resaltar cómo, en este tipo de estrategia, se hace énfasis en el protagonismo tanto del maestro como del discípulo, donde el primero busca diversas maneras para dar sentido a su práctica pedagógica a través de metodologías pertinentes que favorecen la formación integral del segundo. En fin, las estrategias pedagógicas tienen que ver con todas aquellas acciones que los maestros reflexionan, planean, organizan y ejecutan en el campo educativo, en aras de lograr la formación integral de los educandos desde un aprendizaje dinamizado entre ellos y el docente.

Cabe agregar que en el contexto de las estrategias pedagógicas se interrelacionan dos procesos: a) el de aprendizaje, cuyo propósito básico es alcanzar

aprendizajes pertinentes, eficientes y eficaces, desde las mismas acciones que los educandos desarrollan en su proceso de formación integral, quienes son los protagonistas de su propia formación, sin desconocer la tarea mediadora del docente; b) el de enseñanza, que activa la intervención activa del maestro, quien a través de su quehacer profesional desarrolla didácticas consecuentes con la individualidad del estudiante y los fines curriculares de la institución educativa, de tal forma que se convierta en el principal promotor en la construcción del aprendizaje. Así, las estrategias pedagógicas implican un proceso de aprendizaje y enseñanza cuyos protagonistas son el estudiante y el docente.

Es importante anotar que las estrategias pedagógicas son un conjunto de acciones planeadas con la intención de transformar conductas que afectan un colectivo, y aunque surgen de la necesidad de educar en un determinado aspecto, no son exclusivas del ámbito escolar, ya que pueden ser utilizadas en diferentes sectores sociales, donde se necesita que una determinada comunidad actúe conforme a unos parámetros sociales aceptables. Por ejemplo, la estrategia pedagógica «Cultura Ciudadana y Transformación de Ciudad» (Fondo de Prevención Vial, 2012), diseñada para mejorar la movilidad y prevenir accidentes de tránsito mediante un slogan muy sugestivo que invitaba a los ciudadanos a reflexionar sobre su conducta como peatones, ciclistas, conductores o motociclistas y las posibles implicaciones que surgen al cometer infracciones, todo a través de la denominada «Inteligencia Vial». Por tanto, la estrategia pedagógica, al ser utilizada constantemente, refuerza las conductas positivas, transformando el actuar de las personas.

Por lo expuesto en este apartado, se entiende que las estrategias en el campo pedagógico se configuran desde distintos tipos: de aprendizaje, didácticas y pedagógicas, que a la vez pueden fundarse desde una intención dialógica e incluyente, que denote la reflexión en y sobre la práctica pedagógica y con ella, una progresiva reflexión y transformación de las acciones y procesos pedagógicos de los docentes. Es por lo cual, que en adelante se abordan las bondades que las estrategias pedagógicas implican en el contexto de la escuela.

BONDADES DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FAVORECER EL DIÁLOGO Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Después de dos años invertidos en el desarrollo de los siete proyectos en el marco del macroproyecto, es fundamental advertir que todos ellos, desde

sus diversas acciones, procuraron el mejoramiento de la calidad educativa del Municipio de Yopal, con miras hacia futuras transformaciones en entornos regionales, nacionales e internacionales. También se convierten en una pauta a seguir, pues tanto investigadores como coinvestigadores se convirtieron en gestores de estrategias pedagógicas, dado que éstas tuvieron como objetivo transversal la innovación de las prácticas docentes a partir de la reflexión en la acción, como apuesta a constituirse en modelos de docentes y comunidades educativas mediadoras, quienes con sus discursos y sus prácticas, materialicen el sueño de reconocerse en la diferencia, generando espacios de acogida y diálogo permanente y evitando así la homogenización de los procesos curriculares.

Desde esta intención, los proyectos de investigación adaptaron unas estrategias de tipo pedagógico, que se tornan dialógicas e inclusivas. En virtud de lo anterior, la investigación «El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia escolar de dos instituciones públicas de Yopal-Casanare» reconoce que las estrategias dialógicas e inclusivas son acciones que los docentes desarrollan para generar interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, de tal forma que se logren reflexiones conjuntas, lo mismo que relaciones respetuosas y democráticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, transformarían las propias prácticas, la interacción entre directivos, docentes, padres de familia y estudiantes y al currículo mismo, haciéndolo más flexible, dialógico e inclusivo. Con todo ello, se alcanzarían cambios trascendentales en el aula, la escuela y la sociedad.

Es importante destacar que este tipo de estrategias tiene un carácter dialógico e inclusivo, pues además de propender por la mejora de los procesos pedagógicos, reconoce la importancia del diálogo como esa oportunidad de interactuar desde la democratización de las relaciones para favorecer el desarrollo cognitivo, pero además el emocional y socioafectivo. También se encuentra que es inclusiva al permitir la visibilidad del otro; al reconocer las diversidades y diferencias sociales, históricas, culturales, cognoscitivas, lingüísticas, y contribuir a la construcción colectiva, solidaria y respetuosa de la escuela en sus diferentes componentes.

En este punto, es importante resaltar que desde los distintos proyectos se implementaron estrategias pedagógicas que, como se ha dicho, fueron diseñadas en el desarrollo del macroproyecto para que adquirieran un carácter dialógico e inclusivo, a saber: a) la tertulia pedagógica, b) los grupos interactivos, c) el

taller vivencial y d) el taller reflexivo. Éstas fueron adoptadas por las comunidades educativas, que contribuyeron en su planeación, diseño e implementación, siendo agentes activos de todo el proceso, por lo que podemos afirmar que las estrategias contribuyeron a construir espacios para intercambiar saberes y experiencias entre los participantes, donde se fomentó el diálogo igualitario, la escucha libre de miramientos negativos, el respeto por el otro desde sus diferencias, sus actitudes y aptitudes. Se logró materializar, de forma paulatina, la escuela soñada del respeto, la justicia y la equidad.

Con lo dicho hasta aquí queda claro que desde las estrategias mencionadas se aporta a la reflexión propia en el quehacer docente y a la posterior transformación primero, del maestro, luego del colectivo y por ende de la misma escuela en el pensar, el sentir y el actuar. Esto conlleva a afirmar que tanto la tertulia pedagógica como los talleres vivenciales, los talleres reflexivos y los grupos interactivos coadyuvan a mejorar las prácticas pedagógicas de docentes y directivos docentes, así como la interacción de las familias con la escuela, que redundarán en la gestión de una educación pertinente, eficiente y de calidad.

En adición, las estrategias pedagógicas se convierten en eje central para reconocerse y reconocer al otro a partir de la sensibilización de la misma persona que se humaniza para aportar a la construcción colectiva, asumiendo una mirada de la escuela como comunidad de aprendizaje, que trabaja interdisciplinariamente para favorecer el buen ser y el bienestar de todos. En este sentido, se hace de la escuela un entorno construido desde la participación, cooperación y solidaridad, a partir del respeto por las diferencias, que proporciona espacios más inclusivos y dialógicos, donde a su vez generarán entornos donde se promueve y mejora la corresponsabilidad o participación activa de las familias en la escuela; que procura espacios inclusivos, armónicos y democráticos; el mejoramiento de la convivencia escolar; que teje relaciones más humanas a partir de la educación en las emociones; que fomenta prácticas de lectura dialógica e inclusiva y de textos expositivos. Todas estas transformaciones son las metas trazadas en las siete investigaciones desarrolladas.

Lo que se acaba de plantear conduce a reconocer como, desde las prácticas pedagógicas accionadas en los contextos escolares con la participación continua de la comunidad educativa, se transforma la escuela misma; como esta transformación conlleva cambios positivos, reflejados en el mejoramiento de los procesos curriculares, de enseñanza y de aprendizaje; como favorece la

democratización de la escuela y hace de las relaciones sociales, y por tanto de las interacciones en general, formas para la humanización de la persona, y así lleva a la asunción de una postura de reconocimiento, solidaridad y respeto por el otro, como ese ser humano valorado por todos a partir de quien es.

Por otra parte, cada uno de los proyectos de investigación, gestado desde la reflexión en la acción y el trabajo cooperativo con los diferentes miembros de la comunidad educativa, identificó, propuso y desarrolló estrategias dialógicas e inclusivas que fueran parte del currículo de cada una de las instituciones educativas donde se desarrollaron, de tal forma que se institucionalizaran y se revisaran regularmente con miembros de la misma comunidad en pro del mejoramiento y la transformación educativa, favoreciendo la individualidad de los educandos y la participación constante de los demás miembros de la escuela y las familias para disminuir, de esta manera, la discriminación, la estigmatización, el aislamiento, el fracaso y la deserción escolar, fenómenos que vulneran el derecho a la educación. Hasta aquí, se pueden deducir algunos aportes y bondades de las estrategias pedagógicas, entonces ahora, es imperante plantear conceptualizaciones y bondades de manera particular de cada una de las estrategias.

BONDADES DE LA TERTULIA PEDAGÓGICA

La tertulia pedagógica se convierte en una estrategia fundamentada por el diálogo y la inclusión, donde la voz del otro es escuchada, respetada y valorada. Al respecto, uno de los contertulios de la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo afirmó:

La estrategia de la tertulia no es la imposición de una opinión, sino, el diálogo permanente, es el reconocimiento de todos y de cada uno.

Según Vásquez (2013), la tertulia pedagógica tiene el propósito de «compartir informaciones, debatir o poner en común un asunto académico, político, social o de cualquier otra índole. En este sentido, demanda tolerancia, oportunidad en los comentarios, espíritu crítico y cierta dosis de espontaneidad» (p. 131).

La tertulia pedagógica es un espacio de democratización del diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa que favorece la cualificación

de los docentes desde su propia práctica. Los investigadores del proyecto «Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes de tres instituciones públicas de Yopal», afirman:

La Tertulia pedagógica es un encuentro dialógico que posee un carácter formativo y renovador; por ello, la potencialidad de la Tertulia Pedagógica radica en que es un espacio de reflexión en y sobre la acción, pero también permite confrontar las voces de los maestros en torno a sus prácticas, especialmente, cuando han tomado la decisión de comprender su realidad y a partir de ese conocimiento, transformarla. Así, poner en común los saberes, dudas, preocupaciones y propósitos, promueve entre los maestros la esperanza de que se puede impactar y mejorar la educación. Y justamente en ese propósito la tertulia permite la introspección desde la experiencia vivida, así mismo permite examinar la práctica docente, en la búsqueda de dar solución a los problemas a partir de la producción de saber pedagógico en la cotidianidad del aula (p. 187).

Con lo anterior, se reconoce que esta estrategia dialógica fue la mejor coyuntura para que los docentes de diversas comunidades educativas compartieran su forma de pensar en torno a las reflexiones y transformaciones que deben darse desde la escuela inclusiva, a través del principio dialógico de la palabra hecha valor. En este sentido, es imprescindible que la escuela no se desligue de la participación democrática y recurrente de las familias, para generar espacios de corresponsabilidad donde los acudientes de los educandos adelanten acciones de manera colaborativa y cooperativa que favorezcan estrategias, procesos, metodologías, recursos y ayudas promotoras de la formación social y académica de los educandos.

BONDADES DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Los grupos interactivos, como estrategia pedagógica, favorecen la participación y la construcción de saberes desde la interacción de la comunidad educativa, especialmente desde la relación recíproca estudiante—docente—padre de familia, quienes convierten la escuela en una comunidad de aprendizaje que posibilita la convivencia armónica. Un coinvestigador de la Institución Carlos Lleras Restrepo expresa:

La estrategia de Grupos Interactivos permite generar cambios significativos dentro de la dinámica habitual del aula, promoviendo el aprendizaje colaborativo y las interacciones entre pares

De acuerdo con Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006), estos grupos son heterogéneos, donde se preparan actividades bajo la tutela de un adulto voluntario, que mantiene la atención y la motivación para que los educandos, cooperativamente, las resuelvan.

Es así como esta estrategia permitió la participación, el diálogo igualitario, la convivencia armónica, la confianza, el respeto entre los diferentes miembros de las comunidades educativas y la aceptación de las individualidades y las diferencias de los educandos. En el proyecto de investigación «El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia escolar de dos instituciones públicas de Yopal-Casanare», los investigadores afirmaron:

Los grupos interactivos, como estrategia dialógica, permiten la reflexión sobre una nueva manera para estructurar las interacciones entre los estudiantes a través del diálogo y al mismo tiempo desarrollar solidaridad, tolerancia y acogida. Esta experiencia dota a los docentes de la capacidad para descubrir cómo disminuir las desigualdades y el fracaso escolar, dinamizando una organización del aula en grupos pequeños. En síntesis, los Grupos Interactivos constituyen, un puente para aprender a convivir mejor, gracias a la regulación que produce el diálogo igualitario (p. 138).

Por lo anterior, podemos afirmar que los grupos interactivos son una estrategia pedagógica que, al ser dialógica e incluyente, facilita la construcción del aprendizaje, gracias a las diferentes actividades que se realizan, cuyo eje central lo conforman valores como la cooperación y el trabajo en equipo, con el fin de que todos los integrantes sean visibilizados y valorados desde sus diferencias, para que sean partícipes de su propio aprendizaje.

BONDADES DEL TALLER VIVENCIAL

Esta estrategia, de acuerdo con Gómez y Salazar (2014), es: «un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias

personales» (p. 179). Por tanto, permite crear espacios dialógicos donde se ponen en común conocimientos, afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada participante, para resignificarlas mediante estrategias de reaprendizaje, con lo cual se obtienen formas distintas de ser y de relacionarse con los otros. Una madre de familia de la Institución Educativa Luis Hernández Vargas, Sede Salvador Camacho Roldán, al participar en uno de los talleres, expresa al respecto:

El taller vivencial promueve lazos de amistad entre los padres de familia, lo cual llevará a la colaboración de todos en los procesos educativos y sociales de la institución.

En este sentido, el taller vivencial permite reflexionar sobre el actuar de las personas a través de las vivencias propias del taller, facilitando que los participantes adquieran conciencia sobre su actuar. Para Pérez (2014), «el taller vivencial es una herramienta que permite experimentar vivencias para reflexionar y transformar su sentido y el significado que se le otorga» (p. 271). Por tanto, esta estrategia parte de la experiencia personal, pasa por el sentir, el pensar y el reflexionar y genera una transformación paulatina del hacer y el actuar de las personas a través de esa relación entre emociones, sentimientos y situaciones que permiten comprender y visibilizar al otro.

Conviene subrayar que, la reflexión basada en una experiencia vivencial es la manera como se aprende y sensibiliza al cambio actitudinal. Como expresa Pérez (2014): «la reflexión es una acción que consiste en volver sobre sí mismo para indagarse y auto-preguntarse sobre el sentido, el significado, los orígenes, las conexiones, los juicios y las implicaciones que genera lo que se ha vivenciado» (p. 273). Por tanto, el taller vivencial es una forma de lenguaje y pensamiento que lleva a enfrentar el sentir y pensar desde el lugar del otro. Un ejemplo de ello se observa cuando los docentes que aplican esta estrategia comprenden las distintas formas y ritmos de aprendizaje que tienen los estudiantes, especialmente aquellos considerados como excepcionales, y los sentimientos de frustración que ellos experimentan cuando no alcanzan las metas académicas o escolares en los mismos tiempos que los demás estudiantes. Los docentes sensibilizados con los talleres vivenciales humanizan sus prácticas y buscan diferentes alternativas de enseñanza y aprendizaje, creando ambientes escolares solidarios y respetuosos de las diferencias.

BONDADES DEL TALLER REFLEXIVO

El taller reflexivo, según Pérez (2013), es una estrategia fundamental en el aprendizaje que, a través de experiencias vivenciales, genera reflexiones para concienciar a los participantes sobre sus actos y a la vez transformar el sentido de dichas experiencias. Para ello, interactúa tres elementos: lo lógico - teórico, el pensar; lo vivencial, el actuar; lo emocional, el sentir. El taller reflexivo es volver sobre sí mismo en relación con lo que se ha vivido, para alcanzar una transformación tanto personal como de los otros desde la misma sensibilización.

Así queda claro que, desde el taller reflexivo, se propician espacios para pensar sobre sí mismo y compartir experiencias que aportan a la humanización de la escuela. Con respecto a ellos, una madre de familia que participo en uno de los talleres reflexivos del proyecto de investigación «Estrategias dialógicas para la inclusión de población escolar con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Luis Hernández Vargas Sede Salvador» manifestó:

Quiero felicitar a los profesores por el taller y a las mamás por compartir sus historias, yo sé que muchos nos quedamos callados, no por no querer hablar, sino, porque no estamos acostumbrados a compartir situaciones que nos causan dolor, como es el caso de tener hijos con discapacidad intelectual.

Por lo tanto, la apuesta pedagógica del taller reflexivo es reflexionar a partir de las vivencias personales de otras personas, comprender su proceder y hallar en éstas acciones que favorezcan al grupo, creando ambientes donde el diálogo igualitario y la escucha atenta son principios fundamentales de esta estrategia dialógica e inclusiva. Según Pérez (2014), es una estrategia fundamental de aprendizaje de la ciudadanía, por cuanto a través del taller reflexivo una comunidad es consciente de sus actos y las consecuencias e implicaciones de éstos en las demás personas, siendo la reflexión el canal para transformar sus comportamientos, actuando desde lo comunitario.

CONCLUSIONES

Al considerar las estrategias pedagógicas como valor imprescindible para la transformación de las prácticas docentes y como forma de integración de la

comunidad educativa, se tiene la certeza de que gracias a los planteamientos presentados en este capítulo, se encontrarán sus bondades, de tal forma que resulten significativas, coherentes y pertinentes para favorecer la transformación en el pensar, el sentir y el actuar de toda la comunidad educativa, convirtiendo la escuela en un espacio de acogida, diálogo e interacción social, en el que se acepta al otro desde su diversidad, en que se convive desde el respeto, la afectividad, la acogida, la hospitalidad y la armonía. En este sentido, cabe traer a colación lo que los investigadores del proyecto «Estrategias dialógicas e inclusivas para favorecer la participación de las familias en la convivencia democrática de las Instituciones Educativas Luis Hernández Vargas y Manuela Beltran» afirman:

El proceso investigativo acudió al estudio, diseño e implementación de estrategias pedagógicas de tipo dialógico e inclusivo, de manera que como docentes e investigadores se logró una apropiación teórica y vivencial fundamental para el proceso de intervención en las instituciones. Es por esto que, desde los propósitos, las estrategias se constituyeron en un conjunto de actividades organizadas, planeadas y puestas en común con los demás docentes que generaron colectivamente incidencia en las formas de relacionarse de la escuela y las familias, de manera que, favorecieron el encuentro con los otros en un ambiente de acogida y participación igualitaria. De esta manera, se posibilitó la apertura y emancipación en la construcción de aprendizajes mediados por el diálogo y la reflexión (p. 180).

Así pues, las estrategias dialógicas e inclusivas hicieron de la escuela un espacio visible de interacciones humanas desde y para las diferencias, en la que todos como una comunidad se hacen responsables del crecimiento humano, académico, cultural y social de la misma. La escuela verdaderamente inclusiva es aquella pensada como una comunidad dialógica de aprendizaje donde el respeto por el otro deja de ser un sueño y se vuelve la realidad; donde se piensa en la igualdad, la justicia, el desarrollo humano y la construcción de la cultura de paz en la medida que se respetan y reconocen las diferencias; donde el maestro, como principal activador de la escuela, con sus procesos de gestión e innovación genera significados y sentido a la vida, especialmente de los educandos.

Sumado a lo anterior, la escuela, además de ser un espacio donde se dan aprendizajes de contenidos disciplinares, es, en primer lugar, un escenario

de convivencia y reconocimiento, así como de formación de seres humanos, donde han de predominar las interacciones sociales armónicas surgidas de la construcción de una cultura por la paz. Es, en segundo lugar, el espacio para la formación de valores elementales como el respeto, la participación y la democracia, que implican la aceptación del otro por su diversidad cultural y por su individualidad. Es un entorno de participación por cuanto todos en la escuela son una comunidad de aprendizaje que interactúa en armonía para lograr la edificación de aprendizajes cooperativos, y de democracia, porque la escuela es una construcción dialógica y colectiva que reconoce en todos el ser dueños y garantes de derechos, donde la voz convertida en diálogo es un aporte para la consolidación de una mejor escuela.

En este sentido los investigadores del proyecto «Estrategias dialógicas para la inclusión de población escolar con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Luis Hernández Vargas Sede Salvador Camacho Roldán» expresan:

Las relaciones interpersonales que se establecen en la escuela entre los sujetos orientadores (docentes, padres de familia, directivos y profesionales de apoyo) y los sujetos aprendices, se dan desde los ámbitos del afecto, la comprensión, la solidaridad y el amor por la acción pedagógica; el maestro orienta con el convencimiento pleno de su profesión, la que es base de la transformación de la persona y el mundo, y el educando se deja orientar desde la pedagogía del amor, la cooperación y la construcción de saberes interactivos, el estudiante estará convencido que desde su aprendizaje se logrará el cambio positivo del mundo. Para que esto sea una realidad, es necesaria una relación dialogante que favorezca el proceso educativo (p.174).

No hay duda en que el docente es el principal gestor para la procura de una educación de calidad para todos sin ninguna excepción en el contexto escolar. De esta manera, la escuela para el siglo XXI convoca a los maestros a comprometerse con una mejor educación, donde el respeto por las diferencias y el favorecimiento de los ámbitos de la democracia, la justicia y la igualdad sean los principios que favorecen a todos, teniendo presente que el valor de la individualidad, en el contexto de la heterogeneidad de culturas, pensamientos, sentimientos y capacidades, es base para la construcción de una mejor sociedad. A la escuela le urge contar maestros comprometidos en la mejora de los entornos escolares, favoreciendo el aprendizaje significativo en espacios

de bienvenida, acogida y respeto, como afirma Skliar (2005) y una apuesta para ello es la apuesta por estrategias pedagógicas, que transformarán el pensar, el ser y el actuar.

Las estrategias pedagógicas que se determinaron en las investigaciones son espacios dialógicos e inclusivos, a partir de los cuales se permite la democratización de la escuela. A través de éstas, desde el diálogo y la inclusión en el contexto pedagógico, se originaron interacciones activas y positivas que coadyuvaron a promover quehaceres concernientes al favorecimiento de mayores espacios de convivencia y trabajo cooperativo, en los que las relaciones entre docentes, educandos y familias activaron la transformación humana y social en aras del mejoramiento de la calidad de vida de los educandos regulares, diferenciales o excepcionales. Los talleres vivenciales, la tertulia pedagógica, los talleres reflexivos y los grupos interactivos permitieron reconocer la importancia de unir con vínculos de compromiso, bienvenida, responsabilidad y fraternidad a toda la comunidad educativa, para que todos sus miembros sientan la corresponsabilidad en el proceso formativo de los educandos. Desde las diferentes investigaciones, quedó claro que solo con el trabajo cooperativo entre escuela y familias se alcanzan los mayores logros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, a los actores educativos les queda el reto de continuar la mejora las prácticas pedagógicas y la construcción conjunta de la escuela soñada, que propende por una calidad de vida plena para esta sociedad contemporánea, que necesita transformarse desde la educación para lograr un desarrollo integral, humano y sostenible. Se trata, en últimas, de que en cada escuela se establezcan nuevas estrategias pedagógicas y nos apropiemos de existentes para contribuir en la construcción de conocimientos y saberes, apuntando además a formar mejores personas y mejores formas de convivir. Como responsables de la nueva educación, queda la responsabilidad de asumir un conjunto de compromisos para el cambio desde la reflexión en la acción, como forma de optimizar el mismo desempeño profesional para la construcción de un mejor país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, O; Mora, H y Pérez, J. (2017). Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes de tres instituciones públicas de

- Yopal – Casanare. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/18702>
- Clausewitz, K. (2002). *De la guerra*. Recuperado de: <http://lahaine.org/amauta/b2-img/Clausewitz%20Karl%20von%20-%20De%20la%20guerra.pdf>
- Cárdenas, A.; Gutiérrez, R. y Medina, G. (2017). El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia escolar de dos instituciones públicas del municipio de Yopal – Casanare. (Tesis de Maestría). Recuperado de: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/18681/MY151202_2017.pdf?sequence=3
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario: Santa Fe.
- Daura, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2 (p. 77-88).
- Delgadillo, C. y Puentes, M. (2017). Estrategias dialógicas para la inclusión de población escolar con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Luis Hernández Vargas Sede Salvador Camacho Roldán de Yopal. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/18683>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Fondo de Prevención Vial. (2012). *Cultura ciudadana y transformación de ciudad*. Cali.
- Gómez, M y Salazar, L. (2014). Los talleres vivenciales como una forma de promover las competencias sociales. *Revista intercontinental de psicología y educación*. N° 16.
- Gómez, W y López, W. (2017). Estrategias dialógicas e inclusivas para favorecer la participación de las familias en la convivencia democrática de las instituciones educativas Luis Hernández Vargas y Manuela Beltrán de Yopal. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/18688>
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Informe de gestión y rendición de cuentas. Vigencia 2014*. Bogotá.
- Monereo, (1999). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
- Pérez, T. (2013). Metodología del taller reflexivo. *Cambiar para transformar. Hacia una nueva ontología del educador para la convivencia escolar. Miradas, reflexiones y talleres*. Barranquilla: Fundación por una Educación de Calidad.
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá, D.C. Magisterio Editorial.
- 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*. Vol. XVII, 41.

Capítulo 4. La escuela como escenario para pensar estratégicamente el diálogo y la inclusión

Sun Tzu (s.f). *El Arte de la Guerra*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/656228.pdf>

Universidad de Antioquia (s.f). Estrategias pedagógicas. *Lectura, Escritura – Niños, jóvenes N.E.E. II* Recuperado de: http://docencia.udea.co/educacion/lectura_escritura/estrategias.html

Vásquez, F. (2013). La Tertulia. Un espacio para compartir el pan de la palabra. *El quehacer docente*. Bogotá : Universidad de La Salle.

Capítulo 5

APRENDER A DIALOGAR PARA INCLUIR Y CONVIVIR. EL GRAN RETO PEDAGÓGICO Y ESTRATÉGICO DE LA ESCUELA

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, PhD*

El aprendizaje dialógico aporta teorías, prácticas y evidencias empíricas de las estrategias educativas que contribuyen a la transformación social y a la superación de las desigualdades sociales a través de la educación
(Prieto & Duque, 2009, p. 26).

Este capítulo surge de una serie de cuestionamientos emergentes a lo largo de la investigación, que me permitieron ponerme en modo de diálogo, como se dice ahora, desde la lógica interactiva de la comunicación digital o en modo de clase, como diríamos los profesores que trabajamos en aula. el primero de ellos fue: ¿cómo enseñamos a dialogar a nuestros estudiantes? Y para responderlo, analicé las mediaciones que uso y su nivel de impacto; encontré que enseñar a dialogar depende en gran medida de mi actitud, mi modo de ser y mi pericia para lograr aprehender las ideas de mis estudiantes, que en su mayoría son docentes, reconocer sus particularidades y su condición de persona. Fue en ese momento en el que surgió la segunda pregunta: ¿cómo enseña a dialogar un maestro que ha soportado la violencia y las formas de autoritarismo que hemos vivido durante tantos años? Lo cierto es que, a menudo, el diálogo se

* Docente investigadora de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Coordinadora de la Red ibero-americana de estudios sobre la oralidad. mygutierrez@unisalle.edu.co; yolimagr@yahoo.es

da por hecho en la percepción de los ejecutores de políticas educativas o en quienes se proponen introducir mejoras en nuestras escuelas.

La anterior pregunta me llevó a otra: ¿cómo dialoga un niño o un joven vulnerado o testigo de situaciones de violencia como las que a diario vivimos en nuestro país? Sin duda, son cuestionamientos que deben ser parte de nuestra labor como educadores, dado que muchas de nuestras instituciones educativas aún son un lugar poco democrático donde estudiantes, familias y maestros tienen miedo a hablar. No me pregunté por el por qué ni el para qué dialogar, pues considero que las razones y motivaciones que todos tenemos son tantas, tan valiosas e importantes, que darían lugar a múltiples foros pedagógicos.

Voy a referirme a tres etapas que recogen elementos para responder a los cuestionamientos planteados. En primer lugar, aludiré a estrategias que crean las condiciones necesarias para aprender y enseñar a dialogar en el aula. Éstas nos permitirán suspender el punto de vista personal y arribar a una segunda etapa, donde pensaremos en estrategias dialógicas que podemos incorporar en nuestra práctica docente, sujeta a las características personales y culturales de los educandos. Y desde esta dimensión dialógica de la educación y la pedagogía, cerraré planteando algunas estrategias de acción sobre adecuaciones curriculares vinculadas a los cambios del mundo de la vida, ineludibles para encarar el desafío de transformar nuestra práctica docente y con ello, la escuela misma.

ETAPA I. ESTRATEGIAS QUE CREAN LAS CONDICIONES PARA APRENDER Y ENSEÑAR A DIALOGAR EN EL AULA

En esta etapa me referiré a movidas estratégicas, porque utilizaré la metáfora del juego para representar el diálogo. Los elementos de esta metáfora del diálogo en clave de juego los he adaptado del libro «El diálogo en la enseñanza» (Burbules, 1999), donde se plantea que cuando entramos tanto en el juego como en el diálogo, nos sentimos enajenados, por lo que es clave construir un buen diálogo, para disfrutarlo como a un buen juego. Recordemos aquellos momentos en que hemos sido interlocutores de buenos diálogos con amigos y familiares, o cuando desde el rol de espectadores, los hemos disfrutado en películas, obras de teatro o memorables creaciones literarias.

Esta es una buena pista para que hagamos la primera movida del diálogo como juego: suscitar el éxtasis o la fascinación por conversar. Este gusto no es otro

que el de sentir la capacidad relacional de la significación y dejarnos enredar en ella, como dice Gadamer (2003) cuando hace la siguiente semblanza: «Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso o su desenlace» (p. 461). Esto significa que el juego del diálogo consiste en desplegar entusiasmo, euforia, avidez, deseo, bien sea porque se comparten experiencias y puntos de vista o porque existen desacuerdos importantes que vigorizan la discusión. En esta lógica relacional e interactiva hay movimiento y ritmo, cadencia en ese vaivén de múltiples voces que se entrecruzan y cuyo desenlace es impredecible, pues no podemos saber si perdurará la tensión necesaria para que movimiento e interés se mantengan.

Cada conversación tiene su propio espíritu dialógico y el lenguaje que fluye, encarna su propia verdad, aunque no sea placentera. Por ejemplo, cuando la tensión de la discusión se excede y no se activa la prudencia o no procede la tolerancia, la capacidad creadora del diálogo se anula y provoca repulsión y rechazo. Para no ir muy lejos, algunas veces nuestras conversaciones con familiares o amigos han terminado en disgusto, o nos hemos negado a escuchar algunas voces que consideramos indeseables por su exceso de disonancia, soberbia o falsedad (Gutiérrez y Pérez, 2015).

Esta movida de crear un ambiente de aprendizaje dialógico es una condición *sine qua non*, para promover la interacción oral en el aula y potenciar la opción de modelo pedagógico que tengamos; nada más triste que un profesor que no motive con su palabra y nada más preocupante que un estudiante ausente de ella. Pareciera complejo suscitar la euforia contagiosa de la palabra, pero no lo es, lo he vivido de cerca y sé que una buena pregunta, una situación de aprendizaje original o desafío intenso pueden generar largas e interesantes conversaciones con nuestros estudiantes o entre ellos.

Entonces estamos ante el reto de lograr una práctica comunicativa de carácter estético e intelectual, capaz de incrementar las interacciones entre los estudiantes y las de ellos con nosotros. Es en ese momento cuando comprendemos que podemos dialogar con criticidad, un ejercicio que supone ciertas condiciones para razonar y desplegar el deseo de reflexionar, así como la actitud de cuestionar. Esto es lo que Fisher (2013, p. 11) denomina «hablar para pensar en el aula», lo cual implica estar dispuestos a escuchar y a someter nuestras ideas a examen, abiertos a la autocorrección y a la pasión por la verdad, actitudes fundamentales para formar pensadores críticos.

Este desafío empieza desde el primer día de clase, cuando la puesta en escena de una estrategia dialógica es clave para crear vínculos entre los interlocutores, permitirles que reconozcan aspectos personales —procedencia, costumbres, intereses, etc.—, con el pretexto de intercambiar experiencias de vida y librarlos del acecho de la exclusión, la competencia o la desconfianza. Se trata precisamente de construir confianza en sí mismo y en los demás. Lograr que nuestros estudiantes confíen en que pueden, saben y son capaces de expresar lo que piensan y sienten, sin temor a la burla o al rechazo, exige de nuestra parte propiciar relaciones horizontales y trabajar desde unas claves básicas de convivencia, tales como: escuchar con atención las intervenciones de los otros, solicitar el uso de la palabra para interpelar, contradecir o lanzar preguntas para pensar con ellas, y en últimas, cooperar para construir con los demás.

Para potenciar este ambiente de aprendizaje se requiere una segunda movida: la adecuación del área o espacio de conversación. Como en todo esquema de juego, debe preverse un plan táctico que contemple la posición que tendrán los jugadores, así como las funciones que asumirán en virtud de sus condiciones. Esta planificación será flexible en función de las necesidades e intereses que se detecten y del objetivo central del juego, que puede ser éste: Generar interacciones basadas en diálogos críticos, creativos e igualitarios que propicien cuestionamientos para comprender el mundo y construir una voz propia.

Todos sabemos que el lugar de encuentro canónico de la vida social ha sido el salón, pero pocos sabemos es que “dicho término significa círculo de coexpectación y surgió con la elite francesa del siglo XVII, cuando era el lugar donde las mujeres se reunían en círculo o en forma de asamblea a conversar. Según relata Craveri (2003), el salón nace en 1620 con la marquesa de Rambouillet, quien reunía con frecuencia a sus amigas a conversar. Cada salón reflejaba la personalidad de su anfitriona y estas conversaciones, tertulias y círculos literarios poco a poco se constituyeron en una forma de vida, hecho sensible si tenemos en cuenta la situación de sometimiento y dominio de las mujeres en aquella época. Estos encuentros exigían la adecuación de un espacio y de este modo, surgen los salones, recintos sencillos al comienzo y luego dotados con la exquisitez de las cortesanas que los frecuentaban, aunque más tarde se les unirían damas de otros grupos sociales. En todo caso, las mujeres fueron las protagonistas del arte de conversar, legado rescatado de los griegos.

Esta movida de adecuar el espacio de conversación en forma circular es otra de las condiciones propias de la interacción cara a cara y debería ser la disposición natural de los salones de clase, dado que se caracterizan por albergar una auténtica galería de voces. Si allí generamos un ambiente cálido y apto para conversar, lograremos que los estudiantes jueguen con las palabras, cuenten anécdotas, compartan experiencias o relaten historias en pequeños grupos o realicen exposiciones y conferencias ante todo el grupo. Estas situaciones alimentan la emotividad que encarna la palabra deliberada.

Las dos movidas anteriores nos llevan a una tercera movida, que puede ser simultánea en este dialogar como juego. Se trata del respeto por la palabra dicha y la equidad que engendra el conversar. Podríamos decir que heredamos de la aristocracia francesa un modelo de conversación, que a su vez había tomado del modelo de conversación italiano. Modelo al que, de acuerdo con Craveri (2003), se le otorgó un carácter nuevo y original, basado en la armonía dentro de un plano de perfecta igualdad. La conversación se regía por unas leyes rigurosas como la claridad, la mesura, la elegancia, el respeto por el amor propio y ajeno. La cortesía y los buenos modales frenaban la vehemencia y el enfrentamiento verbal. Se apreciaba más el talento para escuchar que el talento para hablar. Pronto la conversación se convirtió en un «fenómeno ético y estético y asumió el estatus de modelo de vivir civilizado» (Craveri, 2003; p. 18), caracterizado por la conveniencia, es decir, debía ajustarse a los lugares, a las personas y a las circunstancias.

De este modo, se inauguró en Francia la conversación como forma de la vida civil. Su nacionalización es para nosotros un claro ejemplo de cómo emerge y se institucionaliza una práctica social, que en su momento constituyó en un elemento distintivo de identidad, una estrategia dialógica que logró matizar la agresividad y favorecer el consenso y la cohesión social mediante unas convenciones de cortesía lingüística. Este fenómeno significó un salto a la máxima exposición social para un individuo, lo cual le exigió un dominio de todas sus capacidades expresivas y fue así como, por primera vez, toda una nación se preocupó por los problemas de comunicación, se miró al espejo, se estudió, se analizó y se reflejó en sus modos de expresión y su propia apariencia. De manera progresiva y hasta la época de la Francia ilustrada, la conversación se nutrió de la literatura, la historia, la reflexión filosófica y científica y logró adquirir un carácter creador, reflexivo e introspectivo. Es en este cambio donde podemos explicar cómo se incorpora la construcción social del conocimiento a través del diálogo.

De manera similar, podemos explicar este cambio desde la perspectiva socio-cultural de Vygotski (1984) como una actividad que, al ser desarrollada entre personas, adquiere un carácter social y al ponerla en práctica, se constituye en una herramienta con una carga histórico-cultural que influye de manera decisiva en cada persona. Al crear las condiciones para conversar, no solo potenciamos la competencia conversacional sino transferimos toda su carga cultural y ponemos en marcha procesos de razonamiento e interacción social, donde construimos un legítimo conocimiento.

Como hemos visto, las mujeres de la civilización occidental¹ presidieron la conversación mundana, combinando la ligereza con la profundidad y la elegancia con el placer. Ellas pronto tomarían conciencia de la necesidad de incorporar a sus conversaciones cuestiones relevantes para la sociedad del momento con cierto nivel de apropiación. Por ello, acudieron a los eruditos de la época, para que les hablaran de temas complejos que ameritaban reflexión colectiva. Esta circunstancia histórica nos brinda una distinción muy importante entre la conversación y el diálogo. Vemos como la conversación tiene un carácter más espontáneo e informal, que por ser un evento comunicativo requiere coherencia y cohesión discursiva, con lo que se constituye la base del género dialogal. El diálogo, por su parte, tiene un propósito específico: resolver un problema o buscar una solución a una necesidad que afecta a los interlocutores; aunque estos no tengan la misma jerarquía, ambas partes deben buscar una relación recíproca que les permita ceder y llegar a un acuerdo asumiendo sus consecuencias. El acto de ceder en el diálogo es ético porque implica la escucha comprensiva y la equidad entre los interlocutores. Esta relación de horizontalidad permite la construcción dialógica del conocimiento.

Otra forma de ilustrar esta diferencia entre conversar y dialogar la estableció un grupo de familias habitantes de distintas zonas rurales colombianas que participaron en una investigación sobre sus formas de diálogo (Páez, Del Valle, Ramírez y Gutiérrez, 2016). Se encontró que, cuando se conversa en familia, los temas son diversos y a veces irrelevantes; en cambio, cuando se dialoga, se hace sobre un tema específico y se orienta a la búsqueda de una solución o un acuerdo. En general, estas familias campesinas consideran que la conversación

¹ Contrariamente a lo que ocurría con las mujeres en los países protestantes (Inglaterra) o los países ultracatólicos (España o Italia) donde estaban sumidas a su hogar, en Francia gozaban de una considerable libertad y tenían cierta autoridad. Fungían como maestras en el arte de la palabra y decidían sus temas, pese a que su educación era limitada y no incluía retórica, filosofía o lenguas.

es más espontánea y se puede realizar con cualquier persona, mientras el diálogo se planea y se lleva a cabo con personas y circunstancias especiales. Sin embargo, aclaran que muchas conversaciones familiares han terminado en diálogos, cuyas tensiones han llevado a un consenso o al develamiento de un desacuerdo que reconocen y respetan. Se advierte en esta concepción dialógica una orientación política y ética acorde con las condiciones requeridas para ejercer el diálogo.

Con esta precisión, volvamos a la sociedad aristocrática francesa para reconocer como, luego de varios siglos de conversaciones, y tal vez sin proponérselo, las mujeres lograron que la actividad dialógica fuera acogida por los hombres, representantes de la nobleza durante la Revolución Francesa e hicieron que éstos se sentaran en los bancos de la Asamblea Constituyente a dialogar sobre los asuntos de la diplomacia francesa del Antiguo Régimen en un tono sosegado, de mediación, que favorecía el consenso, suavizaba la agresividad y sustituía la brutalidad de la violencia. Indudablemente, el arte de la palabra oral fue un modelo de vida sin precedentes que alcanzó su cenit en Francia y por ello, lo propuso a los demás países como forma de emancipación, aunque al instaurarse el régimen napoleónico se prohibieran las prácticas dialógicas en toda la nación.

He planteado entonces la importancia de la seducción y el mutuo placer de dialogar y estar juntos, de la adecuación de los salones, tertulias y parlamentos como condiciones necesarias para fortalecer en el aula las interacciones y los modos de asumir el diálogo como esparcimiento, placer y cultura.

ETAPA 2. ESTRATEGIAS DIALÓGICAS QUE PODEMOS INCORPORAR EN NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

En esta etapa, las movidas del juego estarán presentes en algunas estrategias dialógicas que compartiré más adelante. Antes quiero plantear que la condición dialógica del lenguaje humano nace en el uso deliberado de la oralidad y se multiplica en los intercambios entre interlocutores y entre éstos y el mundo de la vida. Estas formas de interacción tejen relaciones personales, culturales y cognitivas en condiciones jerárquicas de igualdad o desigualdad. En este sentido, la oralidad es una práctica social y cultural susceptible de ser enseñada y aprendida. Su naturaleza dialógica y multimodal es proclive a la confianza y el afecto; implica el cuerpo y las emociones.

En este contexto, y en relación con el diálogo como género oral fundamental en cualquier nivel de escolaridad y área de conocimiento, se requiere planificación, desarrollo y evaluación permanente; la integración de las dimensiones cognitiva, metalingüística (proxémica y kinésica, contextual) y dialógica de la oralidad. Detengámonos en las estrategias para aprender y enseñar a dialogar en clase con un sentido ético, sociopolítico y estético, reiterando que la espontaneidad y emocionalidad del diálogo son legítimas y que podemos proponer distintas situaciones de uso para aprender a dialogar más y mejor, trascendiendo la condición comunicativa que lo caracteriza hacia una compleja naturaleza reflexiva. Por tanto, podemos enseñar a dialogar para fortalecer las capacidades conversacionales y la escucha crítica y aprender a dialogar como un medio de entendimiento y convivencia, para tomar conciencia de nuestro lugar en el mundo de la vida y construir la propia voz. Optemos por una u otra vía, el diálogo siempre actuará como mediador de posturas políticas, reflexiones críticas y acciones transformadoras.

Para tal fin, caracterizo la acción educativa como un juego, descrito de la siguiente manera: En el espacio de juego, que puede ser el salón de clase, la oficina de coordinación, el patio, etc., hay dos jugadores dispuestos a ganar el juego: el jugador A es representado por los estudiantes y debe generar ciertas estrategias con su propio movimiento e iniciativa, y el jugador B, representado por el profesor, que también debe generar ciertas estrategias deliberadas, para que las acciones de los jugadores tengan un propósito acorde con toda la acción educativa. En otras palabras, el jugador B traza el plan de juego y añade una serie de acciones que conducirán a ese propósito; por tanto, prepara los encuentros del juego que se llevarán a cabo y acompaña su desarrollo.

El jugador B gana cuando el jugador A gana. Esto quiere decir que el jugador B, el profesor, es el creador o modelador de las estrategias ganadoras. Por tanto, el jugador A, los estudiantes, no pueden pretender ganar sin B y viceversa. Además, B posee la información necesaria para la creación de las estrategias ganadoras. Este dominio en el juego es muy evidente para A y B debe ingeniárselas para apropiarse y a la vez generar espontáneamente sus propias estrategias. Claro, esto lo podrá hacer porque usa las estrategias que creó o modeló el jugador A.

La estrategia es el ingrediente esencial para hacer sostenible el juego. Toda estrategia es anticipativa, una especie de preproducción donde se estudian dificultades u obstáculos como también aciertos y ventajas. A continuación, expondré las estrategias de este gran juego que es la acción educativa.

PRIMERA ESTRATEGIA: ENSEÑAR A DIALOGAR A PARTIR DE PREGUNTAS PARA PENSAR

Es muy importante que todos los jugadores tengan la oportunidad de plantear preguntas sobre lo que quieren o se les propone aprender a través del juego dialógico (quién, qué, por qué, para qué, dónde, cuándo). Debe fomentarse la práctica de la formulación y reformulación de preguntas, de manera que los jugadores aprendan cuáles son las preguntas que conducen a profundizar en un tema o a lograr el propósito de aprendizaje esperado. Estas son esenciales para formar el pensamiento crítico. El jugador B, o profesor, inicia planteando algunas preguntas con el fin de generar un ambiente de curiosidad intelectual y a medida que esgrime razones para sustentar su importancia, integra a su discurso las preguntas de los jugadores A, o estudiantes. Además, B dirige a los A hacia fuentes de información pertinentes, de gran riqueza y de distinta índole: un buen artículo, una excelente película, un libro o una biblioteca virtual.

Cabe señalar que en este juego de saberes es relevante la configuración didáctica que proponga el jugador A o que construya en conjunto con B (un proyecto de aula, una secuencia didáctica, un taller). Otra movida fructífera podría ser la de preguntarse por cómo esos cuestionamientos afectan a las personas, la comunidad, la escuela, el país, la región, etc. A medida que los jugadores A se familiaricen con esta lógica del juego dialógico, serán ellos quienes generen ésta y otras estrategias ganadoras y entonces, será el jugador B quien tenga que prepararse para avanzar en el juego con nuevas estrategias ganadoras.

En este punto cabe una digresión. Podría aducirse que la mayor actividad intelectual de los docentes está en preguntar, ante lo cual tendríamos que reconocer que la pregunta como estrategia dialógica riñe con nuestra actividad cotidiana de «dictar clase», expresión que trae consigo una carga de autoritarismo y actitudes anti-dialógicas, razón por la cual tendríamos que preguntarnos si, contestamos preguntas que los estudiantes no han hecho o si hacemos las preguntas que realmente posibilitan el diálogo. Pensemos si las preguntas que hacemos en el aula las respondemos nosotros mismos, si son de reproducción o reflexión, si son preguntas con pistas, para que los estudiantes adivinen la respuesta o, por el contrario, son complicadas, siempre tienen el mismo esquema, no damos tiempo para responderlas o quizás no tenemos en cuenta los aportes de los estudiantes. Ahora, frente a las respuestas, también

hay actitudes excluyentes, como comentarios negativos, contra-preguntas irónicas o la escucha exclusiva para estudiantes destacados.

Volvamos al juego. Una vez el jugador B haya logrado que, a partir de las preguntas construidas conjuntamente, los jugadores A avancen en los procesos de definir, clasificar, establecer relaciones y verificar, con miras a lograr una comprensión más compleja de la situación explicada en clase, puede plantear la movida estratégica del diálogo socrático. Recordemos que este tipo de diálogo es un intercambio de preguntas entre los interlocutores que ponen a prueba sus saberes construidos a partir de indagaciones estructuradas: preguntas que llevan a otras preguntas, que se confrontan con las experiencias cotidianas para alcanzar una mayor comprensión del tema en cuestión². Por ejemplo: los jugadores A pueden formular preguntas sobre lo que otros dicen o sobre el tipo de relaciones entre las ideas de uno y otro jugador-interlocutor, o pueden sintetizar sus planteamientos en ideas o palabras clave. Por su parte, el jugador B fomenta la práctica de la reformulación de ideas y los juegos del lenguaje en el sentido freireano, o sea, descubriendo la relación dinámica y viva entre palabra-acción-reflexión y así prolonga el diálogo y la capacidad de escucha de A.

SEGUNDA ESTRATEGIA: ENSEÑAR A DIALOGAR DESDE LA CONJETURA, LA INFERENCIA Y LA ANALOGÍA

La creatividad del jugador B o profesor para formular preguntas adecuadas a las necesidades, potencialidades e intereses de A es decisiva; además, B debe ser hábil para intervenir cuando sea necesario, ser concreto y tener presente el propósito común de aprendizaje. Durante el desarrollo del juego, es necesario que B esté atento a sus propias intervenciones y a las de A, por supuesto; a observar la función y duración que otorga a los turnos de los jugadores en el uso de la palabra: «¿quién tomó la palabra?, ¿para qué?, ¿qué dijo?, ¿de qué manera?, ¿cuánto tiempo?, ¿con qué frecuencia?».

Se trata de hacer sentir a los jugadores que piensan con preguntas y no con respuestas, de que adquieran capacidades cognitivas para comparar, clasificar, visualizar, analizar, interpretar, explicar, sintetizar, evaluar, tomar decisiones y discutir con pares para construir conocimiento conjunto. Estos procesos

² Esta provocación de la palabra a través de la palabra, es el procedimiento socrático de la anácrisis.

cognitivos en el discurso oral pasan a ser recursos estratégico-retóricos, es decir, acudir a una analogía, hacer una síntesis de lo dicho o anticiparse dentro de la conversación adquieren un alto valor comunicativo. Estos recursos, sumados a la armonía en los movimientos, gestos y miradas, incrementan la capacidad dialógica de los jugadores-interlocutores y ayudan a controlar emociones propias del diálogo público.

Además, puede introducir nuevas movidas como la conjetura, una buena manera de desarrollar el pensamiento crítico a través de posibles explicaciones o causas de fenómenos que lleven a los jugadores a la elaboración de conclusiones.

Otra movida es la elaboración de inferencias a partir de la situación o información circulante, para que pueda orientarse hacia una generalización o regla derivada de dicha situación.

También se puede usar la analogía para expresar una idea paralela a la que han expresado otros o compararla con su propia experiencia. Su intención puede ser enseñarles a trasladar lo aprendido en clase al mundo de la vida cotidiana.

Para que estas movidas sean estratégicas, el jugador B debe estar atento a proponer el uso de conectores lógicos para puntualizar la conjetura, la analogía y la inferencia, dada la inmediatez de las intervenciones. Por ejemplo, para precisar una analogía pueden acudir a los siguientes enlaces lingüísticos: «Esto significa que... se infiere que... así las cosas...». La mejor manera de enseñar a controlar la cohesión del discurso es servir de modelo y traer buenos o malos ejemplos que motiven a los jugadores-interlocutores a alejarse de las intervenciones dispersas o fragmentadas.

En todo caso, es importante que B guíe a los jugadores A para que asuman la responsabilidad de lo que dicen y hacen. Una de las cualidades del jugador B es canalizar hechos, situaciones, argumentos e informaciones para añadir riqueza y profundidad en los contenidos de aprendizaje. Es decir, buscar que los estudiantes permanezcan activos, imaginativos y atentos a construir nuevos sentidos en los variados y polivalentes significados que encierra el juego dialógico. Dicho de otro modo, ser un maestro capaz de despertar la sabiduría en sus estudiantes, desde en la perspectiva planteada por González (2011), quien en la película «Entre maestros. Una experiencia educativa sin precedentes» logró poner a sus estudiantes en contacto con sus sueños y generar la

suficiente confianza en ellos mismos, para que dejaran de ser esclavos de sus propias máscaras sociales y se atrevieran a descubrirse, a pilotear su cerebro para crear.

TERCERA ESTRATEGIA: ENSEÑAR A DIALOGAR PARA LEER Y ESCRIBIR

Esta estrategia consiste en hacer que los jugadores A se animen a dialogar sobre la base de lo que leen en cualquier área de conocimiento, a contrastar la información y buscar fuentes más confiables, así como a identificar supuestos y hacer explícitos los sesgos o las posturas. Con esta movida, B ayudará a que el grupo de jugadores A genere nuevas movidas cognitivas que potencien sus habilidades para pensar. Sin duda, la interacción oral es vital en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita; cabe resaltar que la lectura que es esencialmente dialógica, en tanto relaciona lectores y autores en una práctica social que crea sentido cultural. Cuando aprendemos a dialogar con conciencia crítica, acudimos al lenguaje escrito cuando nos dejamos atrapar por la voz que nos lee o nos transporta a otras culturas y saberes, y desde allí, nos anima a desarrollar la práctica del diálogo reflexivo (Gutiérrez y Uribe, 2015). Ejemplifiquemos con un juego de saber de un profesor de cualquiera de las asignaturas del plan de estudios, quien busca a través del diálogo crítico y creativo construir un saber específico con sus estudiantes de la siguiente manera:

Jugador B: Voy a leerles sólo el primer fragmento de este cuento que trae tres partes. La segunda parte tendrán que leerla ustedes a partir de cuatro fragmentos que deberán armar. La tercera y última parte tendrán que imaginarla y escribirla en el cuaderno.

Seguramente nos resulta familiar esta situación. Sin embargo, la pregunta que deberíamos hacernos es: ¿Qué tipo de estrategia dialógica diseñó el jurador B? Este continúa el juego diciendo:

Jugador B: No voy a leer ante ustedes sino para ustedes, por ello representaré al narrador y a los personajes e intentaré jugar con su tono, ritmo, gestos, miradas y silencios; ustedes tendrán que deleitar su oído y crear sentidos en colectivo.

Evidentemente, propone la lectura en voz alta de una manera atípica, no leerá ante ellos, sino para ellos. Es una movida que anticipa la forma de relacionarse con el texto y que seguramente, podrá aumentar las posibilidades de comprensión. Esto lo podemos confirmar cuando señala que A podrá deleitar su oído y crear sentidos en colectivo. Ahí subyace una concepción de lectura que desdibuja la que circula habitualmente: el significado está en la interacción entre los lectores en torno al texto y no en el texto o en la persona que lee. Ciertamente, es una forma de interacción que cambia la relación tradicional que los jugadores A han tenido con los textos de la cultura, y genera en ellos una tensión por cuanto deben construir una comprensión e interpretación colectiva. Cabe preguntarse: «¿cómo debería B ayudarles a realizar esta creación de sentido entre pares de manera autorregulada y consciente?».

Dado lo anterior, podemos afirmar que la práctica de lectura depende de una relación dialógica y quien la hace interactuar de manera estratégica es la recursividad del jugador B. De igual forma, la escritura es una de las prácticas sociales más versátiles para lograr una creación dialógica en torno al sentido del mundo de la vida. Por tanto, la dialogicidad en las prácticas de lectura y escritura significa un encuentro intersubjetivo e igualitario de interlocutores en condición de presencialidad física o virtual alrededor de un saber. En esta circunstancia, los modos de pensar se tensionan y complementan en una especie de proceso dinámico que logra transformar esquemas de pensamiento y generar nuevos discursos.

ETAPA 3. ADECUACIONES CURRICULARES DESDE UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

En esta última etapa del juego, los jugadores B cobran nombre propio, se trata de veinte docentes investigadores de colegios públicos de Yopal que decidieron pensar dialógicamente la práctica docente y se empeñaron en cambiarla desde un diálogo de saberes y experiencias con más de 200 colegas, quienes desde sus instituciones educativas asumieron el rol de coinvestigadores y que, para efectos de la metáfora de juego desarrollada a lo largo de este capítulo, representan a los jugadores A. Tanto los unos como los otros jugaron a revitalizar las estrategias de enseñanza que emplean en el aula y fundaron nuevas estrategias ganadoras a partir de creaciones dialógicas de significado y

sentido. Es preciso resaltar que, si la mejora de la enseñanza se planea desde un proyecto común y un trabajo colegiado de grupos de investigación, como en este caso, el impacto será mayor. Para que las estrategias cumplan con su propósito hay que dotarlas de sentido. Así lo hicieron, se apoyaron en una dinámica relacional humana que circula en espiral y se retroalimenta de las acciones y las reflexiones de la educación dialógica.

De modo más específico, un buen número de instituciones educativas tomaron partido por una tendencia de la pedagogía que responde al proyecto de formar ciudadanos —niños, niñas, jóvenes y adultos— para una sociedad democrática, divergente y plural desde la interacción equitativa y el diálogo con diferentes contextos y realidades. Esto significa que adaptaron, desarrollaron y evaluaron un conjunto de estrategias dialógicas e incluyentes como talleres reflexivos y convivenciales, tertulias pedagógicas y grupos interactivos, acordes con las características socioculturales de las instituciones. Cuando una propuesta de innovación como ésta responde a las necesidades de la comunidad, la posibilidad de realizar creaciones y adecuaciones curriculares es inminente. Como puede notarse, estas adecuaciones se gestaron desde la base, donde están los actores y problemas reales, una razón vigorosa para realizar cambios estructurales: desde la reflexión sobre las prácticas pedagógicas se construyen los marcos curriculares.

En nuestro contexto colombiano, el contenido de los Proyectos Educativos Institucionales —PEI— supone una evocación reflexiva de dichas prácticas, es decir, allí está presente la construcción deliberada de las acciones educativas que realmente se llevan a cabo en un centro educativo y éstas son susceptibles de mejora. No obstante, poco de esto se cumple. Hoy estamos ante una situación distinta, se trata de instituciones educativas que dieron sentido al juego dialógico y sus jugadores A y B generaron estrategias ganadoras en torno a problemas relacionados con el aprendizaje y la convivencia, de cara a las demandas de la vida, hasta el punto en que su impacto determinó su institucionalización. Es decir, estos jugadores-interlocutores consiguieron que sus prácticas dialógicas se mantuvieran en circulación dentro de sus instituciones educativas con fuertes focos de incidencia en las aulas, en un ambiente de respeto recíproco por todas las personas, en sus condiciones y roles particulares.

Si esta institucionalización del diálogo ha generado una respuesta asertiva de las instituciones educativas, representadas en sus comunidades, estamos ante

una nueva estrategia ganadora, ya que la comunidad es clave en los cambios curriculares. Iniciar una resignificación del currículo implica dar un cuerpo sistemático y coherente a un discurso derivado del conjunto de reflexiones y acciones educativas colectivas, susceptibles de mejora continua. Ahora bien, los hallazgos de las investigaciones lideradas por estos veinte docentes en diez instituciones educativas de Yopal permiten cerrar este documento con el planteamiento de algunas estrategias de acción para adecuar el currículo a partir de las transformaciones que lograron avizorar. Antes, debo precisar que en cada etapa he planteado unas estrategias: en la primera, para crear las condiciones de diálogo; en la segunda, para dialogar y en ésta, para avanzar los diálogos hacia propósitos claros. La suma de estas estrategias conforma un juego articulado de iniciativas de acción con fundamentos y principios del enfoque dialógico de la educación.

FRENTE A LOS OBJETIVOS CURRICULARES

La estrategia de acción puede surgir de releer conjuntamente la crisis que vive la escuela y preguntarse: «¿qué tipo de sociedad queremos?», y, en consecuencia, «¿qué tipo de persona debemos formar?» No pretendo responderla, sino dar algunas pistas basadas en los hallazgos. Encontramos que la creciente movilidad social en las escuelas de Yopal ha incrementado su multiculturalidad y diversidad. Además, han irrumpido con mayor fuerza dificultades para generar ambientes escolares democráticos y tomar decisiones colectivas e informadas, con lo acontecido recientemente en nuestro país. Este mismo fenómeno se ha encontrado en otras comunidades educativas, tal como señala Bolívar (2008), quien considera que es necesario pensar en un currículo para el ejercicio activo de la ciudadanía responsable e informada.

Esta propuesta sugiere deconstruir la idea equivocada de una educación cuya responsabilidad recae en la comunidad educativa y construirla a partir del compromiso de educar en y desde la cultura de comunidad diversa. Es decir, estrechar el vínculo entre la escuela y la vida, teniendo en cuenta la interpretación de otros y la mía, de tal modo, que «su» mundo y el «mío» den lugar a «nuestro» mundo de la vida. Este juego de palabras está inspirado en la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999), cuyo propósito es hacer que interpretemos la realidad social y lleguemos a consensos a través de argumentos de validez y no de las pretensiones de poder de los interlocutores. Así

entonces, el tipo de sociedad que queremos construir está en la cotidianidad del mundo de la vida y desde el escenario neutral de la escuela podemos deliberar alrededor de asuntos comunes de lo público en clave de interacción dialógica permanente. Las personas con sus distinciones y diferencias no son portadoras de las interacciones, sino que éstas resultan de las estrategias y recursos de los colectivos.

En este punto reitero que desde el mundo de la vida podemos formar ciudadanos democráticos e innovar currículos educativos para la inclusión. Hay, no obstante, dudas sobre la efectividad de un currículo para formar ciudadanos, porque algunos intentos se han limitado a un conjunto de valores o a la apertura de asignaturas relacionadas con la democracia o la paz. Un currículo para formar ciudadanos con pensamiento y acción críticos requiere ciertas condiciones organizativas para poner en práctica la vivencia de discursos y prácticas democráticas; consiste en ejercitar la democracia en la sociedad actual y para ello, necesitamos autonomía y juicio crítico.

Es ahí donde las propuestas de algunos teóricos pueden iluminarnos con sus contribuciones. Freire (1970) generó un gran movimiento de pensamiento y acción crítica representado en muchos autores que avanzan en la búsqueda de la dialogicidad como exigencia de la existencia humana, como problematización para transformar la realidad social y educativa. En ese sentido, Flecha, Alcalde y Monserrat (2006) desarrollaron su teoría del aprendizaje dialógico y con ello, hizo realidad el proyecto Comunidades de Aprendizaje desde la apuesta por la intersubjetividad igualitaria.

Por su parte, Apple (1994), convencido de la necesidad de generar resistencia con propuestas provenientes de toda la comunidad educativa —profesorado, familias, estudiantes, profesionales, activistas de la comunidad y ciudadanos— señala que todos deben ser valorados por sus diferencias y no por lo que puedan o no hacer; todos tienen derecho a participar de manera informada y crítica en la creación de las políticas y los currículos escolares. Este llamado de Apple a incluir la acción democrática en el currículum educativo ratifica la urgencia de sobreponernos a la distribución desigual del capital económico a partir de la construcción equitativa de capital cultural y el desarrollo sostenible en la escuela.

FRENTE A LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE APRENDIZAJE

La estrategia de acción puede partir de releer los documentos de política educativa que suponen reformas curriculares y preguntarnos: «¿Qué fundamentos pedagógicos y didácticos detenta la política curricular de un país como Colombia?» y por tanto «¿Cómo desde la autonomía curricular propuesta por la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), podemos optar por contenidos de aprendizaje que consideren las demandas del contexto local y global en clave de diversidad?».

Cabe señalar que políticas curriculares, como «Los derechos básicos del aprendizaje para las áreas de matemáticas y lenguaje» promulgados por el Ministerio de Educación Nacional en el 2015, plantean un retroceso profundo en la educación de las presentes generaciones al proponer la importación de tecnologías instruccionales provenientes de países cuyas culturas son distintas a la nuestra. Se trata de una perspectiva conductista que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer, escribir y realizar cálculos matemáticos, que riñen con los grandes esfuerzos que, desde la década de 1990, realizan algunas facultades de educación, normales superiores y redes académicas para transformar prácticas docentes. Soy fiel testigo de la existencia de colectivos de maestros que se han organizado con el fin de aportar a la superación de la fragmentación y el activismo en la enseñanza y han avanzado en reconocer la convergencia de la lectura, escritura y oralidad en las distintas áreas del currículo, así como la importancia de asegurar el éxito educativo desde actitudes de respeto, solidaridad y justicia y prácticas de participación ciudadana responsable y crítica desde la acción conjunta con familias, medios de comunicación y agentes sociales.

Bernstein (1997) manifiesta que las reformas educativas se ubican en una de estas tres identidades pedagógicas: en la retrospectiva, que mira al pasado, la descentrada, orientada al presente o la prospectiva, encauzada al futuro. Esto significa que estamos en mora de leer y discutir las políticas educativas en las instituciones de cara al futuro; este sería el mejor ejemplo de un ejercicio de reflexión intersubjetiva que trae consigo la transformación de discursos y prácticas. No olvidemos que uno de los derechos de la escuela es participar en la transformación del orden a partir de la reflexión colectiva y modificar sus prácticas sociales en sincronía con la cambiante realidad y no con la reproducción de valores y prácticas del orden social dominante. En este

proceso está presente el diálogo intersubjetivo y todo su potencial creativo. Además, la participación protagónica y sin exclusiones de los agentes sociales y educativos, permitirá proponer el qué y cómo enseñar, más allá de lo estandarizado, lo básico y lo mínimo.

Todo lo anterior, tiene como finalidad invitarlos a que asumamos con plenitud el rol del jugador B y nos propongamos, junto con los demás jugadores, construir una escuela generadora de estrategias para que todos ganemos el juego cotidiano de la vida escolar, para que construyamos una escuela donde todos ponen y todos ganan porque juegan con dignidad, honestidad y oportunidades de actuar en contextos de justicia y equidad.

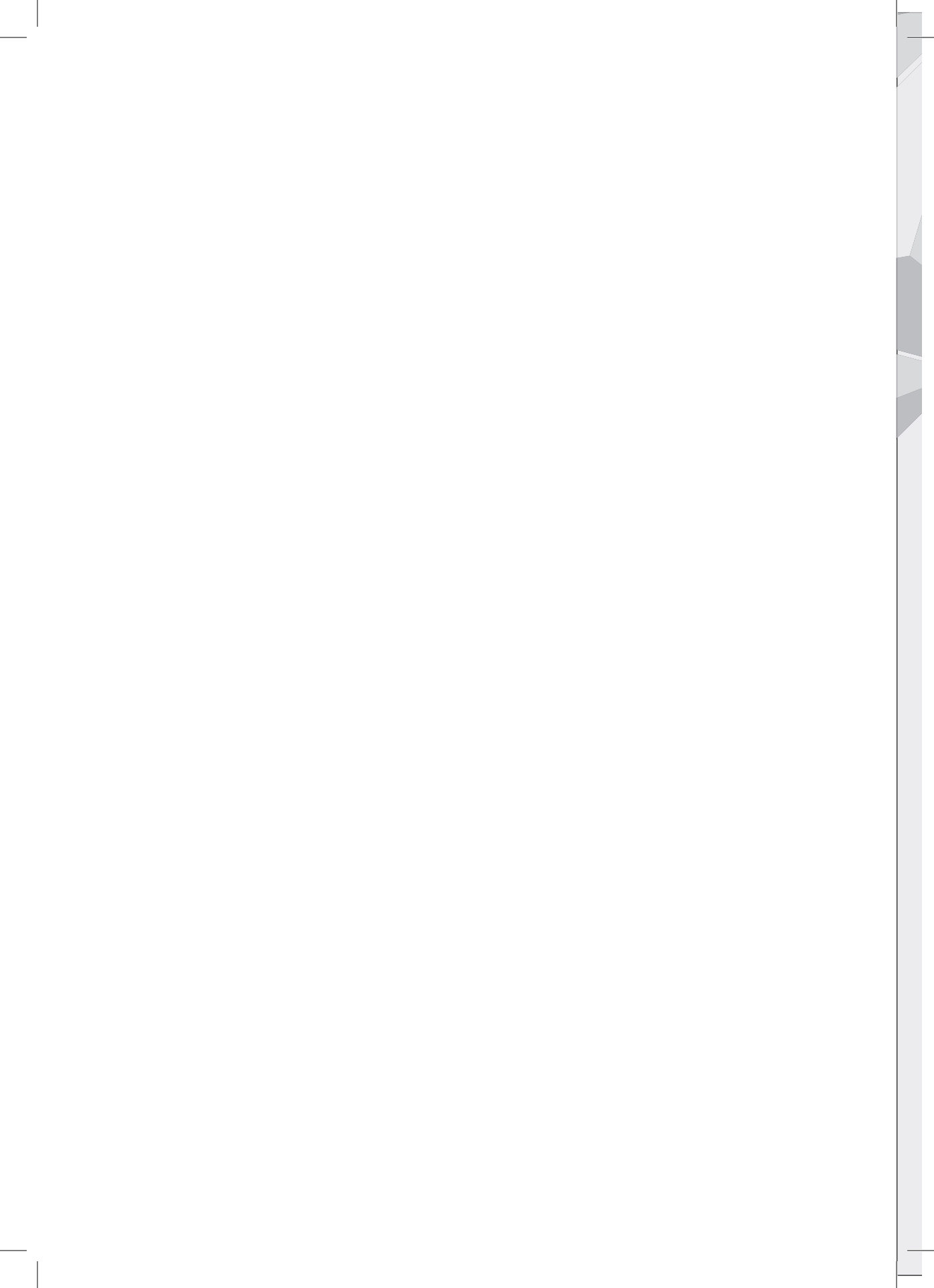
CONSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS PARA DIALOGAR EN LA ESCUELA DESDE LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y CREATIVA DE SUS MIEMBROS

Profesores, familias, estudiantes, profesionales, activistas de la comunidad y ciudadanos, conforman un grupo humano diverso en cultura, género, generación, etnia, población excepcional, organización familiar, capacidades, entre muchas otras diferencias, ideales en su conjunto para resignificar los currículos educativos y con ello, alcanzar el mismo sueño: una escuela capaz de superar las desigualdades sociales desde el ejercicio democrático de nuestros derechos, que educa desde el diálogo como bandera de lucha y respeto, y no desde la fuerza impositiva del poder y las armas, que brinda herramientas para pensar y emanciparse. Una escuela que construye paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.
- Bernstein, B. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y práctica. Argentina: Amorrortu.
- Craveri, B. (2003). *La cultura de la conversación*. Trad. César Palma, Madrid: Siruela. Recuperado de http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.aspx?pl=22813_t&l=1

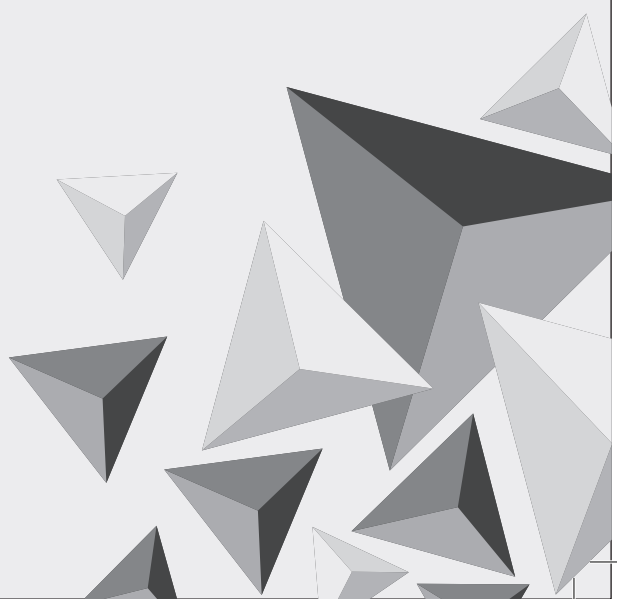
- Gadamer, H. G. (2012). Acerca de la verdad de la palabra. En *Arte y verdad de la palabra* (p. 15-48). España: Paidós.
- Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flecha, R., Alcalde, A.I., Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. España: Graó
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- González-Pérez, C. (2011). *Veintitrés maestros de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Madrid: Mandala.
- Gutiérrez-Ríos, M.Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. & Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-es*, 1(2).
- Gutiérrez, M. Y. y Pérez, P. (2015). El juego: de la actividad al acontecimiento. En Gutiérrez, M. Y. y Pérez, P. *El juego en el escenario educativo actual. Concepciones y prácticas* (pp. 21-36). Universidad de La Salle. Facultad de Educación. Programa de Maestría en Docencia.
- Gutiérrez-Ríos, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. (Tesis doctoral). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa tomo I y II*. Buenos Aires: Taurus (1999).
- Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad de la Información*, 108(3), 7-30
- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*, 8, 34-39
- Vygotski, L. S. (1984). *Obras escogidas*, vol. I. Madrid: Visor.





TERCERA PARTE

Itinerario pedagógico.
Estrategias para transformar
la práctica docente



Capítulo 6

TERTULIA PEDAGÓGICA. ESTRATEGIA PARA LA LECTURA DIALÓGICA

Omaira Alarcón Millán*
Hildefonso Mora Valbuena**
José Alberto Pérez Rozo***

La tertulia es un espacio necesario para lograr el diálogo entre los docentes y para poder visibilizar las prácticas de cada uno, pues nosotros nos enriquecemos con las estrategias que otros desarrollan en sus áreas”
(Docente del Colegio El Paraíso, Yopal, Casanare)

Este capítulo presenta la estrategia dialógica de la tertulia pedagógica, desarrollada en nueve de las diez instituciones públicas que participaron en el desarrollo del macroproyecto «Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva», en el municipio de Yopal, Casanare. Se vincularon diferentes actores de la comunidad educativa, logrando profundas reflexiones sobre las prácticas docentes y transformaciones en algunas instituciones o pequeños indicios de grandes cambios en otras.

La tertulia pedagógica movilizó a diferentes actores en cada comunidad educativa y logró que sus voces fueran escuchadas y reconocidas. Este avance en

* Licenciada en Matemáticas y Física, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Yopal.

** Licenciado en Matemáticas y Estadística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Docente de la Institución Educativa El Paraíso de Yopal.

*** Sociólogo, Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Docencia, Universidad de La Salle. Coordinador de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez de Yopal.

el reconocimiento de pares docentes como interlocutores válidos contribuyó a disminuir las posturas autoritarias y de poder que circundan el escenario escolar, como se mostrará más adelante. Igualmente se abordan algunas concepciones teóricas fundamentales para comprender la tertulia pedagógica y su dinámica, elementos claves de su origen y aplicación. Por último, se mencionan algunos aportes de todas las investigaciones y se cierra con algunas de las conclusiones más relevantes de todo el proceso.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La tertulia pedagógica se nutre de conceptos de importantes teóricos como Habermas, Freire, Vygotsky, Flecha, entre otros. Fundamentalmente proponen que el individuo no logra su desarrollo de manera aislada, sino que sus logros se dan en un escenario de interacciones, en un contexto social mediado por los otros. Por ello Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008), al referirse a los aportes de Vygotsky, señalan que «el desarrollo cognitivo en las personas está íntimamente relacionado con la sociedad y la cultura. La mente no se puede entender fuera de la sociedad (p. 102)». De este modo, se da una notable importancia al contexto de interacción social en que se desarrollan los individuos y su incidencia en la toma de conciencia.

La interacción cobra especial importancia en escenarios como el de la sociedad de la información, donde el aprendizaje supera los límites de la escuela y se cifra en las relaciones interpersonales, no sólo con los niños y niñas o con el profesorado, sino en las que se generan en la casa, la comunidad u otros espacios compartidos con pares o adultos. De todo esto se colige que el aprendizaje se da en situaciones donde la participación se multiplica, como la que se pretende en las tertulias, donde los participantes, a partir del diálogo y la interacción, movilizan y potencian la comprensión.

En el mismo sentido, Habermas (1981) y Freire (1970) destacan la importancia de las interacciones. Habermas (1981), a partir de la teoría de la acción comunicativa, manifiesta que la interacción se da entre sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y efectuar acciones para establecer una relación interpersonal. Así mismo, Freire (1970) destaca el diálogo como medio para intercambiar, modificar y crear significados. En consecuencia, tanto en la escuela como en la sociedad, el aprendizaje que se deriva de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas es el dialógico.

En el seno de las tertulias, el diálogo es el elemento movilizador; éste permite que la palabra adquiera significado, que circule y que gane diferentes sentidos. Por ello, Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008) destacan el aporte de Freire, quien plantea que la misma naturaleza de la persona es dialógica: «[En tal sentido,] nos relacionamos con los y las demás para constituirnos, ocupando la comunicación un papel central en el fenómeno vital. Continuamente estamos en diálogo con el mundo, con los demás, y en ese proceso, nos creamos y recreamos» (p. 124). La importancia que Freire da al diálogo es crucial y permite comprender por qué es el elemento central en la tertulia. Es importante señalar que, en perspectiva de Freire (1970), la dialogicidad es una condición necesaria para lograr el aprendizaje, vital para organizar el conocimiento y supone una postura crítica frente a la realidad, al contexto e implica, a su vez, el fomento de las interacciones entre los actores a fin de potenciar el aprendizaje. Esto conduce de manera clara a mencionar que, en el aprendizaje dialógico, las interacciones que se dan entre las personas a través del diálogo son el elemento fundamental que activa la producción del aprendizaje.

El diálogo promueve las interacciones y fortalece la comprensión. De allí se desprende, según Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008), que «el objetivo de la acción dialógica [sea] desvelar la verdad interaccionando con las otras personas y con el mundo» (p. 125). Es así como, con base en el diálogo y la promoción de las interacciones, también se fortalecen las relaciones humanas en tanto se fundan en un escenario horizontal de controversia y no de imposición. Por ende, la tertulia permite, en el ir y venir de la palabra, comprender no sólo el mundo o un texto, sino también al otro, reconocerlo como interlocutor válido y, sobre todo, como un ser situado en un contexto que lo determina.

Por lo anterior, se hace necesaria una educación con notable orientación hacia el diálogo igualitario, mediante el reconocimiento de sí mismo y de los otros como personas capaces de convivir en la diferencia con sentido de libertad. Así entonces, el diálogo no puede limitarse a un intercambio o depósito de ideas entre sujetos. Debe producir transformación y humanización, razón por la cual un mutuo y permanente respaldo entre la acción y la reflexión se hace imprescindible.

También Aubert, Duque, Fisas y Valls (2006), en sintonía con lo ya expuesto, aluden al diálogo como herramienta en el aprendizaje y señalan: «Si tuviéramos que definir el aprendizaje dialógico [...] es aquel aprendizaje que resulta del

diálogo igualitario [...], del diálogo entre iguales basado en pretensiones de validez» (p. 124). A esto se añade que la esencia del aprendizaje dialógico está en el acatamiento a los principios dialógicos, el reconocimiento de la importancia del diálogo, las interacciones y la posibilidad que ofrece para transformar las prácticas tradicionales en la escuela.

Desde la perspectiva de Habermas, todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción; como consecuencia de esa capacidad, todos los actores sociales tienen la posibilidad de comunicar y pueden participar a través del diálogo, situación a la que Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2008) implican en el logro de acuerdos o entendimientos cuando se orienta por pretensiones de validez. Justamente el desarrollo práctico de la tertulia es una oportunidad para establecer puntos de entendimiento entre los actores independientemente de su posición, esto porque se comprende que cada uno es interlocutor válido y posee pretensiones de validez.

ORIGEN DE LA TERTULIA

La tertulia como escenario de argumentación y diálogo se ha fortalecido en reuniones de personas en espacios exclusivos de gente culta, donde se trataban temas de carácter político, filosófico, literario, teatral o artístico, durante distintos momentos de la historia. De acuerdo con Zaid (s.f.), la tertulia existe incluso desde el siglo VI a.C. En aquel entonces, se presentaban reuniones específicamente sobre temas filosóficos, como las promovidas por Tales de Mileto, Sócrates o Platón. Además de ser escenarios de conversación, promovían posturas críticas que eran incluso alentadas por los maestros filósofos.

Históricamente, no se le puede atribuir un origen único a las tertulias, pues hay evidencias de que, una vez surgidas en la Antigua Grecia, se vuelven sistemáticas en periodos posteriores, cuando se integran a distintos escenarios, vinculados con las nacientes universidades u órdenes religiosas, donde adquieren su nombre por la relación con Tertuliano (Zaid, s.f.). En lo que sí hay consenso es que la tertulia procede de la cultura oral y fomenta la discusión crítica de diferentes ideas, por lo que nunca da prelación a la persona «que más sabe» mediante el debate, sino que se enriquece con todas las posturas expresadas, por lo que, de acuerdo con Habermas (1981), su entorno de desarrollo debe tener amplias pretensiones de validez.

Las tertulias de café fueron espacios más libres, donde la tertulia se amplió tanto en temas como en participantes (Zaid, s.f.). Su pretexto era el compartir del café, pero en ellas también se saboreaba y circulaba la palabra, tomaba nuevos sentidos y abría horizontes. Al calor de los textos y el café, se creaban nuevos mundos producto de la lectura, la discusión y la argumentación. Así entonces, el café y la palabra, fundidos en el fragor del diálogo, fortalecieron la tertulia hasta trascender en la historia.

Justamente por ello, Zaid (s.f.) manifiesta que «la tertulia es milenaria, pero la palabra “tertulia” es muy tardía [comillas añadidas por autores]» (p. 321) y cita a Corominas para señalar que ésta surge a mediados del siglo XVII, para aludir a los palcos o desvanes del piso alto, en donde se sentaba el público culto o eclesiástico. Era la época en la que se estudiaba a Tertuliano, teólogo, escritor y padre de la Iglesia, citado con frecuencia por los sacerdotes durante los sermones. Los participantes en estos encuentros reciben el nombre de *tertuliantes* y el espacio de encuentro recibe el nombre de *tertulia*.

Por lo anterior, Zaid (s.f.) plantea que la tertulia «es una pausa de la vida que reflexiona sobre la vida, una reunión ociosa de amigos que comparten un palco sobre el mundo y opinan libremente. Puede ser filosófica, chismosa, educativa. Puede ser quejosa y rastrera o elevarse a una creatividad deslumbrante» (p. 322). Por su parte, Vásquez (2013), describe la tertulia mediante la experiencia de compartir un pan de la palabra, tan valioso para nuestro espíritu como para calmar en parte el apetito insaciable de nuestra curiosidad. En consecuencia, la tertulia, desde sus orígenes, busca acercar fraternalmente a los participantes a un diálogo libre y autónomo sobre temas de interés común con un alto nivel de interacción oral e intercambio de saberes.

Hasta aquí, se ha abordado la tertulia de manera general. Ahora es necesario presentar algunas de sus variaciones de la tertulia: la tertulia dialógica, la tertulia literaria y la tertulia pedagógica, que es el tema central de este capítulo.

Las tertulias literarias son reuniones de personas interesadas en estudiar y comprender obras literarias. Este tipo de encuentros se da con cierta regularidad y en un lugar específico. Generalmente se lee el texto de manera previa y durante la tertulia se comparten opiniones al respecto. Estas tertulias se han desarrollado en diferentes lugares y muchas de ellas se han institucionalizado, permaneciendo por largos períodos. Son quizá las más reconocidas históricamente y, por ende, las que más se han documentado.

La tertulia literaria dialógica surge en 1978, en la escuela La Verneda Sant-Martí de Barcelona, centro educativo dedicado a la educación de adultos. Allí un grupo de educadores liderado por Ramón Flecha inició de manera sistemática esta actividad cultural y educativa que ha trascendido en múltiples instituciones educativas en todo el mundo. Esta tertulia se concibe como un encuentro de personas que dialogan sobre textos de la literatura clásica universal y a partir de ese diálogo construyen significados de manera colectiva. La tertulia literaria promueve la participación de cualquier persona, sin distinción alguna, fortalece las relaciones igualitarias y fomenta valores como el respeto, la tolerancia, la confianza y la solidaridad.

Con referencia a la tertulia pedagógica, ésta se desarrolla de manera específica con maestros. Introduce a los participantes o contertulios en una experiencia de diálogo en la que los textos dan sentido a sus prácticas docentes, permite reflexionar sobre la realidad del aula, sobre las prácticas y procura reconocer aquellos aspectos que deben ser transformados.

TERTULIA PEDAGÓGICA Y LECTURA DIALÓGICA

La tertulia, según Vásquez (2013), se genera en una reunión de carácter informal en donde circulan ideas sobre temas específicos. Su finalidad es compartir información o polemizar asuntos de distinta índole.

La tertulia pedagógica es una estrategia que se fundamenta en el diálogo y la participación dinámica de los contertulios, quienes aportan sus ideas y escuchan opiniones con miras de fortalecer los conocimientos. La tertulia pedagógica en muchos casos parte de la lectura dialógica de textos de tipo pedagógico. Así, las tertulias pedagógicas dialógicas, desarrolladas en un contexto académico, generan un proceso de reflexión y crítica sobre la esencia de la educación. Son útiles en el proceso de formación permanente cuando se expresan las dificultades y se trata de buscar las soluciones de manera colectiva con base en los textos y la experiencia de los contertulios.

El desarrollo de la tertulia pedagógica moviliza el diálogo y propicia la reflexión con base en la lectura previa. De este modo, la lectura dialógica entra en escena, permite compartir significados desde las interacciones y se profundiza en el sentido del texto, logrando una mayor y mejor comprensión.

Se ha dicho hasta aquí que la tertulia pedagógica es un encuentro dialógico con carácter formativo y renovador. El valor de la tertulia pedagógica radica en que es un espacio de reflexión en y sobre la acción. Así mismo, se reconoce que la tertulia es pedagógica porque su intención es confrontar las voces de los maestros en torno a sus prácticas, especialmente, cuando han tomado la decisión de comprender su realidad para transformarla. De este modo, se ponen en común los saberes, las dudas y los propósitos, propiciando entre los maestros el deseo de mejorar la educación a partir de la experiencia vivida, desde donde se puede observar y examinar la práctica docente, para buscarle soluciones a los problemas desde la producción de saber pedagógico en la cotidianidad del aula. Igualmente se potencia y enriquece la experiencia de los maestros, garantizando el desarrollo de estrategias que emergen del contacto con los estudiantes y su realidad.

Ahora bien, la tertulia pedagógica tiene como base la lectura previa, siempre y cuando propicie el diálogo entre los docentes lectores respecto al texto, el autor y el contexto. Así cobra vida la lectura dialógica, reconocida como un proceso que permite compartir significados desde las interacciones, generar reflexión y profundizar en la lectura, transponiendo interpretaciones subjetivas e individuales de un texto a la interacción entre profesores para darle mayor significado y comprensibilidad. Es así como Valls, Soler y Flecha (2008) plantean que el proceso intersubjetivo de leer un texto sobre el que los docentes profundizan en sus interpretaciones y reflexionan críticamente contribuye a la mejora de su comprensión lectora y la interacción entre colegas, generando nuevas formas de pensamiento y acción. De este planteamiento se infiere que la lectura dialógica alimenta la tertulia pedagógica, fomenta las interacciones docentes y promueve la motivación por la lectura, porque cuando el texto es el tema central del diálogo entre pares, adquiere sentido, significado, utilidad y abre paso a la reflexión crítica.

Con base en la lectura dialógica, el acto de leer, concebido de manera tradicional como un acto subjetivo, se transforma en una interacción entre docentes, estudiantes, padres de familia y en general toda la comunidad educativa. Con esta estrategia se orienta la lectura «hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto» (Valls y otros, 2008; p. 73),

Desde esta perspectiva, la lectura trasciende el espacio de la escuela y puede realizarse en el hogar, la biblioteca o en cualquier otra clase de centro cultural o espacio social o comunitario (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). En tal sentido favorece la participación de todos los miembros de la comunidad:

docentes, padres de familia, estudiantes, egresados, entre otros. Así, con la interacción de todos, se enriquece la comprensión y se potencian los aprendizajes. Por eso Valls y otros (2008) manifiestan que:

(...) en la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica (...) incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia (p. 78).

Lo expuesto hasta aquí permite destacar que con la lectura dialógica se potencia la comprensión, es decir, se profundiza en la relación que se establece entre autor, contexto, lector y texto, agregándole otro lector que permite la interacción, en tanto, se dialoga y se procura el intercambio de posturas que enriquecen el aprendizaje. La lectura dialógica es, en síntesis, un proceso en donde se comparten significados a partir de las interacciones, se genera la reflexión y se agudiza en la lectura buscando posibilidades evolutivas como lector y persona que hace parte del mundo.

De este modo, la lectura dialógica permite transponer la interpretación subjetiva e individual de un texto a la interacción entre estudiantes, profesores, familiares o miembros de la comunidad para dar mayor significado y comprensión del texto. En consecuencia, la lectura dialógica promueve la motivación por la lectura porque cuando el contenido del texto se trata dialógicamente por pares o personas de la misma comunidad, se le empieza a dar sentido, significado, utilidad y abre paso a la reflexión crítica.

Por lo anterior es esencial que la lectura prevista para la tertulia genere interés en los participantes, despierte su curiosidad y con base en ello, puedan «participar de manera pertinente o, al menos, interesante. Sobra decir que los contertulios más informados no solo pueden hablar más, sino también darle a la charla giros o caminos realmente útiles o significativos» (Vásquez (2013, p. 131).

En este sentido, un elemento central en el desarrollo de la tertulia es la escogencia de los textos, realizada por los mismos participantes, así que es clave abordar un texto que invite a reflexionar sobre las prácticas docentes, las estrategias pedagógicas o cualquier tema orientado a la cualificación de los

docentes, que fomente el diálogo y la promoción de los principios dialógicos. En consecuencia, los textos seleccionados deben atender a las necesidades más trascendentales y promover la reflexión sobre el problema que aqueja con mayor premura a la escuela.

En suma, la tertulia pedagógica tiene la dinámica propia del diálogo igualitario; por ello, se inicia por designar un docente que haga las veces de moderador, con la finalidad de llevar un orden en las intervenciones de los contertulios, encaminar la conversación y dar a conocer las conclusiones.

LA TERTULIA PEDAGÓGICA EN MARCHA

Se describe ahora la dinámica de trabajo de una sesión de tertulia pedagógica realizada con maestros de instituciones de Yopal, para comprender mejor cómo se realiza esta estrategia dialógica. Por ello se presentan los cuatro momentos fundamentales.

ADECUACIÓN DEL ESPACIO

En este momento se engalana el lugar donde se desarrolla la tertulia, de tal forma que sorprenda a los docentes cuando ingresen a él, les produzca satisfacción y los invite al diálogo. Se prepara un ambiente que permita a los contertulios su palabra, sus miradas, consensos, disensos y, más que todo, establecer una comunicación sin presunciones de poder. Se requiere entonces un escenario físico amplio que permita la disposición de los participantes en forma de mesa redonda. De igual modo, el lugar debe generar identidad en los contertulios, para lograr establecer una cierta liturgia en torno a los textos y una reflexión sobre éstos. Una recomendación importante es convertir algunas ideas de los docentes expresados en tertulias anteriores en «frases célebres», también algunas ideas de los autores leídos para las tertulias.

RITUAL DE INICIO

Este momento consiste en una bienvenida preparada para que los participantes perciban un ambiente fraterno y de camaradería. Este escenario es clave,

pues servirá de abrebocas al diálogo y la reflexión. En éste se reconoce a los participantes, se les permite ubicarse de manera espontánea y se disponen todas las condiciones para iniciar la conversación.

CONVERSACIÓN

Este momento se funda en la lectura dialógica, cuando se concede la palabra a cada uno de los participantes en virtud del orden en que la solicita, siempre con el respeto por la palabra del otro y la escucha comprensiva. En este sentido, Vázquez (2013) señala que la escucha es esencial para ser un contertulio de calidad. «Sin esa disposición atenta es muy difícil seguir el hilo de la charla o saber el momento oportuno para contribuir con una opinión de peso. La escucha activa es el lubricante fundamental de las tertulias» (p. 132). Un comentario apropiado pone en evidencia a un contertulio atento, informado y capaz de permitir la circulación de la palabra en el escenario dialéctico del diálogo. Esto implica que quien toma la palabra reconozca la conveniencia de su intervención en la tertulia, que comprenda que ésta genera reflexión y produce efectos en quienes la escucha, que permite movilizar la palabra, dotarla de diferentes sentidos y enriquecerla en el contacto con el otro.

Es esencial indicar que cada participación debe tener un límite de tiempo, pues es fundamental que todos intervengan, que tengan oportunidad de expresar sus puntos de vista, manifestar sus experiencias, sus preocupaciones y sus desacuerdos. Así, cada contertulio expone sus argumentos sobre el texto leído, acordado previamente con la participación de todos.

En el seno de la tertulia, las ideas se discuten, no se imponen; se privilegia el diálogo que fluye en torno a la lectura y de esta forma se construye saber colectivo. No se puede perder de vista que la tertulia dialógica privilegia la puesta en escena de principios dialógicos como el diálogo igualitario, toda vez que permite conversar con los demás sin imponer una opinión basada en posiciones de poder. Por el contrario, se apuesta por la fuerza de los argumentos y se aparta de la verticalidad del poder.

Otro principio dialógico que se hace presente es el de la transformación, referido a la necesidad de cambiar las circunstancias que han multiplicado la desigualdad y la falta de oportunidades en sus diferentes formas, procurando

que los obstáculos se transformen en oportunidades para superar las desigualdades. Este principio implica al maestro en la transformación de su realidad escolar, logrando que los estudiantes comprendan que es posible ser más democrático en el aula, que todos y todas podemos aportar en la construcción de una nueva realidad más dialogante e incluyente. Se comprende de esta forma el rol fundamental que juegan los principios dialógicos en el desarrollo de la tertulia pedagógica, los que la orientan y le dan sentido a cada avance logrado.

CIERRE

Tras el efecto una conversación igualitaria y transformadora, llega el último momento. El moderador retoma aspectos importantes tratados durante la tertulia, formula algunas conclusiones y propicia acuerdos sobre el siguiente encuentro, como la próxima lectura, las acciones que se realizarán en el aula, etc.

Hasta aquí se ha planteado que la tertulia pedagógica es una estrategia dialógica e inclusiva, caracterizada por la fraternidad y la acogida, que requiere una planeación exigente y una disposición de parte de cada contertulio para la lectura de cada texto y para el diálogo reflexivo sobre sí mismo y su quehacer docente, para compartir interrogantes suscitados y dilemas planteados con miras a generar transformaciones personales y profesionales.

INCIDENCIA DE LA TERTULIA PEDAGÓGICA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE YOPAL

Es esencial reconocer que la tertulia pedagógica es una de las estrategias dialógicas e inclusivas que ha logrado mayor impacto en las Instituciones Educativas de Yopal, debido al interés que ha suscitado el encuentro de maestros para darse la palabra y escucharse, y por esta vía, lograr reflexionar y transformar sus prácticas. Este avance sobre la escucha activa fue descrito por un maestro del Megacolegio de Yopal de este modo:

La tertulia me ha permitido escuchar a los demás y me ha obligado a participar, porque uno no es un sujeto nulo (...) La tertulia da la posibilidad de escuchar nuevas posiciones.

Otro avance significativo se relaciona con la cualificación de las prácticas de lectura de los docentes. Al respecto, un maestro del colegio Policarpa Salavarieta dijo:

Es importante hacer estas tertulias como pauta para mejorar la comunicación entre docentes, además de [su] importancia para fortalecer las prácticas de lectura

En el mismo sentido otro docente del colegio La Campiña de Yopal agregó

Si logramos que ellos disfruten de la lectura, comenzaremos procesos reales de transformación en nuestra institución

Estos avances llevaron a identificar algunos indicios de transformación de las prácticas docentes, reconocidos en la voz de un maestro del Colegio El Paraíso:

Este es un espacio necesario para lograr el diálogo entre los docentes y para poder visibilizar las prácticas de cada uno, pues nosotros nos enriquecemos con las estrategias que otros desarrollan en sus áreas

Otra transformación aparece en la voz de un docente del Megacolegio del Progreso, que indica su incidencia en los estudiantes.

Yo realicé pequeñas tertulias con los grupos de estudiantes, y los estudiantes manifiestan que estas tertulias son muy interesantes y que estas actividades les gusta mucho.

Los docentes identifican con claridad la dinámica de la tertulia pedagógica y los beneficios que esta produce, toda vez que el maestro ha tenido la oportunidad de ser reconocido, de escuchar y ser escuchado, respetando siempre la palabra del otro. Igualmente, esta estrategia dialógica es vista como una forma de avivar la comunicación entre maestros, pues la tertulia es un espacio que brinda la posibilidad de presentar las estrategias desarrolladas por los docentes en sus respectivas áreas, enriqueciendo así a un colectivo, que, como se observó antes, incluyo en algunos casos a los estudiantes en sus aulas, complacidos de participar en ella. Así entonces, se considera la tertulia pedagógica como una posibilidad de diálogo y saber.

LA TERTULIA PEDAGÓGICA Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

En este punto es necesario establecer una relación entre la tertulia pedagógica y la lectura, a partir del impulso que ésta brinda a la comprensión y los aprendizajes. Es preciso recordar que la lectura tiene un gran valor en la construcción social, añadido a sus notables aportes al desarrollo del pensamiento humano; por ello, necesita articularse como actividad académica a las demandas de la cultura, la información y el conocimiento, para que los estudiantes aprendan a desenvolverse de manera adecuada en la sociedad actual. Por consiguiente, se requieren estrategias que favorezcan la comprensión de los diversos tipos de texto que circulan en la cultura y son indispensables para que los estudiantes construyan significados y sentidos, más allá de su contenido, para ampliar su horizonte de expectativas y su calidad de vida.

En tal sentido, es más que pertinente la incorporación del diálogo y de estrategias que lo pongan en escena, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y promover las interacciones que multiplican la comprensión. De ahí que en el desarrollo de las investigaciones referidas en este libro, se promuevan estrategias dialógicas para fortalecer las prácticas de lectura y movilizar las interacciones como se evidenció en el discurso de los docentes coinvestigadores, al afirmar que las estrategias dialógicas usadas para promover prácticas de lectura generaron una toma de consciencia de la importancia de la lectura dialógica de textos expositivos. Además, reconocieron la tertulia pedagógica como estrategia dialógica e inclusiva, y la acogieron en gran medida, ya que les permitió dar cuenta a partir de su discurso y sus prácticas de lectura.

Por otra parte, en los docentes se observó una buena respuesta hacia prácticas de lectura del texto narrativo. Sin embargo, señalan que en los estudiantes se presenta dificultad en los textos expositivos. Pudo notarse como, en principio, un número notable de docentes no identifican con claridad el texto expositivo, ni su estructura, ni las estrategias utilizadas para abordarlo. Pero, con el desarrollo de la intervención pedagógica y la institucionalización de las estrategias dialógicas, adquieren herramientas para mejorar la comprensión de estas tipologías textuales a partir de su estructura y de las interacciones que se dan entre los diferentes lectores, al interior de las variadas situaciones de aprendizaje de los grupos interactivos.

Se observa que la complejidad que supone el texto expositivo se disminuye mediante las estrategias dialógicas, que posibilitan una mayor comprensión

de los textos y, por tanto, mejoran la competencia comunicativa basada en la capacidad para comprender y producir textos en diferentes contextos. Así mismo, Álvarez y Ramírez (2010) reconocen que «el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis» (p.74). Por lo anterior y observando que su lectura es compleja y exigente para los estudiantes, se hace necesaria la creación de estrategias que faciliten su comprensión. Así mismo, Álvarez (1996) indica que «hemos de tener en cuenta que [el texto expositivo] pretende sobre todo informar, aportar conocimientos, transmitir saberes» (p. 35) y por ello es un texto imprescindible en el escenario académico.

Igualmente, las prácticas de lectura de textos narrativos logran cualificarse mediante el diálogo reflexivo generado a través de la tertulia pedagógica. Vale la pena resaltar la incidencia de esta estrategia en los docentes coinvestigadores, pues siempre se mostraban dispuestos a participar con entusiasmo para llevar a cabo las discusiones que enriquecían las reflexiones tanto particulares como colectivas. Además, se evidenció el compromiso por realizar cada lectura programada para el desarrollo de esta estrategia dialógica.

Es necesario destacar la toma de consciencia de los docentes de cara a las tipologías textuales, pues, en el desarrollo de las estrategias dialógicas, se observó en un comienzo que los docentes no reconocían con claridad los tipos de texto que se leían. Sin embargo, a partir del desarrollo de las tertulias y los grupos interactivos, se abordaron estos textos y se adquirió claridad sobre algunos elementos propios de algunas tipologías textuales. Igualmente se logró comprender que a partir de las interacciones se mejora su comprensión y se promueven las prácticas de lectura dialógica e inclusiva entre maestros, iniciando la transformación de la práctica docente.

PROSPECTIVA DE LAS ESTRATEGIAS DIALÓGICAS

Primer reto

En el escenario de la escuela se ha hablado mucho del desarrollo de nuevas estrategias, de incorporar herramientas novedosas, pero quizás el reto fundamental sea evitar la concentración exclusiva en soluciones «de última generación». Como se demuestra con la tertulia, es posible apropiarse adecuadamente

estrategias antiguas que se conviertan en espacios de reflexión permanente sobre problemáticas de la escuela y con ello contribuir al deseo de transformar la práctica docente.

Segundo reto

Es necesario que las reflexiones que surjan de los docentes durante las tertulias pedagógicas trasciendan las aulas de clase y circulen en las instituciones educativas donde se desarrollan, para que éstas sean valoradas por los directivos y gestores de políticas públicas educativas.

Tercer reto

Armonizar las relaciones humanas en la escuela. Reconocer que los maestros podemos encantarnos con ese ambiente fraterno donde se exponen las ideas con libertad, afecto y equidad; creer firmemente en que los verdaderos escenarios de diálogo y construcción de paz están en la escuela.

BONDADES DE LA TERTULIA PEDAGÓGICA

La tertulia pedagógica permite a sus participantes promover el intercambio de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y el fomento de las interacciones. Asimismo, impulsa el gusto por la lectura, la expresión de sentimientos, el espíritu crítico; se favorece el incremento del nivel de competencia lingüística; se acelera el aprendizaje instrumental; se mejora la convivencia al promover transformaciones personales, culturales y sociales. En ese sentido, la tertulia tiene una incidencia profunda, pues estimula la expresión y comprensión oral y escrita.

También es escenario de reflexiones donde hay un reconocimiento del otro, por lo que un contertulio del colegio Carlos Lleras Restrepo de Yopal señala:

En cuanto a la parte del diálogo, se considera que todas las personas tienen la capacidad de interactuar, de intervenir y de participar en la solución; no se critica a nadie, todo es consensuado.

Se evidencia así que no se trata de una discusión en la que se imponen los argumentos más fuertes ni donde se debate por quién tiene la razón. Por el

contrario, es un espacio fraterno en el que se comparte la palabra, en el que circulan saberes para construir nuevos conocimientos y en el que se reconoce al otro desde sus diferencias.

Dentro de los avances alcanzados por los docentes mediante el desarrollo de las tertulias pedagógicas, se puede mencionar la importancia que ellos le dieron a la lectura en tal forma que lograron concebirla como goce, práctica social y cultural, más que como requisito para obtener un resultado. Darle esta significación a la lectura implicó un giro de las prácticas tradicionales hacia las consensuadas, logrado por la implementación y aceptación de las estrategias dialógicas.

Se ha mencionado en múltiples oportunidades que la tertulia pedagógica es un escenario de diálogo y reflexión de situaciones académicas; también lo es para la cotidianidad, con el fin de problematizarla y comprenderla. Por ejemplo, los docentes han reflexionado sobre el vocabulario soez que los estudiantes usan entre sí, y concluyen que éste es común en sus padres, quienes a veces lo emplean incluso ante los mismos profesores. Se evidencia entonces, tanto en el análisis como en la voz propuesta por los investigadores, que la tertulia tiene gran relevancia en la comprensión de situaciones reales de diferente índole que se presentan en la escuela: violencia, bajo rendimiento, apatía por la lectura, entre otras, y reflexionar con el propósito de comprenderlas para transformarlas después.

De ese modo, se reconoce que la tertulia pedagógica promueve la comunicación entre los docentes y dispone a los maestros para fortalecer espacios en los que los estudiantes sean partícipes activos y no sólo recipientes pasivos del conocimiento.

Con todo esto, se puede subrayar que la tertulia pedagógica es una estrategia potente para lograr transformaciones en el quehacer de los docentes que también incidan en los estudiantes. Así, es posible ver cómo se incide en las prácticas de lectura de los docentes de instituciones públicas del municipio de Yopal, a través del uso de la lectura en voz alta como una práctica cotidiana orientada a que los estudiantes logren cierta corrección en su práctica, determinada por la verbalización, la pronunciación, la fluidez y la entonación. Con base en la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas, se pasó de la recurrencia a prácticas asistemáticas e irreflexivas a la apropiación de prácticas sistemáticas con un propósito definido. Así se evidencia una vez

más que la tertulia pedagógica sí modifica conductas, prácticas y situaciones consideradas problemáticas.

CONCLUSIONES

Los docentes coinvestigadores, a partir de sus reflexiones en el seno de las tertulias, dejaron entrever cambios en su discurso con base en las lecturas abordadas. Igualmente reflexionaron sobre sus prácticas y manifestaron pequeños cambios en la cotidianidad del aula. Aunque esto no implica profundas transformaciones que conduzcan de manera inmediata a que la educación cambie, sí permite notar indicios de transformación que, en suma, deben llevar a mejorar las prácticas y en consecuencia, la educación en nuestro contexto. Cabe señalar que cualquier cambio que se genere, debe partir de la reflexión, es decir, se debe dar un proceso de introspección y de reconocimiento de aquello que requiere ser modificado para entonces sí buscar su transformación.

La interacción entre los docentes les permitió intervenir, escuchar y ser escuchados. También les permitió reflexionar sobre el impacto del diálogo en la convivencia. En este sentido, se reconoce entonces que el diálogo y la comunicación juegan un papel fundamental en la escuela, pues moviliza el reconocimiento del otro, de tal suerte que es un medio que permite comprenderlo, así como a su contexto y a su historia. Conviene subrayar aquí que los docentes, en su reconocimiento del estudiante, consideran de gran importancia escucharlo, comprender sus posturas, sus puntos de vista, sus contradicciones y especialmente, reconocerlo como igual, poniendo en escena de los principios dialógicos que guían el desarrollo tanto las tertulias pedagógicas como los grupos Interactivos.

La institucionalización de las estrategias dialógicas partió de formalizar un espacio que resultaba distinto, sugerente e inusual en las instituciones y cuya apertura dio lugar a dinámicas diferentes en la relación entre los maestros. En primer término, es necesario indicar que a partir de la tertulia pedagógica se generó un escenario de diálogo, intercambio de saberes y construcción colectiva de conocimientos, valorado como una oportunidad para lograr la «cualificación docente», donde se logró poner en marcha un espacio con nivel académico y donde cada uno expone sus argumentos sin pretensiones de poder.

El desarrollo de las estrategias dialógicas permitió visualizar que es una propuesta que cuenta con la aceptación de la comunidad educativa, ya apropiada

por docentes de las tres instituciones, que las llevan al aula y les permiten gestar interacciones basadas en el diálogo, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia como eje transversal de la construcción colectiva de conocimiento. Así mismo, la tertulia pedagógica en particular podría consolidarse como una respuesta a la autoformación que propiciaría un giro pedagógico frente a las prácticas tradicionales.

La puesta en escena del diálogo en las prácticas de lectura de textos expositivos favoreció a través de las interacciones el surgimiento de posturas críticas frente a los textos, puesto que en las intervenciones se dejan ver las relaciones que se establecen entre los autores abordados, entre los conocimientos provistos por los textos y los acervos de sus lectores. Con el fortalecimiento de la lectura crítica, de manera simultánea, se privilegia la convivencia, el respeto por el otro y la solidaridad a partir del diálogo. En tal sentido, los docentes reconocen que las estrategias dialógicas generan una mejora en las prácticas de lectura, promueven la construcción colectiva de conocimiento desde la puesta en común de los puntos de vista de los diferentes actores, mejoran las relaciones entre docentes y estudiantes llevándolas a un escenario de horizontalidad, originan el reconocimiento de la voz del «otro» y permiten la circulación de los saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 32, 73-88.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2006). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica para el siglo XXI*. Barcelona: Graó
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial
- Elboj, C.; Puigdemívol, M., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Freire, P. (1970). *La Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vásquez, F. (2013). *El Quehacer Docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Zaid, G. (s.f.). *La tertulia y el saber*. pp. 321-343. Recuperado de: <http://www.ivanillich.org.mx/tertulia.pdf>

Capítulo 7

EL TALLER REFLEXIVO. ESTRATEGIA PARA VINCULAR LA FAMILIA A LA ESCUELA

Wilson Arturo Gómez Becerra*
Wilson López Moreno**

Yo les quiero compartir algo, pero la verdad es la primera vez que cojo un micrófono y me siento muy nervioso (...) me parecen interesantes estas reuniones porque a los otros colegios que yo asistía a las reuniones de mis hijos era para escucharlos hablar, recibir los boletines y listo, pero nunca una reunión de éstas (Padre de familia, taller reflexivo 5, Institución Educativa Luis Hernández Vargas, Yopal, Casanare).

En este capítulo se presenta el taller reflexivo como una estrategia potente para iniciar procesos de reflexión y paulatina transformación en escenarios escolares, dado que posibilita aprendizajes formativos en los participantes, mediados por el diálogo y la inclusión. Se parte de considerar al diálogo y la aceptación de las diferencias como elementos importantes en el desarrollo de la estrategia, ya que buscan alcanzar una formación más humana, que permita el despliegue de potencialidades a través de la interacción social. Acudir

* Ingeniero Electromecánico, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Especialista en Educación con Nuevas Tecnologías, Magister en Docencia Universidad de la Salle, Extensión Yopal. Docente Institución Educativa Luis Hernández Vargas y Docente UNISANGIL Sede Yopal, Casanare. Correo electrónico: wgomez05@lasalle.edu.co

** Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magister en Docencia Universidad de la Salle, Extensión Yopal. Docente de la Institución Educativa Manuela Beltrán. Yopal, Colombia. Correo electrónico: wlopez45@lasalle.edu.co

a las interacciones y cuestionamientos grupales mediante el taller reflexivo constituye una forma de actuación para alcanzar propósitos de evaluación y cambio en los participantes.

El taller reflexivo, como estrategia para vincular la familia a la escuela, se presenta en cinco apartados estructurados así: el primero reconoce la importancia del taller como estrategia dialógica e inclusiva, el segundo define los fundamentos pedagógicos del taller reflexivo, el tercero hace referencia a los fundamentos didácticos; el cuarto muestra un ejemplo para su realización; y en el quinto y último apartado se plantean algunas conclusiones y reflexiones derivadas de la aplicación de la estrategia.

Resulta importante dar a conocer cómo los docentes investigadores, al acoger el método de investigación acción, alcanzaron procesos reflexivos que posibilitaron la paulatina transformación de las prácticas desde dos perspectivas: la primera, a nivel personal, para la formación como mejores seres humanos; la segunda, a nivel pedagógico, en un mejor quehacer de su práctica, incidiendo en la reflexión de otros docentes participantes en el proceso.

Los siete proyectos realizados forman parte del macroproyecto «Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva» (Gutiérrez & Bejarano, 2015), inscrito en la línea de investigación «Educación, lenguaje y comunicación», aportando a la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales relacionados con la educación y el lenguaje en diferentes contextos educativos y niveles de escolaridad. Estos procesos investigativos fueron posibles gracias al apoyo de la Alcaldía Municipal y la Secretaría de Educación y Cultura de Yopal.

Vale la pena señalar que se acudió al taller reflexivo como una estrategia pedagógica de características dialógicas e inclusivas en el contexto escolar en dos de los siete proyectos de investigación desarrollados en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, extensión Yopal —cohorte 2015-2016—. En efecto, esta cualificación permitió el diseño y aplicación de doce talleres reflexivos, en los cuales participaron 131 padres de familia, 27 docentes y 24 estudiantes de dos instituciones educativas de Yopal en el Departamento de Casanare. La posibilidad de vinculación de las familias con la escuela, en la búsqueda de promover la participación democrática, resulta importante para realizar un acompañamiento con un enfoque más colaborativo y cooperativo entre los actores que forman parte del proceso educativo.

Hasta aquí se puede precisar que el taller es una estrategia flexible y potente para propiciar el aprendizaje dialógico e inclusivo, donde se integra la teoría y la práctica. Los talleres realizados en algunas investigaciones permiten afirmar que se constituyeron en espacios para intercambiar saberes y experiencias con los maestros, padres y estudiantes. Escuchar al otro con un enfoque apreciativo promueve ambientes de respeto, así como la aceptación de las diferencias. La posibilidad de emancipación a través del uso adecuado de la palabra resulta importante, ya que se convierte en un mecanismo de liberación.

Ahora bien, se presenta la experiencia del taller reflexivo como estrategia dialógica e inclusiva, dado que permitió sensibilizar a las familias de los estudiantes participantes, en relación con la importancia del acompañamiento y orientación para lograr una formación familiar más democrática y colaborativa. Además, de generar una mayor dinámica de participación, equidad, respeto por la palabra y liberación en el huso de esta. La interacción entre actores educativos genera comprender al otro, de manera que se intercambian experiencias educativas las cuales permiten alcanzar aprendizajes significativos. A continuación, se presentan los fundamentos pedagógicos y didácticos del taller reflexivo.

IMPORTANCIA DEL TALLER COMO ESTRATEGIA DIALÓGICA E INCLUSIVA

Resulta importante conocer el origen etimológico de la palabra *taller*. Para la Real Academia Española (2017), es el «lugar en que se trabaja una obra de manos». En este mismo sentido, Cano (2012) afirma que:

El término taller proviene de la palabra francesa “atelier”, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra fin de compartir lo que conocen al respecto, o bien a los discípulos de dicho artista a fin de aprender del maestro. A su vez, el término “atelier” proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos. (p. 31)

Ahora bien, en el contexto escolar el taller se convierte en el espacio para la construcción individual y colectiva, donde se logran productos creados por los participantes de manera que aportan a la formación y capacitación de ellos.

Para Vásquez (2008), el taller en el aula tiene una función pedagógica y ha de cumplir con cinco requisitos: a) potenciar la *poiesis* o creación de algo, b) desarrollar la *metis*, es decir ser práctico, c) tercero permitir el aprendizaje por *mimesis*, o sea desde el modelaje, d) la *techné*, el saber hacer y, e) el taller debe estar mediado por los *instrumentum*, es decir, elementos materiales u objetos.

De otro lado, el taller es un espacio de convivencia, donde se interactúa haciendo, transformando, creando y produciendo a través del trabajo en equipo. Por lo tanto, la estrategia del taller es la oportunidad para que mediante el ejemplo se posibiliten relaciones democráticas de interacción, basadas en el diálogo y la inclusión. Al respecto, Vásquez (2013) agrega que el taller está basado principalmente en el ejemplo, es decir en el modelo; es un ejercicio de la demostración, una forma de aprender y de construir conjuntamente un producto, ya sea material, intelectual o de formación humana; además, resalta que «en los talleres hay hermandad, cofradía de artesanos» (p.54).

Se puede afirmar que el taller, más que un desarrollo de actividades en el aula, es un espacio que puede convertirse en un medio para aportar a la formación integral, dado que busca interacciones armónicas que contribuyan al respeto por el otro. Vale la pena resaltar como este otro se convierte en la ayuda para convivir en comunidad, al respetar y valorar a quienes hacen parte de ella. De aquí que el taller es una estrategia de aprendizaje colaborativo, en el cual se ven beneficiados cuatro actores fundamentales: a) el maestro, ya que se cualifica desde su práctica y con el aporte de los otros, b) el estudiante, mediante la interacción, dado que aprende y desarrolla sus habilidades comunicativas, c) los padres de familia, porque realizan un ejercicio reflexivo frente a sus procesos de formación en su microsistema familiar, y d) los directivos, al propiciar la construcción de nuevas formas de organización curricular en la escuela, desde una perspectiva más democrática y participativa.

Ahora bien, desde otro punto de vista, el taller como estrategia para los docentes permite integrar actividades de enseñanza y aprendizaje de manera progresiva y sistemática, de tal forma que posibilita cualificar su práctica docente y por tanto, se convierte en una herramienta que facilita y enriquece su labor. Al respecto, Alfaro & Badilla (2015) manifiestan:

El taller pedagógico es una oportunidad académica que tienen los docentes para intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano; además, promueve la

adquisición y actualización de conocimientos en los diferentes ámbitos del quehacer académico y docente, pues en los talleres los educadores “aprenden haciendo”. (p. 86)

Desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, el taller es una estrategia que busca la construcción de conocimiento en condiciones de equidad y se nutre con los aportes, criterios y reflexiones de cada uno de los participantes. Freire (1994) afirma que «la humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: Nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo» (p. 60). De este modo, el taller permite agenciar procesos de enseñanza y aprendizaje bidireccionales, por lo que es posible la construcción de conocimiento entre los involucrados y así adquiere un valor importante para: docentes, padres de familia y estudiantes.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL TALLER REFLEXIVO

A continuación, se presentan los fundamentos pedagógicos del taller reflexivo. Inicialmente se define en qué consiste, se expone su aplicación como estrategia y se enuncian las condiciones indispensables a tener en cuenta para la realización de estos talleres.

DEFINICIÓN DEL TALLER REFLEXIVO Y SU APLICACIÓN COMO ESTRATEGIA

El taller reflexivo ha sido abordado desde diferentes definiciones, que coinciden en reconocerla como una herramienta metodológica para la capacitación que integra el hacer, el sentir y el pensar, tomando como elemento central la reflexión. Pérez (2014) lo define como:

Una estrategia fundamental de la ciudadanía, por cuanto a través de él se facilita que los niños, niñas y adolescentes sean conscientes de sus actos y de las implicaciones de los mismos, y a través de ello, puedan hacerse cargo para transformar sus comportamientos. (p. 199)

Es importante señalar que la estrategia posibilita poner a dialogar a los actores educativos y propende por la capacidad de escuchar al otro, con el propósito de hacerse más conscientes de los actos y desde luego alcanzar cambios favorables. Aquí vale la pena reconocer que las interacciones en las que se escuchan

y comparten vivencias permiten establecer consensos, generando sentido de pertenencia, aprendizajes, reflexiones y compromisos colectivos, evidentes en las acciones que se tejen a la hora del desarrollo y cierre de estos espacios.

Ahora bien, el taller reflexivo permite tanto a docentes como a padres de familia sensibilizarse acerca de las problemáticas comunes en relación con la convivencia democrática, definida por Pérez (2014) como:

La forma de convivir de los seres humanos caracterizada por relaciones centradas en el respeto, la aceptación de la diferencia, el pluralismo, la corresponsabilidad, la equidad, la solidaridad, los acuerdos sobre cómo se debe convivir, la observancia de los derechos humanos, el cuidado de la vida, y el trámite pacífico de los conflictos. (p. 25)

Acudir al diálogo reflexivo, caracterizado por relaciones convivenciales centradas en el respeto, la solidaridad y la fraternidad, permite expresar la interacción entre los diferentes actores educativos, ya que se conocen las propias experiencias, vivencias, sentimientos, emociones y necesidades generadas en estos escenarios. Así mismo, se posibilitan espacios de reflexión y paulatina transformación del quehacer pedagógico, de manera que se adquiere más conciencia ante la forma de relacionarse con los estudiantes y las familias.

Es así como, mediante la reflexión generada en las actividades prácticas, se produce una posibilidad de cambio. Al respecto Schön (1998) manifiesta que la reflexión requiere producirse en el momento de la acción y no después. Por lo tanto, la reflexión alcanzada durante el taller reflexivo resulta vital, ya que produce aprendizajes y experiencias las cuales en su momento aportan en el propósito de alcanzar y generar indicios de cambio. Esto conduce a señalar que las reflexiones sobre las acciones propician una toma de conciencia de los comportamientos, dado que se le da sentido a lo que se concibe permitiendo la solución de las problemáticas desde la propia vivencia.

CONDICIONES A TENER EN CUENTA PARA LA REALIZACIÓN DEL TALLER REFLEXIVO

De la experiencia como investigadores, así como desde la fundamentación teórica de autores como Pérez (2014), puede afirmarse que un taller reflexivo

debe: a) movilizar concepciones, b) sensibilizar tanto a participantes y talleristas; c) generar algún grado de transformación en la realidad.

La relevancia de estas condiciones se expone en los próximos segmentos

El taller reflexivo requiere movilizar concepciones

La primera condición indica que esta estrategia genera una reflexión de encuentro consigo mismo. Por lo tanto, el taller es favorecedor para el participante, porque le permite cuestionarse sobre ciertas actitudes y comportamientos, de manera que le genera un aprendizaje. Al respecto Pérez (2014) manifiesta: «La propuesta pedagógica del taller reflexivo apunta a movilizar los tres dominios en los que operamos los seres humanos, esto es el pensar, el sentir y el actuar» (p. 273).

Muchos de los participantes, al iniciar el taller, tienen concepciones desde lo que piensan o desde la experiencia adquirida en su día a día, otros asumen la educación de sus hijos desde lo que creen, manifestando en ocasiones comportamientos autoritarios y permisivos. Sin embargo, las acciones planeadas e intencionadas permiten reflexiones al escuchar e interactuar con otros, lo cual genera dudas y es aquí donde se puede afirmar que existe una posibilidad de cambio en los comportamientos.

A continuación, se presenta una de las intervenciones por parte de los participantes, ya que evidencia una movilización de concepciones luego de que se alcanza cierto grado de reflexión:

Yo reconozco que soy muy autoritaria, de pronto las madres cabeza de familia cometemos ese error porque nos toca más difícil, abusamos de nuestra autoridad y nos volvemos autoritarias, no lo había visto así, tengo que evaluarlo (Madre de familia en taller reflexivo).

Resulta importante resaltar la valentía mostrada por algunos padres de familia, en quienes se identifican posturas favorables, en las cuales hay reconocimiento y alegría, pero también inquietud por lo que se debe mejorar. Así lo expresa uno de los participantes:

Soy padre soltero, tengo mis dos hijos al mando, ha sido una experiencia difícil, (...) yo he aprendido el significado y el valor que se les da a los hijos

(...), muchas veces uno comete errores porque somos seres humanos, trato de dar una educación digna en ellos, inculcándoles respeto hacia los demás, cosa que antes no tenían” (Padre de familia en taller reflexivo).

Lo anterior permite recordar el valor social que tiene el maestro al escuchar a los padres con una actitud de acogida y apertura, dado que tienen mucho por decir como acto de expresión y liberación. Por otro lado, la movilización de concepciones implica para el docente un ejercicio de diálogo, de manera que se involucre, escuche y les dé a los padres la confianza, ya que estos también requieren apoyo y orientación debido a las problemáticas a las que se enfrentan en la familia.

Al escuchar al padre de familia, se establece una mejor comunicación y se le reconoce su importancia como actor fundamental en el proceso educativo. De la misma manera, el diálogo permite que el docente conozca a sus estudiantes, identifique sus diferencias, genere confianza en ellos, potencie sus habilidades y les estimula a resolver sus conflictos de forma pacífica. Todo lo anterior requiere una actitud de apertura al diálogo, donde la comunicación fluya de manera armónica, para que se convierta en herramienta para una mejor convivencia ciudadana.

El taller reflexivo requiere sensibilizar a los participantes

Una segunda condición indica que el taller reflexivo precisa sensibilizar tanto a los docentes como a los padres de familia, de modo que se reconoce el sentir del otro como igual, se identifican sus problemáticas, temores y expectativas. Sobre este punto, Pérez (2014) manifiesta: «La herramienta del taller reflexivo es una alternativa valiosa para agenciar procesos de sensibilización hacia el cambio actitudinal de las personas» (p. 273).

De modo que, como resultado de las interacciones en el taller, padres y docentes exteriorizan sentimientos y emociones. A continuación, esto se ejemplifica en la intervención de un directivo:

En las intervenciones de los padres hemos encontrado una elocuencia y una sabiduría, y quiero destacar la de él, es un párrafo precioso (...) Lo felicito y ahí vamos aprendiendo unos de otros”. (Directivo Docente en taller reflexivo)

Esta apertura al diálogo, y por ende a la escucha y la conversación entre los docentes y los padres, se convierte en un mecanismo igualitario para fortalecer los vínculos entre las familias y la institución. Además, contribuye a la formación de los padres, quienes, mediante el uso del lenguaje, desarrollan habilidades comunicativas que luego podrán fortalecer en sus familias, tal como afirma la intervención de un padre cuando dice

Yo les quiero compartir algo, pero la verdad es la primera vez que cojo un micrófono y me siento muy nervioso (...) la verdad, me parecen interesantes estas reuniones porque a los otros colegios que yo asistía a las reuniones de mis hijos era para escucharlos hablar, recibir los boletines y listo, pero nunca una reunión de éstas” (Padre de familia en taller reflexivo).

Es claro cómo el taller incide en los comportamientos, de modo que tienen una actitud favorecedora al cambio y a la reflexión en los participantes. Por ende, apuntan a alcanzar una sensibilización que logre suscitar cambios a nivel personal y social.

El taller reflexivo enfatiza en la reflexión y luego en la transformación

Esta condición es fundamental debido a que la reflexión actúa como insumo para una posterior transformación, y es por esto que el taller moviliza el aprendizaje mediante sus actividades y con ello el cambio actitudinal de los participantes. Al respecto Pérez (2014) manifiesta: «Hablamos de aprender cuando logramos conectar el conocer con una utilidad teórica, práctica o emocional. Se puede tener muchos conocimientos, pero si de lo que se conoce no se aprende, la realidad no sufre transformaciones positivas» (p. 272).

La reflexión como componente del taller es planteada por Caricote (2004) así;

El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. (p. 179)

De otra parte, para Meneses, Toro, & Lozano (2009), «la indagación y la criticidad son características destacables del taller, pues implican la búsqueda

permanente y el ejercicio de la curiosidad, pero también la resolución de problemas sociales» (p. 85). Por esto, cada participante puede transformar su pensamiento crítico teorizando, analizando y desarrollando la creatividad a través de la adquisición colectiva de conocimientos.

La siguiente intervención corresponde a un padre de familia en el contexto de los procesos de inclusión de población escolar en condición de discapacidad, tema abordado en uno de los proyectos de investigación, de manera que muestra un ejercicio de reconocimiento, acompañado de una reflexión y el compromiso donde se empeña la palabra, generando cambios desde el ser, el sentir y el actuar de los participantes:

(...) gracias a los talleres que nos han invitado a los padres, con mi esposa, hemos tomado más conciencia de la condición de nuestro hijo, hemos aprendido a comprenderlo y a buscar ayudas, para que él tenga una mejor calidad de vida (Padre de familia en taller reflexivo).

Lo anterior ratifica cómo las interacciones posibilitan la expresión crítica de las vivencias con los otros, pasando de un rol pasivo a un rol protagónico, tanto en el aprendizaje como en la participación en los demás escenarios del contexto escolar.

También es cierto que las intervenciones en el taller son el resultado de un grado de confianza e integración, en el que se descubre que es posible entablar un diálogo que involucre una escucha efectiva, permitiendo la construcción de aprendizaje con los otros, ya sea en los espacios académicos o en los familiares.

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS DEL TALLER REFLEXIVO

Resulta enriquecedor conocer los fundamentos didácticos del taller reflexivo, por lo tanto, se describen tres fases para su realización: a) planeación, b) desarrollo y c) plenaria y cierre del taller reflexivo.

Planeación del taller reflexivo

Esta fase alude al diseño y proyección de una estructura guía, donde se consideran los siguientes elementos: el objetivo, la población, la duración, el lugar,

los recursos y la propuesta metodológica. Es importante determinar una ruta clara e intencionada para la intervención con los participantes. De otra parte, se proponen algunas herramientas que pueden ser utilizadas como pretexto para propiciar la reflexión.

Así las cosas, se puede acudir a la utilización de elementos como fragmentos de textos provenientes de revistas, libros, artículos o páginas web con contenidos específicos para la formación; videos o imágenes con contenidos educativos acordes al objetivo del taller; preguntas reflexivas, diseñadas por el tallerista para propiciar la autorreflexión y el cuestionamiento en relación con comportamientos y actitudes específicas; elaboración de representaciones gráficas, mediante actividades sencillas que convoquen a pensar y pensarse sobre algún tema de interés. Escoger el elemento de trabajo y el ambiente ameno dependerá de la intención del tallerista, de sus propósitos y de su astucia para cautivar o impactar a los participantes.

Desarrollo del taller reflexivo

Esta segunda fase inicia con la bienvenida a los participantes, que pretende atraerlos, motivarlos y vincularlos mediante una actitud de acogida y trato equitativo. Así mismo, se establecen los acuerdos para el desarrollo del taller, relacionados principalmente con: intervenir con frecuencia, mantener una escucha efectiva, expresar todas las dudas, respetar las opiniones e intervenciones, de manera que se genere un ambiente armónico y agradable. Es el instante donde el tallerista da inicio a las actividades.

De otra parte, resulta fundamental recalcarles a los participantes la importancia del trabajo en grupos o entre pares, dado que éste conduce al discernimiento, al encuentro con los otros, al intercambio de opiniones y la expresión de concepciones. La idea es que aquí se lleguen a concebir acuerdos y consensos como elementos claves para la convivencia. Así como la describe Pérez (2013), «se genera la oportunidad para que cada quien viva en carne propia lo que siente al estar inmerso en una situación determinada, y en especial facilita el ponerse en lugar del otro» (p. 204). En esta fase, las actividades pueden ser de observación, expresión corporal, interpretación y comprensión, manualidades, entre otras.

Reflexión en plenaria y cierre del taller

En la tercera fase los participantes expresan emociones, aprendizajes y compromisos adquiridos tanto a nivel personal como grupal, relacionados con el cuestionamiento y cambio en su comportamiento. En este sentido Pérez (2013) sugiere la realización de las siguientes preguntas: «¿Qué sintió? ¿De qué se dio cuenta? ¿Qué aprendió?, ¿Cómo lo puede aplicar en su vida? Y ¿A qué se compromete?» (p. 204). Estas, constituyen referentes base para propiciar la reflexión en los participantes.

Una experiencia de taller reflexivo

A partir de la próxima página, se detalla, a modo de ejemplo, uno de los talleres reflexivos realizados con los padres de familia en uno de los proyectos de investigación realizados por estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle Extensión Yopal, Cohorte 2015-2016. La bibliografía y los anexos correspondientes a su desarrollo se citan en los apéndices A y B, respectivamente; ambos se encuentran al final de este capítulo.

Nombre del taller: «Descubriendo el estilo educativo en mi familia»

Población a la que está dirigido el taller: Padres, madres de familia y acudientes

Duración: 90 minutos

Lugar previsto: Salón de clases o aula múltiple

Introducción: Resulta importante que los padres conozcan e identifiquen que estilo educativo predomina en ellos, así mismo indagar bajo qué estilo educativo fueron formados; sus experiencias y anécdotas, para luego pasar a compartir cuál es el estilo utilizado como padres en la formación de sus hijos. De otra parte realizaran un test sobre estilos de crianza y observaran un video, para finalizar con una reflexión sobre la importancia de fomentar un estilo educativo democrático en las familias.

Propósito general: Identificar el estilo educativo asumido por los participantes y su incidencia en la formación en la familia.

Propósito específico: Reflexionar sobre la necesidad de utilizar estilos democráticos acordes y desarrollados en un contexto de diálogo y respeto por parte de quienes son responsables de la crianza en las familias.

Materiales: Hojas de colores, esferos, papel kraft, marcadores de diferentes colores, test sobre estilos educativos, video “educar es padre”, parlantes, mesas, sillas, video-beam, computador, aula disponible para la actividad.

Momento 1 - Inicio y presentación de los participantes

Duración: 10 minutos

El coordinador del encuentro invita a las personas presentes a sentarse en círculo, luego prosigue de la siguiente manera: Da la bienvenida, agradece la presencia de los participantes y se presenta diciendo su nombre e institución a la que representa. Luego recuerda el objetivo del taller. Para tal efecto podría decir: Estamos aquí para hablar y reflexionar sobre la necesidad utilizar estilos democráticos acordes y desarrollados en un contexto de diálogo, respeto e inclusión.

Posteriormente, invita a todos/as a presentarse diciendo su nombre, edad, número de hijos e hijas, edades de los mismos y expectativas sobre el encuentro, el coordinador menciona al auditorio lo siguiente: No hay respuestas correctas o incorrectas, estamos todos juntos para aprender a ser mejores mamás y papás por nuestros hijos e hijas.

Momento 2 - Formación de grupos de trabajo:

Duración: 5 minutos

El coordinador invita a los participantes a formar grupos de tres personas, si hay parejas invitan a un padre, de tal manera que todos participen.

Momento 3 - Desarrollo de la actividad:

Duración: 35 minutos

Durante el desarrollo de la actividad el coordinador resolverá inquietudes y acompañara a los padres en el trabajo individual y grupal. Luego de organizados los grupos se entregará una hoja en la cual se deben plasmar dos situaciones; la primera donde se da a conocer información de los participantes en relación a como fueron criados; y la segunda orientada a como está educando a sus hijos (as). El coordinador acompaña a los grupos para resolver inquietudes y dar orientaciones, Posteriormente se escogerá un participante por grupo para que presente y socialice el producto del trabajo en plenaria.

En un segundo momento se solicitará que de manera individual los padres desarrollen un test sobre estilos educativos, el cual contiene diez preguntas sencillas relacionadas con; comunicación, confianza, normas y educación para los hijos. Así las cosas, la intención es tener una aproximación y establecer a que estilo corresponde el utilizado por cada padres. El docente o coordinador realiza acompañamiento para resolver inquietudes y dar orientaciones. Cada respuesta tendrá un puntaje respectivo y la sumatoria final permitirá al padre de familia determinar cuál es el estilo educativo que asume como padre. De tal forma que se reflexiona sobre los resultados y las posibles causas de estos comportamientos.

Acto seguido, se proyectará un video de seis minutos de duración denominado “Educar es padre” el cual explica los estilos educativos utilizados por los padres con sus características, acciones y repercusiones en la formación de los hijos, esto permitirá a los padres poder establecer a que estilo educativo se acercan y que pueden cambiar para mejorar su función como responsables de la educación en las familias.

Se pedirá a los padres que identifiquen algunas características de cada uno de los estilos de crianza presentados, relacionadas con; el trato del padre, madre, padres o responsables de la crianza, normas y características de los hijos. Para luego realizar un ejercicio de socialización. (Ver anexo 4 del taller reflexivo)

Momento 4 Reflexión final y cierre del taller en plenaria

Duración: 30 minutos

El coordinador/a invita a los participantes a compartir sus ideas, reflexiones y opiniones sobre lo experimentado en el taller, a modo de cierre del mismo. Puede realizar las siguientes preguntas para orientar a los participantes en esta reflexión:

- ¿Qué sintió al identificar su estilo educativo?
- ¿Qué aprendió sobre estilos educativos?
- ¿A qué se compromete en la educación de sus hijos?
- ¿Cómo piensan que sus hijos e hijas van a responder a estas formas de educar?

Una vez presentado este ejemplo, es necesario exponer los resultados de la implementación de esta estrategia, para lo cual se ha escrito el siguiente apartado.

Resultados obtenidos con el taller reflexivo

El taller reflexivo, al ser una estrategia novedosa, produce agrado, evidenciado en los comentarios de los padres y sus respuestas a los cuestionarios de evaluación en las actividades. Su componente práctico propicia una interacción dinámica entre los participantes, generando un ambiente de acogida, reconocimiento y valoración. Cabe resaltar que se observó una actitud de continuidad en el proceso para la realización de otros talleres por parte de padres, madres y acudientes. La suma de las actividades en el taller permite exteriorizar sentimientos y emociones que propician la autorreflexión y cuestionamiento de los comportamientos y actitudes. Debido a la acogida en estos espacios, la relación padre de familia - docente se vio favorecida por la confianza generada y el trato igualitario, permitiendo una comunicación más horizontal y asertiva.

Vale la pena destacar que el tallerista también enriquece su labor con las intervenciones de los padres, debido a la generación de otros puntos de vista y que, desde una perspectiva externa, brindan nuevos elementos a tener en cuenta. Finalmente, el taller ofrece a la posibilidad de realizar un trabajo formativo que aporta beneficios a la comunidad que integra a las instituciones educativas.

CONCLUSIONES

A continuación, se plasman algunas afirmaciones, producto de la realización de los talleres reflexivos encaminados especialmente a acercar a las familias con la escuela: la primera, indica que, al acudir pedagógicamente al taller reflexivo como estrategia dialógica e inclusiva, fue posible vincular a las familias y así fortalecer los procesos de formación, construir un aprendizaje colectivo, iniciar procesos de transformación y convertirse en una experiencia social que busca contagiar a otros.

De otra parte, es muy agradable para los docentes investigadores percibir las expresiones de los padres cuando manifiestan una serie de emociones e inquietudes que no se presentan en otros espacios. Por lo tanto, la posibilidad de ser escuchados y tenidos en cuenta es muy bien valorada. Sin embargo, cabe resaltar que para alcanzar cambios significativos se requiere de una participación constante, originada en la continuidad de esta práctica.

En ese orden de ideas, se reconoce que, al acoger el taller reflexivo, se promovieron comportamientos favorables en los participantes, dado que el atractivo de esta estrategia radica en la apertura al diálogo e interacción con los otros, mediante un espacio donde se liberan tensiones, se expresan emociones, ideas, desacuerdos; donde es posible sentirse acogido y reconocido en un ambiente fraternal. Por ende, este ejercicio benefició la relación familias – escuela al promover incidencias de cambio en las concepciones de docentes, padres y estudiantes. De modo que posibilitó la formación de mejores seres humanos, quienes aportan a una mejor convivencia democrática mediante los compromisos adquiridos, las reflexiones de sus actos y sus aprendizajes.

La realización de los talleres contribuyó a desarrollar habilidades comunicativas y de expresión oral, al logro de consensos y disensos, de modo que se posibilitó una mayor actitud de acogida y bienvenida, así como de la capacidad de escucha y la labor en equipo. Por lo tanto, este ejercicio formativo alcanzó una transformación en las prácticas docentes de los investigadores, dado que aporta herramientas desde el punto de vista académico y personal para ser mejores seres humanos comprometidos con una educación de calidad.

Por otra parte, la principal dificultad experimentada en la aplicación de este taller se dio en la convocatoria de padres y acudientes, muy baja en un comienzo debido a la evasión de la corresponsabilidad de ellos en su formación. Además, se considera que lo importante para los hijos es el desempeño académico, por encima de otras actividades de tipo pedagógico, que suelen relegarse a un segundo plano con respecto a diligencias de tipo social o laboral. Por lo tanto, estamos llamados a sensibilizarnos y asumir el reto conjunto de fomentar un cambio en el contexto cultural, que apunte hacia una formación más integral con las familias, e invite siempre a participar de los proyectos pedagógicos desde un genuino compromiso personal en la búsqueda de un desarrollo armónico y funcional de las familias.

Así mismo, se puede afirmar, desde la experiencia propia como investigadores, talleristas y docentes, que el aprovechamiento del taller reflexivo genera la posibilidad de humanizar nuestros procesos pedagógicos y balancear la relación familia - escuela. Por lo tanto, se propone que las escuelas para padres y madres tengan la posibilidad de acudir al taller reflexivo como estrategia participativa para la convivencia democrática. Insistimos en el compromiso social de rescatar el rol fundamental de la familia para formar ciudadanos responsables en la tarea de propender por un desarrollo humano integral y sustentable. Aunque se presentan dificultades en la realización de los talleres y si bien éste implica

un esfuerzo adicional para el docente, se puede afirmar que el taller reflexivo es un reto pedagógico que nos hará padres brillantes y maestros fascinantes.

REFERENCIAS

- Alfaro, A., & Badilla, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81–146. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/6751>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22–52. Recuperado de <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/>
- Caricote, N. (2004). Como hacer investigación sin complicaciones. *Acta Odontológica Venezolana*, 52(3), 171–181. Recuperado de www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652004000300004&lng=es&tlng=es.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Educación (1a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://biblioteca.peretarres.org/cgi/pt1cat.exe?C4=T?tols&C5=cartas+a+quien+pretende+enseñar&C3=1&C6=T?tols&C7=&C9=0000-9999&C8=Qualsevol&C2=Autor>
- Gutiérrez, Y., & Bejarano, O. L. (2015). *Estrategias Pedagógicas para una Educación Dialógica e Inclusiva* (macroproyecto de investigación). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Meneses, D., Toro, G., & Lozano, D. (2009). El taller como estrategia didáctica para la enseñanza del diseño arquitectónico. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 83–93. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1047/952>
- Pérez, T. (2013). *Cambiar para transformar. Hacia una nueva ontología del educador para la convivencia escolar. Miradas, reflexiones y talleres*. Barranquilla: Fundación por una educación de calidad.
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores, Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Magisterio.
- Real Academia Española. (2017). «Taller» [Definición]. *Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario*. Recuperado el 23 de mayo de 2017, a partir de <http://dle.rae.es/?id=Z0iszoy%7CZ0iu4As>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, F. (2008). «El Quijote pasa al tablero» Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (pp. 15–42). Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, F. (2013). Darle talla al taller. *El quehacer docente* (pp. 51–54). Bogotá: Universidad de La Salle.

APÉNDICES

Apéndice A. Bibliografía del Taller Reflexivo

- Fernández, M. (2009). Los estilos educativos de los padres y madres. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Recuperado el 15 de septiembre de 2015 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/PILAR_FERNANDEZ_2.pdf
- Generalitat Valenciana. Consejería de Educación. Web per a la convivència escolar (s.f.) *Cuestionario de estilos educativos* Recuperado el 15 de septiembre de 2015, de http://www.ceice.gva.es/orientados/familia/cuestionario_estilos_educativos.htm
- Grupo Educare. (Marzo 5 de 2013). *Educación es padre: Estilo de crianza*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nJluUImixkg>
- Olivares, R., Rosa, A., & Olivares, P. J. (2006). *Ser padres, actuar como padres. Un reto que requiere formación y tiempo*. Madrid: Pirámide.
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores, Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ramírez, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos, prácticas de crianza. *Estudios pedagógicos*, 31, (2). Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf>
- Vásquez, F. (2013). *El Quehacer Docente: Darle talla al taller*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Apéndice B. Anexos del taller reflexivo

Anexo 1 (Información de los participantes en relación con la crianza).

Acciones mediante las que fueron formados por sus padres	Acciones mediante las que forman a su(s) hijo(as)
1.	1.
2.	2.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2 del taller reflexivo (Cuestionario de estilos educativos)

Responde a las preguntas siguientes con sinceridad. Recuerda que no hay respuestas correctas. El objetivo de este cuestionario es conocer la forma habitual

en que te relacionas con tu hijo/a. Reflexiona un poco antes de contestar y trata de que tus respuestas se refieran al último año. Si ninguna alternativa se adapta exactamente a ti, marca la que más se parezca a la realidad.

- 1. ¿Qué nivel de confianza tienes con tu hijo/a?**
 - a. Alta.
 - b. Media.
 - c. Baja.

- 2. Las muestras de cariño que le das a tu hijo/a suelen ser:**
 - a. Frecuentes y directas.
 - b. Infrecuentes y directas.
 - c. Indirectas.

- 3. Dirías que la comunicación con tu hijo/a suele ser:**
 - a. Fluida.
 - b. Irregular.
 - c. Mala.

- 4. Al establecer normas para el comportamiento de tu hijo/a ¿sueles explicarle las razones?**
 - a. Siempre.
 - b. A veces.
 - c. Nunca.

- 5. Tu hijo/a ¿considera que las normas están establecidas de manera clara y positiva?**
 - a. Sí.
 - b. No lo sé.
 - c. No.

- 6. Cuando tu hijo/a comete una falta:**
 - a. Sueles castigarle para que sepa que lo ha hecho mal.
 - b. Esperas que lo resuelva solo.
 - c. Tratas de hacerle reflexionar sobre lo sucedido

- 7. ¿Le has prometido a tu hijola alguna vez recompensas que no has cumplido?**
- No.
 - Si.
 - No suelo ofrecerle recompensas por cumplir con sus obligaciones.
- 8. Lo más importante para ti en la educación de tu hijola es que aprenda:**
- A respetar a los demás.
 - A desarrollar todo su potencial.
 - A obedecer.
- 9. Lo más importante para tu pareja en la educación de tu hijola es que aprenda:**
- A respetar a los demás.
 - A desarrollar todo su potencial.
 - A obedecer.
- 10. Cuando surge un problema complicado en casa o en el trabajo:**
- Pienso que podré resolverlo y trato de pensar en todas las alternativas posibles.
 - Pienso en las alternativas pero casi siempre lo dejo para el último momento.
 - No me gusta demasiado pensar en los problemas.

Análisis de resultados al cuestionario

Puntuaciones: Solo computan las preguntas de la 1 a la 8. La primera opción equivale a 2, la segunda a 1 y la última a 0. En total:

De 0 a 4: estilo autoritario

De 4 a 8: estilo ligeramente autoritario

De 8 a 12: estilo bastante democrático

Más de 12: estilo democrático

Para la pregunta 10, la primera opción equivale a 0, la segunda a 1 y la última a 2.

0: tu estilo de afrontamiento de problemas es positivo.

1: tu estilo de afrontamiento de problemas es postergador.

2: tu estilo de afrontamiento de problemas es evitador.

Fuente: www.cult.gva.es/orientados/

Anexo 3 del taller reflexivo (Video Estilo de Crianza).

En este video se expone de manera didáctica y lúdica, los principales estilos educativos utilizados por los padres, permitiendo reflexionar sobre las ventajas y desventajas que tiene cada uno. <https://www.youtube.com/watch?v=nJluUImixkg>.



Fuente: educarespadre.com

Anexo 4 del taller reflexivo (Verificación de los aprendizajes).

ESTILO DE CRIANZA	ESTILO PERMISIVO	ESTILO AUTORITARIO	ESTILO DEMOCRÁTICO
ACCIONES			
Trato del responsable de la crianza			
Establecimiento de normas			
Características de los hijos			

Capítulo 8

A MÁS INTERACCIONES, MEJORES OPORTUNIDADES DE APRENDER Y CONVIVIR: LA FLEXIBILIZACIÓN DEL ESCENARIO ESCOLAR A TRAVÉS DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS*

Gloria Esperanza Medina Cáceres**

¡Oiga profe! y usted, ¿cómo lo hace?, ¿por qué a usted le trabajan los niños, le producen?; ¿por qué conversan?; ¿por qué, cuando suena el timbre, los niños no se quieren salir del salón, sino que quieren continuar?; ¿cómo lo hace usted? (Docente, Institución Educativa, Yopal, Casanare).

En los últimos años, en el campo de la educación se han incrementado el interés por mejorar de las prácticas de los docentes, así como las posturas que transitan desde un privilegio otorgado al saber disciplinar hacia actitudes reflexivas que reconocen la multiplicidad de voces presentes en la experiencia pedagógica. En este orden de ideas, aparecen con mayor frecuencia nuevas configuraciones de las prácticas pedagógicas, orientadas a la transformación y sustentadas en un empoderamiento que explicita los saberes sobre la práctica educativa, y promueve las reflexiones de los docentes a través de la producción de saberes y la comprensión social y conceptual de sus prácticas pedagógicas.

* Este capítulo es producto de la investigación titulada “El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia escolar de dos instituciones públicas del municipio de Yopal – Casanare”, desarrollada por Alfredo Cárdenas Rodríguez del Instituto Técnico Empresarial- Itey, Ricardo Gutiérrez Pérez y Gloria Medina de la Institución Educativa Carlos Lleras Restrepo, Yopal-Casanare.

** Licenciada en Educación Preescolar y especialista en Proyectos Educativos Innovadores, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Docencia, Universidad de La Salle.

Desde esa perspectiva, puedo aludir entonces a ese maestro que Perrenoud (2011) identifica como:

Reflexivo de su propia práctica que le permita compensar la falencia de su formación inicial, hacer frente a la creciente complejidad de las tareas y ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz, favorezca la cooperación con los compañeros y finalmente aumente su capacidad de innovación (p. 45).

Este proceso de autoformación, marcado por el diálogo y la inclusión de la comunidad en la práctica, así como por un enfoque específico desde la investigación, permite al docente construir condiciones para transformar y transformarse a sí mismo, dentro de este mundo cambiante y de una escuela que se torna cada vez más compleja en el entramado de las relaciones pedagógicas y sociales.

Para comprender la importancia de este nuevo docente orientado a la transformación, me remito al papel decisivo que, desde la misión de la Universidad de La Salle (2007), identifica a los profesionales formados en su proyecto educativo como aquellos que

Por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia al país inmerso en un mundo globalizado, contribuyan a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable (p. 9)

Estas cualidades fueron impulsadas en el proceso de formación logrado a través del macroproyecto «Estrategias Pedagógicas para una Educación Diálogo e Inclusiva desde la investigación acción» (Gutiérrez y Bejarano, 2015), cuyos componentes se encaminaron a facilitar la interacción y fomentar la motivación por el aprendizaje en contextos escolares diversos desde nuevas formas de comprender la diversidad; a potenciar relaciones interpersonales y comunicación cuando en un mismo espacio entran en contacto distintas formas de pensar, sentir y crear.

Desde esta perspectiva, se apreció en los docentes una intencionalidad reflexiva frente a las problemáticas de sus contextos, que se encuentran en

acoplamiento a las prioridades de la sociedad del conocimiento y la tecnología, lo que sin duda les abre un mundo de posibilidades, pero también aumenta las brechas sociales, representadas por altos niveles de fracaso y deserción escolar. Como consecuencia de la participación en estos espacios de reflexión, el discurso de los docentes empezó a marcar un acento innovador para la práctica pedagógica desde la interacción comunicativa. Esto es posible porque la comunicación activa un modo particular de interacción entre las personas y se constituye, desde los postulados de Bruner (1997) en un vehículo para posibilitar la construcción conjunta de conocimiento significativo y legitimado.

Gracias a este direccionamiento, las acciones de los docentes investigadores y sus equipos de coinvestigadores voluntarios se inscribieron en torno al diálogo y la educación dialógica, conceptos decisivos al responder a nuevas lecturas de los contextos globales, a la transformación del quehacer pedagógico y así conseguir nuevas formas de relaciones y aprendizajes.

Por esto, la búsqueda de estrategias se encaminó desde dichos componentes y partió de revisar experiencias reconocidas y exitosas en esta perspectiva, consolidando la estrategia dialógica de grupos interactivos, entre otras. Fueron distintas investigaciones las que implementaron directamente esta estrategia con el fin de impulsar procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica, cuyos resultados proporcionaron elementos importantes de análisis respecto a sus aportes en la mejora de los aprendizajes y la convivencia escolar.

En primer lugar, me refiero al trabajo sobre «Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes» (Alarcón, Mora y Pérez, 2016), orientado a fortalecer prácticas lectoras de textos expositivos a través de algunas estrategias dialógicas, incluida la de los grupos interactivos. Como aporte al mejoramiento de las prácticas sus autores encontraron que, con el desarrollo de estos últimos, se genera la reflexión de los docentes sobre su quehacer y la necesidad de cualificar sus prácticas de lectura.

De manera más específica, Alarcón, Mora y Pérez (2016) pudieron reconocer:

Aspectos positivos como la facilidad para integrar temas de diferentes áreas, el desarrollo de varias situaciones de aprendizaje en corto tiempo, la posibilidad de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes, la oportunidad de los participantes para exponer diversos

argumentos, la potenciación de las interacciones entre pares, la mejora de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del conocimiento (Alarcón, Mora y Pérez, 2016, p.171).

Un segundo trabajo, titulado «Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva» (Caicedo, Simbaqueba y Vaca, 2016) propuso una ruta de acción pedagógica para favorecer la incorporación del diálogo en las prácticas de lectura cotidiana de docentes; de igual forma imprimió valor a los grupos interactivos como estrategia que consolida el tránsito de una educación vertical hacia una educación incluyente en donde el aprendizaje se construye desde el diálogo reflexivo. De la misma manera se reconoció la implicación de otros actores para amplificar las interacciones en el proceso lector, generándose ambientes de aprendizaje colectivo. Las reflexiones de los docentes en torno a los resultados de la aplicación de los grupos interactivos movilizaron concepciones frente a nuevas formas de lectura así como en las prácticas cotidianas que se impregnaron de más creatividad y colaboración como equipo docente.

Un tercer proyecto de investigación titulado «El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia» (Cárdenas, Gutiérrez y Medina, 2016) se orientó hacia el reconocimiento de la dimensión comunicativa y social de las personas y la pluralidad de interacciones colaborativas y solidarias. Para ello, sus autores recurrieron a los grupos interactivos debido a su implicación directa en la mejora de la convivencia escolar desde la dinámica de la metodología, que establece al diálogo como regulador, así como a la colaboración e interdependencia positiva como dispositivos de solidaridad. Sumado a ello, emergieron categorías imprescindibles relacionadas con los valores de confianza, reconocimiento, vínculo y afecto, los cuales nutrieron compromisos colectivos para transformar maneras de relaciones interpersonales e interacciones de aprendizaje.

Así las cosas, podría señalar que los grupos interactivos, como estrategia dialógica, contribuyeron a flexibilizar el aula, facilitar las interacciones y motivar el aprendizaje desde distintas temáticas de indagación, propósitos conseguidos gracias al proceso formativo de los investigadores para apropiarse de la educación dialógica y a algunas de las estrategias a las que se recurre como parte del saber didáctico que exige el desempeño del docente. Con base en los planteamientos anteriores, este capítulo se desarrollará en tres partes: en primer lugar se hace una aproximación al origen y fundamentos teóricos,

pedagógicos y didácticos de los grupos interactivos. Luego, ilustraré al lector sobre las particularidades de la estrategia mediante una de las sesiones utilizada como ejemplo. Finalmente, se presentan aportes desde algunas voces de quienes experimentaron esta dinámica para el análisis de su práctica pedagógica; éstas servirán de base para conocer niveles de significación construidos por los docentes participantes en diálogos crítico-reflexivos, impulsados desde la estrategia de tertulias pedagógicas.

SER LOS MEJORES, HACIENDO LO MEJOR DESDE LOS GRUPOS INTERACTIVOS

Sobre las prácticas innovadoras que se generan en respuesta las nuevas exigencias al sistema educativo, se acuñan preocupaciones por una educación de calidad en términos de mejora social, lo que significa crear condiciones para garantizar adquisición de conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, así como respeto a las diferencias y libertades de las personas (Latapí, 2009). De ahí surge el llamado a un maestro comprometido desde una posición crítica reflexiva en la comprensión del sentido de su profesión; competente en el saber, el conocimiento y la interpretación de su práctica pedagógica.

Estos saberes incluyen el manejo conceptual de los fundamentos teóricos de la pedagogía y la didáctica, y desde allí, un proceso de apropiación de estrategias, al «dominio de un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas dirigidas a la consecución de una meta» (Monereo, 1999; p. 14). De acuerdo con Freire (1970), dicho dominio debe darse «por parte de sujetos que interactúan para aprehender la naturaleza de un objeto que van a analizar» (p.76). Al respecto, los grupos interactivos se convirtieron en el vehículo estratégico para conseguir tales fines, entre otras razones, porque flexibilizan el ambiente del aula.

Para comprender la esencia de la estrategia de grupos interactivos, es necesario acudir a las teorías que contribuyen al análisis e interpretación de las bases que las fundamentan. En primer lugar, se referencia el concepto de aprendizaje como resultado de las interacciones con pares (Bruner, 1997) que se convierte en directriz para la aplicación de la estrategia, al centrarla en aumentar significativamente las posibilidades de interacciones entre estudiantes y otros actores escolares involucrados en la vida institucional.

Los estudios de Vygotsky (1979) se convierten en un referente obligado para quien apropia la estrategia de los grupos interactivos, dado que la dinámica implica potenciar las formas de interacciones entre los participantes. Dicho autor reconoce al hombre como ser histórico y cultural determinado de un lado, por las interacciones sociales mediadas por las relaciones interpersonales y de otro, por las interacciones comunicativas mediadas por el lenguaje. Esta interactividad impulsa los procesos de desarrollo y genera mayores posibilidades de aprendizaje.

De este modo, tanto Vygotsky (1979) como Bruner (1997) fundamentan el propósito central en los grupos interactivos: la diversificación y aumento de las interacciones. El trabajo de Molina (2007), en coherencia con Vygotsky, concreta los efectos de la interacción en tres aspectos: potenciar el aprendizaje, facilitar «Bruner (1997, en Molina, 2007)»; la participación e integración social y fomentar la participación e integración a través de las actividades de aprendizaje.

Ahora veamos el papel del diálogo y los principios de la educación dialógica como elementos primordiales en los grupos interactivos. Al respecto, Freire (1970) determina la relación dialógica como «aquella que vincula a los actores en una posición de igualdad: La educación auténtica (...) no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo» (p. 113). Este nuevo tipo de relación e interacción es visto por Freire (1970) y Vygotsky (1979) como ejes de transformación, connotación derivada de un diálogo colaborativo y de unión que facilita situar a la escuela en el contexto y comprometer a la comunidad en el ámbito educativo.

Los aportes de Habermas (1999) añaden un diálogo sobre pretensiones de validez que descarta las relaciones de poder y, por lo tanto, la posibilidad de establecer un diálogo en términos de verdad, sinceridad y claridad. Esta práctica de aprendizaje dialógico contribuye entonces a consolidar un aula dialógica dentro de la interacción colaborativa y consensuada que, a decir de Carr y Kemmis (1998) legitima los acuerdos intersubjetivos y racionaliza la toma de decisiones. Según Habermas (1999) esta racionalidad significa:

La relación intersubjetiva que entablan los sujetos capaces de lenguaje y de acción cuando se entienden entre sí sobre algo. En este proceso de entendimiento los sujetos, al actuar comunicativamente, se mueven en

el medio del lenguaje natural, se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social que comparten y cada uno a algo en su propio mundo subjetivo (p. 499).

Tras retomar la teoría habermasiana de la acción comunicativa en la que demuestra que todas las personas somos capaces de lenguaje y acción, y el concepto de dialogicidad de Freire (1979), que demuestra que el diálogo reflexivo estimula más aprendizajes que la enseñanza tradicional, concuerdo con los planteamientos de Elboj (2006) acerca del aprendizaje como resultado de las interacciones entre personas:

El diálogo intersubjetivo se desarrolla de forma democrática y horizontal y todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y de actuar, como medio de acción común y de superación de desigualdades. El poder pasa a los argumentos y no pertenece ya al estatus de cualquiera de las personas participantes (p.92).

Por lo anterior, el contexto escolar, las prácticas pedagógicas de los docentes y, por ende, las interacciones, requieren mediaciones centradas en un diálogo en condiciones de igualdad. De aquí que es pertinente traer a escena el acuerdo intersubjetivo, como una forma de comunicación, desde la cual se posibilita el intercambio de significados, expectativas y propósitos hacia la construcción social de realidades históricas, la vida social y la praxis humana, Freire (1970).

La estrategia de grupos interactivos surge en un momento histórico que requiere el desarrollo de habilidades comunicativas para seleccionar y analizar información, comprendernos en un mundo cada vez más globalizado y entendernos en la relación interpersonal. En este sentido, el diálogo igualitario se convierte en un instrumento imprescindible a la hora del intercambio reflexivo. Según apuntan Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) y Elboj (2005), el diálogo igualitario traslada las relaciones de poder en relaciones dialógicas basadas en la argumentación con pretensiones de validez, metodologías que están ofreciendo excelentes resultados para aumentar el aprendizaje y la mejora de la convivencia.

Encaminar el aprendizaje dialógico en el aula implica activar siete principios (Aubert, García, y Racionero, 2009): diálogo igualitario, inteligencia cultural,

transformación, creación de sentido, solidaridad, dimensión instrumental e igualdad de diferencias, principios que fueron expuestos en un capítulo anterior.

En este orden de ideas, quedan claros los fundamentos de esta estrategia en la relevancia que tienen las interacciones en la relación pedagógica y la contribución de la educación dialógica, como tendencia que promueve la interacción comunicativa, el pensamiento crítico y el transformarse en el aprender y el convivir.

Ahora bien, para acercarnos más a la estrategia de los grupos interactivos, es necesario remitirse a su origen. Es una estrategia que forma parte de un proyecto de transformación educativa denominado «comunidades de aprendizaje» que ha tenido gran éxito en países como España, Chile y Brasil. Se trata de experiencias de orientación dialógica en el ámbito internacional con población adulta o con niños y adolescentes afectados por el fracaso escolar y los problemas de convivencia escolar. En la actualidad, funcionan más de un centenar de comunidades de aprendizaje orientadas a formar personas en la equidad y la igualdad educativa. En este marco, operan las actuaciones de éxito o las estrategias dialógicas, entre las que se cuentan las tertulias, las bibliotecas tutorizadas, el modelo dialógico de resolución de conflictos y los grupos interactivos.

Según Niemela y Elboj (2010), los grupos interactivos son «comunidades de aprendices mutuos donde la solidaridad de las interacciones entre estudiantes y personas adultas voluntarias produce diálogos profundos y críticos en torno al aprendizaje instrumental que aumentan los niveles de aprendizaje de todos los miembros del grupo» (p. 1). Esto significa que son más personas con altas expectativas las que multiplican las posibilidades de interacción para optimizar los aprendizajes a través del diálogo reflexivo y la ayuda mutua en un aula que se convierte en un espacio flexible de aprendizaje.

ETAPAS NECESARIAS PARA LA CONFORMACIÓN UN GRUPO INTERACTIVO

Vinculada al concepto de comunidades de aprendizaje, aparece la estructura de los grupos interactivos en el aula, cuyo funcionamiento requiere el cumplimiento de cuatro condiciones, coincidentes con igual número de etapas de

ejecución de esta estrategia, a saber: a) creación de ambientes de aprendizaje interactivo, b) mediación dialógica, c) devolución crítico- reflexiva y d) evaluación de la convivencia y los aprendizajes, las cuales se explicarán a continuación.

Creación de ambientes de aprendizaje interactivo

Como primera condición, se requiere que los dinamizadores, es decir, docente y voluntarios, se preocupen por crear un ambiente de aprendizaje interactivo. Para ello, se organiza el aula en pequeños grupos heterogéneos y se planea cada actividad como una situación de aprendizaje, teniendo en cuenta que cada una es diferente de la otra, pero complementaria y planeando su realización en tiempos equivalentes a 15 o 20 minutos.

Todos los grupos rotan por las diferentes situaciones de aprendizaje dispuestas en mesas de trabajo en las que participan grupos de cinco o seis estudiantes, acompañados por un adulto o voluntario externo que para nuestro contexto generalmente es el padre de familia.

Mediación dialógica

Esta condición para la conformación de grupos interactivos es necesaria, en tanto permite que todo lo planeado, como los recursos didácticos y pedagógicos, incluya funciones específicas para cada uno de los actores implicados, distribuidas de la siguiente manera:

1. El docente inicia con una motivación y da instrucciones generales, distribuye los grupos y orienta la rotación; durante la clase coordina y observa, responde y aclara dudas y propicia la atención y motivación de los estudiantes.
2. El voluntario entra a dinamizar el desarrollo de las actividades, impulsando las interacciones para que se ayuden mutuamente, argumenten sus decisiones y aprendan unos de otros. Aporta desde sus saberes prácticos y experiencias de vida.
3. Los estudiantes desarrollan la actividad mediante el diálogo y la generación de interdependencia positiva.

De aquí que, para lograr las metas, docente, voluntario y estudiantes se comprometen con el aprendizaje de todos, y para ello, quienes tienen más

habilidades en una u otra área ayudan a sus compañeros, con el fin de lograr que todos culminen exitosamente cada una de las actividades. De este modo, según Johnson (2016), se aumenta la seguridad de los integrantes, se fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo y a la vez se disminuyen los sentimientos de aislamiento. Adicionalmente, a partir de los criterios de evaluación que conocen previamente, acuerdan la manera cómo presentarán sus aportes o llevarán a cabo la devolución crítico-reflexiva.

Devolución crítico-reflexiva

La tercera condición se puede desarrollar de manera inmediata en el grupo o al día siguiente. En cualquier caso, los estudiantes son los protagonistas, pues dan a conocer la experiencia vivida e interactúan con los demás grupos, el docente y los voluntarios. El propósito fundamental de ésta es retroalimentar los niveles de aprendizaje alcanzados y proponer soluciones a las posibles dificultades.

Evaluación de la convivencia y los aprendizajes

Para cumplir esta condición, estudiantes, voluntarios y docente diligencian instrumentos de evaluación, como rejillas o rúbricas, para determinar cómo funcionó la estrategia, cuál fue la calidad de las interacciones, qué aprendizajes se construyeron y qué principios dialógicos fortalecieron la convivencia.

En adición a los fundamentos y origen de los grupos interactivos, es necesario considerar ahora algunas orientaciones pedagógicas y didácticas necesarias para ampliar la comprensión y efectividad al poner en marcha la estrategia de grupos interactivos, a saber: participación, centralidad en el aprendizaje, expectativas positivas y progreso permanente, todas ellas referenciadas por Molina (2007).

En primer lugar, quien implementa grupos interactivos en las prácticas pedagógicas tiene como insumo la capacidad, experiencias y saberes de todos los participantes, para enriquecer la argumentación y ampliar el horizonte de análisis. Dar voz a todos los actores se convierte en una forma de activar el aprendizaje instrumental y desligar etiquetas en las relaciones entre actores escolares, principio que se orienta a la participación de todos los actores, independientemente de sus características, origen, rol o desempeño académico.

En segundo lugar, se debe comprender que la única forma de contrarrestar el fracaso de aquellos estudiantes que presentan más debilidades se alcanza

cuando el aprendizaje es el centro de acción. Para lograrlo, en los grupos interactivos las situaciones de aprendizaje son planeadas para que incentiven la lectura dialógica, la optimización de tiempos, recursos y orden, así como para que sus rangos y condiciones de dificultad impliquen la recurrencia a la ayuda mutua y mayor esfuerzo por parte de los involucrados. La presencia del voluntario, cuya función central es multiplicar las interacciones, se convierte en el mejor eslabón para desarrollar procesos de aprendizaje efectivo.

Una tercera orientación pedagógica se refiere a las expectativas positivas que orientan el desarrollo de una propuesta en torno a los grupos interactivos. Molina (2007) lo explica de la siguiente manera:

[Es] poniendo expectativas positivas en todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus características personales y haciendo que los objetivos y medios de la educación sean de máximos y no de mínimos, [como] se ponen las bases para conseguir mejores resultados (p. 124).

Una cuarta orientación pedagógica se denomina progreso permanente y tiene que ver con un seguimiento periódico a los avances, dificultades, logros y retroalimentación necesaria para conseguir procesos de calidad.

Lo tratado hasta aquí nos conduce a distinguir conceptos afines a los grupos interactivos, directrices para orientar a quien acreciente un entusiasmo pedagógico por el uso y apropiación de esta estrategia dialógica. Conviene entonces mantenerlas en primer plano y reconocer a los grupos interactivos como una estrategia que flexibiliza el aula, centrando sus acciones en la pedagogía de máximos, a través del fomento del aprendizaje colaborativo y la inclusión; desde allí, es conveniente que los actores que hacen parte de la comunidad educativa participen en la vida escolar, con lo cual se genera confianza, seguridad y solidaridad. Por tanto, es una excelente opción para el maestro reflexivo que intenta mejorar su práctica pedagógica.

MULTIPLICIDAD DE INTERACCIONES REGULADAS POR EL DIÁLOGO IGUALITARIO Y SOLIDARIDAD: ASÍ SE VIVIÓ LA EXPERIENCIA DE GRUPOS INTERACTIVOS

Para ilustrar los elementos expuestos atrás, acudiré a la descripción de una de las sesiones de grupos interactivos implementados durante la intervención.

Cada sesión tenía un nombre general y en este caso fue el de «prevención de conflictos». Su propósito fue explorar mecanismos de solución de conflictos a través de acuerdos y motivar a los participantes para reconocerse como partícipes activos en la construcción de una sociedad basada en principios democráticos, así como compartir la responsabilidad y derecho que se tiene a vivir en un planeta sin odios, divisiones, ni violencia.

Las situaciones de aprendizaje, distintas y complementarias entre sí, fueron previstas para su desarrollo mediante la rotación de los participantes por cinco estaciones, que se denominaron, en su orden:

1. El trueque de un secreto
2. ¿Cómo establezco mis relaciones y cómo intervengo ante los conflictos?
3. Elefantes negros y blancos
4. Cartografía grupal
5. ¿Rebelión en las aulas?

Cada estación estaba organizada para realizar la lectura de una guía y el desarrollo de un producto individual o colectivo, como la elaboración de carteles, el consenso de un acuerdo, dar fin a un relato, realizar una cartografía grupal o contribuir con un dibujo individual a elaborar un mural colectivo que retratara la escuela soñada.

En la planeación y primer momento, de generación del ambiente de aula interactivo, se socializó con cinco padres de familia que se vincularon como voluntarios y a quienes se les indicó que estaban participando en un proceso de formación para colaborar en el aula como dinamizadores de interacciones. Se les indicó que la idea sobre la cual se basaría su contribución sería el reconocimiento de que todos los estudiantes son altamente capaces de aprender y que los saberes de ellos, como personas que han tenido experiencias de vida, servirían de base para complementar los aportes de los estudiantes. También se orientaron para que indujeran a los estudiantes a ayudarse y participar activamente durante el desarrollo de la sesión. Adicionalmente, se les explicó la manera cómo funciona una guía numérica que verifica la conformación de grupos heterogéneos y la organización flexible del aula en grupos pequeños. Finalmente, se les permitió seleccionar la actividad de aprendizaje que más les atrajera y se les entregó el material para que lo apropiaran, advirtiéndoles que ellos no rotarían.

El trabajo previo con los estudiantes se situó en el manejo de la guía para conformar los grupos y la valoración de la participación de los padres.

Uno de los aportes de este momento fue la planeación rigurosa, participativa y ordenada, que por sí misma generó un ambiente de aprendizaje que se percibió en la disposición individual y grupal que dejó entrever valores de reconocimiento y encuentro entre los integrantes, así como las expectativas positivas ante la presencia de los voluntarios. Fue una forma de innovación para romper rutinas.

Para comenzar la mediación dialógica, se realizó el saludo entre voluntarios y estudiantes; acto seguido, el docente motivó y dio las instrucciones generales. Se abrió la sesión, experiencia que dejó un sentimiento de agrado, motivación y encuentro expresado en las actitudes de atención e interés, que produjo un clima tranquilo y facilitó el encuentro dialógico. El hecho de compartir criterios y metas promovió el intercambio de inquietudes, expectativas y reconocimiento del otro en la relación entre estudiantes. La metodología se tornó interesante, entre otras razones, porque otorgó oportunidades de intervención para todos y el reconocimiento de distintos puntos de vista. Durante el avance de la sesión, se observó cómo las interacciones llevaron a los estudiantes a decidir las maneras de solución y los acuerdos que les permitieron ordenar sus ideas, explicar su desarrollo de la actividad y abordar el trabajo para consolidar los productos esperados.

Durante este momento de la sesión, el papel de los voluntarios fue determinante para agenciar el encuentro fraterno, las metas concertadas y la motivación para participar. Es de resaltar que la distribución de los grupos pequeños, ayudados por la guía numérica, contribuyó para que todos los participantes se sintieran comprometidos en la realización de las actividades.

Para la devolución crítico-reflexiva, el voluntario se concentró para organizar con los estudiantes la forma en se llevaría a cabo la socialización de los productos elaborados. Se pudo percibir que, aun cuando existía temor por tomar la vocería por parte de ciertos estudiantes, la dinamización del voluntario logró motivar a algunos de los participantes más resistentes para lograr la exposición de los resultados ante sus compañeros. Esta devolución se realizó de manera inmediata, encontrando nuevas formas de comprensión y diversidad de análisis, puntos de vista y propuestas que enriquecieron el trabajo en equipo.

Por ejemplo, los carteles sobre «¿Qué significa ponerse en el lugar del otro?», producto de la estación «El trueque de un secreto», permitieron experimentar actitudes de solidaridad y comprensión ante las situaciones que viven los demás, las cuales, en muchas ocasiones, son más graves de lo que ellos podrían haber imaginado. Los estudiantes manifestaron altos niveles de sensibilidad ante los problemas que tienen que sortear algunos compañeros y reconocieron la importancia de conocer las realidades antes de hacer algo que pudiese herir al otro. Este análisis les permitió reflexionar acerca de la forma como se tratarían en adelante, buscando más la ayuda y comprensión mutua y evitando al máximo las agresiones, bastante comunes hasta este momento.

Otro de los resultados evidentes fue la estación que motivó el diálogo acerca de las formas de solución de conflictos, en la cual concertaron como norma el establecimiento de relaciones de cooperación y negociación, sobre cualquiera otra clase de interacción o vinculación. En consonancia, el ejercicio de la estación «Elefantes negros y blancos», que puso en escena la lectura dialógica, terminó con la producción de finales de la historia afines a la tolerancia como valor necesario en el establecimiento de relaciones de convivencia. La cuarta estación medió para que los estudiantes, más que elaborar un mapa de partes del cuerpo con las que pueden cuidar de los demás o tener encuentro con otros para dialogar, reconocieran la dimensión comunicativa como posibilidad de intercambio de perspectivas en la construcción de un ambiente de aprendizaje compartido, que tiene en cuenta las expectativas, propósitos y la intencionalidad de mejorar el nivel de entendimiento, comunicación y relaciones con el otro.

Finalmente, la quinta estación se planeó con la intención de articular problemáticas que afectan la convivencia entre escolares con reflexiones propositivas de mejora en aras de lograr una escuela soñada. De éstas, se gestó un mural en el que los estudiantes manifestaron sus intencionalidades por transformar, desde el compromiso compartido, el ambiente escolar en una posibilidad de éxito y convivencia para todos. Dicho mural incluía afirmaciones como las siguientes:

Sueño una escuela en la que todos seamos respetados y escuchados; que me brinde un trato amable y me reconozca como la persona valiosa que soy; una escuela que me permita hablar cuando quiero y que se interese por mi bienestar. Quiero una escuela bonita y cómoda, con jardines y sonrisas en las personas; una escuela en donde todos seamos amigos y la gente nunca grite. En fin, una escuela en la que me sienta

muy, pero muy feliz (Voces de estudiantes en la socialización del cartel: la escuela soñada, durante una de las sesiones de grupos interactivos).

Dicho todo esto, puedo afirmar que esta experiencia nos permite a sus participantes convocar a colegas interesados en la mejora de sus prácticas pedagógicas y posicionar los grupos interactivos en la cotidianidad de las estrategias pedagógicas, puesto que pudimos reconocerla como una metodología que impacta los ambientes de aprendizaje al comprometerse con la flexibilización y apertura del aula a las comunidades y mancomunar esfuerzos al dinamizar los entornos con la oportunidad de interacción, diálogo igualitario y solidaridad.

LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN LAS VOCES DE LOS MAESTROS

Las estrategias dialógicas movilizaron en los participantes un proceso de apropiación de propuestas didácticas, vinculado a su enfoque apreciativo, otro aspecto fundamental del macroproyecto de investigación, que rescata y valora lo positivo, así como las capacidades y habilidades de las personas. Esta experiencia se convirtió en una oportunidad para asumir el riesgo de apostarle a metodologías promotoras de la dimensión comunicativa, el diálogo reflexivo y la inclusión. Los grupos interactivos se acreditaron como un recurso al alcance de todos los actores educativos y fueron analizados por los docentes desde dos posturas: reflexión *en* su práctica y reflexión *sobre* su práctica.

Para impulsar la reflexión *sobre* la práctica, los planes de intervención acudieron a la tertulia pedagógica como espacio de encuentro dialógico y posibilidad de autoformación de los docentes al apropiarse de los postulados de la educación dialógica y, desde allí, los fundamentos que sustentan la estrategia de los grupos interactivos. A continuación, se incluyen una serie de voces de docentes participantes en esos encuentros de lectura dialógica o tertulias, quienes encontraron que los grupos interactivos promueven la integración entre pares, fomentan relaciones de confianza, favorecen la participación de otros actores educativos, posibilitan el aprendizaje entre pares, aligeran el trabajo del docente y transforman la práctica docente. Veamos con más detalle algunas de esas reflexiones conjuntas.

En primer lugar, los docentes reconocieron los grupos interactivos como una forma de promover la integración entre pares. Dieron cuenta de las ventajas

que ofrece la conformación de grupos heterogéneos, una estructura que no había sido analizada a la hora de impulsar el trabajo grupal: «Al formar grupos heterogéneos, observamos una manera de integración distinta, tal condición impulsa a aquel estudiante que tenga mejor capacidad para colaborarle a aquel otro estudiante que no responde» (I-P15)¹.

Con esta nueva concepción en mente se produjo una alianza entre los docentes y las afirmaciones de Elboj (2005) al indicar que los grupos interactivos disminuyen las competitividades individuales y favorecen la participación de los estudiantes en medio de relaciones solidarias. De allí surgieron testimonios respecto al «gusto y la felicidad que manifestaron los estudiantes cuando le colaboraron a otro (I-P11)». De acuerdo con ello, una de las voces expresó que «la clase de los grupos interactivos se convierte en un ambiente de placer» (CLI-P1) y que la doto del «impulso para compartir y aprender creando relaciones de amistad» (CLI-P6). Según Flecha (1997) esta es la clave para disminuir los problemas de deserción, reprobación y conflictos.

Otra de las categorías que evidencia construcción de conocimiento colectivo por parte de los docentes se produjo cuando ellos argumentaron que los grupos interactivos fomentan relaciones de confianza, surgidas porque se propicia un «clima de confianza entre estudiantes, quienes se van sintiendo cada vez más compañeros» (CLI-P4), que a su vez permite «producir y motivar mucho más a los participantes, logrando niveles de empatía que hacen más interesante el trabajo en el aula» (CLI-P1).

En adición, hay quien señala que

[La aplicación de los grupos interactivos] es una estrategia muy importante para lograr que los estudiantes participen sin temor a dar sus opiniones así sean diferentes y justamente por ello debemos fortalecer la estrategia para que los estudiantes puedan argumentar, pero de manera autónoma y que no digan sólo lo que los docentes queremos escuchar” (IC-P2).

En este punto, se puede destacar que el diálogo igualitario es la causa de ese clima de confianza en el cual se crea un ambiente de acogida y se mejoran las

¹ Los códigos corresponden a voces de docentes de distintas instituciones de Yopal que participaron en la estrategia.

relaciones interpersonales y fraternas. Es importante resaltar el hecho de que en los grupos interactivos se promueven altas expectativas de logro, función que cumplen en gran medida los voluntarios. Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003) indican que la confianza suscita sentimientos de bienestar y amistad y por lo tanto se desencadena una mejor capacidad de aprender.

Una tercera categoría de análisis demostró que los grupos interactivos se convierten en el mejor eslabón para favorecer la participación de otros actores educativos; sin duda alguna, se constituyen en una excelente alternativa para tejer redes de vínculo con la familia y la comunidad. En este sentido, la estrategia respalda el aprovechamiento de un recurso disponible pero desarticulado de la vida escolar. Así, el compromiso con la responsabilidad del aprendizaje deja de recaer en los docentes para ser asumido por un número mayor de personas.

Refiriéndose a esa participación algunas voces manifestaron su posición compartida para «dar la oportunidad de participar a los padres de familia» (I-P14) o «un voluntario en el grupo que es ajeno al curso pero que también se integra» (CLI-P4); «me parece genial el involucrar a otras personas en su rol de voluntarios para que colaboren en los procesos de los estudiantes» (CS-P23); esta «compañía de los padres o de los voluntarios ayuda mucho y los niños se sienten felices cuando los acompañan» (CS-P28).

A partir de estas afirmaciones, aparentemente sencillas, se demuestra una tendencia hacia la transformación de concepciones, en especial, en contextos como el nuestro, donde los docentes prefieren un estilo autoritario y se resisten a la presencia de padres u otras personas al interior del aula, bajo una óptica de intromisión innecesaria, cuando, por el contrario, aportan saberes culturales e instrumentales favorables a los procesos de aprendizaje (Elboj, 2005).

Una siguiente categoría, referente al aporte de los grupos interactivos y valorada por los docentes participantes de la reflexión, fue identificada como estrategia que posibilita el aprendizaje entre pares. Tanto la reflexión con base en la lectura dialógica como la reflexión en el desarrollo de las sesiones permitieron a los participantes, docentes y estudiantes, reconocer que la ayuda entre iguales produce mejores resultados en el aprendizaje. «Los estudiantes que entienden mejor ayudan a explicarle a los demás compañeros; entre ellos siempre hay posibilidad de que se entiendan mejor» (I-P14). «Cuando se da el ejercicio de los grupos interactivos, los estudiantes descubren que pueden

buscar a un compañero para que le oriente la duda que tiene» (CLI-P16), «¡venga dígame cómo es esto, ayúdeme que no le entendí al profesor!» (CLI-P6) porque «no se trata solo de hacer la tarea sino de trabajar para que el conocimiento surta efecto en todo el grupo» (CLI-P4).

A este análisis se añadió la contribución que hace el diálogo como regulador para activar aprendizaje instrumental: «Cuando los chicos hablan entre sí están generando conocimiento, de esta manera el grupo se concentra, se fortalece». (I – P16); «hay un progreso en el conocimiento, en el aprender, en el hacer, siguiendo siempre unas normas. Creo que, como docentes, debemos empezar a concebir esas maneras de fortalecer o cimentar el conocimiento» (CLI-P4); «fue muy gratificante ver cómo los estudiantes intercambiaban sus posturas y trataban de construir colectivamente» (IC-P3).

De igual modo, este aprendizaje entre pares se enfoca también hacia nuevas formas de relaciones interpersonales; el encuentro en el diálogo es muy importante porque «se aprende a comprender al otro, también a entender los motivos de las disputas entre compañeros» (I-P2).

Lo anterior nos llevó a comprender los aportes de Flecha, Padrós y Puigdemívol (2003), quienes especificaron que la finalidad de los grupos interactivos radica en intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes y corresponde al docente configurar estos espacios de encuentro pedagógico en donde educador y educando se transforman y el aprendizaje es el centro de acción, de acuerdo con contribuciones como las realizadas por Maturana (2012).

Una percepción general de los docentes identificó a los grupos interactivos como aquellos que aligeran su trabajo: «al implementar la estrategia se percibe que el docente tiene menos trabajo» (P14); «voy a llegar a trabajar de una forma diferente de una forma que no me desgasta, de una manera que yo siento alegría y entusiasmo» (CLI-P4). «[La estrategia de los grupos interactivos] es algo que nosotros no habíamos desarrollado en nuestro contexto educativo; siempre estamos encasillados en la rutina en las clases magistrales y pues realmente me pareció una actividad innovadora (...)» (IPS-P9).

Lo anterior nos lleva a destacar la dinámica de los grupos interactivos al generar un ambiente de orden, una interacción dialógica, la participación de

voluntarios y el aprendizaje colaborativo como factores que impregnan el aula de confianza, acogida, solidaridad y aceptación. Al ser más las personas responsables de dinamizar las actividades por trabajar en grupos pequeños y establecer relaciones de respeto y tolerancia, los estudiantes culminan sus actividades con éxito. En este sentido, el docente percibe una disminución de carga como responsable de los aprendizajes. Igualmente, el trabajo previo de planeación y consenso de los voluntarios provoca una estructura organizada, que facilita el desarrollo del grupo interactivo.

Puedo decir que la estrategia alivia el trabajo en el aula, pero al mismo tiempo exige al docente pensar con detenimiento en el antes, el durante y el después de su práctica pedagógica, pues debe tener ciertos criterios de excelencia para que el propósito de su actividad sea de éxito: «estoy motivada y me gusta mucho esta forma de trabajo de los niños, exige de tiempo y preparación de materiales, pero vale la pena» (CS-P28).

Finalmente, surge una categoría que relaciona los grupos interactivos con la transformación de la práctica pedagógica debido a la posibilidad de innovar desde una orientación segura que ofrece la metodología, reconocida de antemano como experiencia de éxito que contribuye al crecimiento de actores, escuela y sociedad a partir de la transformación de relaciones autoritarias en relaciones dialógicas, a decir de Freire (1970):

De este modo, el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere *el estar siendo con las libertades y no contra ellas.* (p. 92).

Este cambio de las relaciones en el aula desde el momento en que el diálogo se establece genera un importante potencial de transformación, no solo educativa, sino social, y se logra a través del desarrollo e implementación de los grupos interactivos. «Me llamó la atención este tipo de reflexión sobre la estrategia de trabajo en grupos interactivos, porque uno cree que está haciendo las cosas bien y descubre que, desafortunadamente, no es como lo estamos haciendo» (CLI-P6). «Yo creo que es una herramienta muy importante para tenerla en cuenta y empezar a utilizarla en el aula de clase» (I-P3). «Una de las cosas más importantes que tenemos que hacer, es fundar esa estrategia en nuestras

aulas, romper paradigmas; va a ser difícil, complicado tener que abandonar una metodología, una didáctica y entrar en otra; pero lo que nosotros vamos a ganar es muchísimo, convertir la clase en una democracia. Con ello empezarnos a acercarnos a la escuela ideal, la escuela que todos soñamos» (CLI-P1). «Definitivamente los grupos interactivos generan cambios en el aula» (I-P7).

Todo lo dicho hasta aquí confirma la superación de las expectativas entre el antes y el después de la implementación de la estrategia de los grupos interactivos. De un temor inicial por adentrarse en acciones que dieron cabida a otros actores, una flexibilización del aula y valor a la voz de todos los implicados, se pasó a una actitud de reconocimiento de otras formas de pedagogía y didáctica, centradas en los principios de una educación dialógica e inclusiva, en una postura docente ajustada a los procesos de reflexión exigidos al maestro del siglo XXI y a la apertura a la comunidad que se espera de la escuela.

UN AULA FLEXIBLE Y ABIERTA A LA COMUNIDAD, ES MÁS ATRACTIVA

A manera de conclusión, reitero que los grupos interactivos son estratégicos por cuanto buscan superar el fracaso escolar y las desigualdades sociales y han sido validados en diferentes comunidades educativas con niveles de éxito inesperados.

En las instituciones educativas donde se implementó esta estrategia se promovió el diálogo con una interdependencia positiva. Los docentes que nos acompañaron durante la planeación, desarrollo y evaluación de la estrategia observaron que los estudiantes culminaron sus actividades, la rotación para formar a un número creciente de grupos potenció los intercambios e hizo que todos se esforzaran por comprenderlos; la interacción oral desencadenó actitudes de motivación en ellos porque se creó un clima de confianza y se generaron sentimientos y valores de amistad y solidaridad, lo cual contribuyó a mejorar su auto concepto y la relación con otros.

Las tareas propuestas para trabajar en los grupos interactivos son las que están previstas en el currículo o las que el docente de cualquier área tiene en su plan de clase, así, se pueden generar grupos interactivos en Matemática, Sociales, Lenguas, Ciencias, etc. Si se apuesta a un trabajo interdisciplinar, también es posible formar una red de interacciones.

Las rotaciones de 20 minutos sirvieron para optimizar el tiempo de clase y triplicar los temas tratados en una hora. Durante este tiempo se generaron preguntas, explicaciones, argumentos y conclusiones. Así se fomentó el pensamiento crítico desde una polifonía de voces y discursos.

La presencia del voluntario multiplicó las interacciones y activó el aprendizaje instrumental, es decir el tipo de conocimiento que se selecciona y acuerda entre todos. De allí la importancia del desarrollo de capacidades para seleccionar información, razonar y resolver problemas.

La experiencia que los participantes tuvimos frente a la vivencia de los siete principios dialógicos (Aubert, García y Racionero, 2009) no tuvo precedentes. Reconocimos los momentos en que hay diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad en las diferencias, entendiendo que este proceso de apropiación requiere una regularidad extendida en el tiempo.

No cabe duda de que el aprendizaje entre iguales generó confianza y mayor seguridad; además, la solidaridad provocada por la ayuda mutua disminuyó paulatinamente problemas de convivencia. Sin embargo, es necesario admitir que las dificultades fueron permanentes. Es necesario que cada docente gane autonomía en la planeación de los aprendizajes, la preparación del material, la conformación heterogénea de los grupos, la presencia de los voluntarios, el seguimiento al proceso de aprendizaje y los avances logrados en las prácticas pedagógicas.

Bajo esta presunción de conocimiento cabal de la estrategia, me atrevo a recomendarla como alternativa de transformación de nuestras complejas realidades educativas. Es una estrategia pertinente para mejorar el aprendizaje y fortalecer lazos de solidaridad e inclusión social.

RESIGNIFICAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: SEMBRAR ESPERANZA DE NUEVAS REALIDADES EDUCATIVAS Y SUS ACTORES

Al ser la educación un acto social, el docente está llamado a reconocerse como ese profesional convocado a participar de un diálogo con otros sobre sus saberes y formas de pensar y aprender. Este diálogo con otros y consigo

mismo es fundamental para realizar un examen del ejercicio de su profesión que a corto plazo le permita desarrollar nuevos tipos de competencias. Lo anterior es posible cuando desde una posición de alerta académica, el docente es capaz de reflexionar y producir saberes, es decir, desarrolla una función metacognitiva a través de metodologías que implican la investigación para transformar su práctica, lo cual implica empezar por una transformación de sí mismo.

En este orden de ideas, el docente reflexivo, capaz de producir saberes legitimados por la construcción conjunta con pares a partir del análisis de las problemáticas que les aquejan en el ejercicio de su práctica pedagógica, también es apto para configurar las condiciones de transformación; para reconocer la multiplicidad de voces presentes en el espacio educativo, las metodologías participativas, el lugar de otros actores en la escuela y para asumir una posición crítica frente a los enfoques, los fundamentos, las resistencias, las políticas y formas de regulación institucionales.

Las experiencias de otras colectividades educativas acuden para favorecer esta intencionalidad docente; generosamente socializan sus saberes con un marcado interés pedagógico y la responsabilidad de contribuir a mejorar las condiciones de calidad educativa de los niños y niñas de cualquier latitud. Gracias a esto, accedimos a las estrategias propuestas por un programa conocido como «Comunidades de Aprendizaje», los grupos interactivos, identificados como alternativa didáctica para disminuir la pérdida de año escolar, hacer efectivos los aprendizajes y minimizar los índices de deserción escolar.

El primer requisito implica a los interesados en una exploración de los postulados de la educación dialógica, profundizando en los siete principios dialógicos. Con ello se abona el sustrato que facilitará lecturas de contexto y de acción pedagógica para orientar los itinerarios de la reflexión y puesta en marcha de la estrategia en la práctica pedagógica. Es una ruta propicia para reconocer el lugar del diálogo y la inclusión en la vida académica.

Un segundo aspecto se refiere a la adopción de una forma flexible de organización del aula, tales como la organización de grupos heterogéneos pequeños, la optimización del tiempo al realizar cinco o seis actividades en rotaciones de 20 minutos en una misma sesión y la implicación de voluntarios de la comunidad en el ambiente del aula. Esas disposiciones otorgan nuevos matices

a los discursos, las emociones y las relaciones entre actores escolares. Las interacciones se convierten en el centro de análisis pues la intencionalidad primordial de un grupo interactivo radica en alcanzar la mayor posibilidad de intercambio y participación de todos los participantes. Adicionalmente, la ayuda que se suscita a partir de la interdependencia positiva transforma las relaciones de conflicto hacia relaciones de solidaridad.

Estamos en tiempos de resignificación del quehacer docente. Nuestro ejercicio como formadores de seres humanos nos llama a custodiar, tanto como sea posible, la plenitud de la vida de nuestros estudiantes en la construcción de una escuela que suministre abundantes oportunidades de desarrollo humano en un oasis de paz, aprendizaje y convivencia sembrando juntos la esperanza de mejores realidades. Los grupos interactivos son la mejor expresión de esta resignificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, O., Mora, H., Pérez, J.A. (2016) *Estrategias dialógicas que fortalecen prácticas lectoras con textos expositivos en docentes* (Tesis de maestría) Universidad de La Salle.
- Aubert, A., García, C., Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. Recuperado de: personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid, Visor. Recuperado de: https://kupdf.com/download/bruner-jerome-la-educacion-puerta-de-la-cultura_599f61e2dc0d607c17184972_pdf
- Caicedo, D., Simbaqueba, J.A., Vaca, M.L., (2016) *Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva*. (Tesis de maestría) Universidad de La Salle
- Cárdenas, A., Gutiérrez, R., Medina, G. E. (2016) *El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia*. (Tesis de maestría) Universidad de La Salle
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Elboj, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, n° 5. p. 112. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Editorial Siglo Veintiuno.
- Gutiérrez, M. y Bejarano, O. (2015). *Estrategias pedagógicas para una educación dialógica e inclusiva*. Macroproyecto de investigación. Universidad de La Salle.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y la racionalización social*. Taurus. Recuperado de: <http://www.olimon.org/uan/Habermas-teoria.de.la.accion-comunicativa.pdf>
- Johnson, D. J. (25 de Septiembre de 2016). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de: <http://cooperativo.sallep.net/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (14), 40, p. 255-287. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile. Dolmen ediciones.
- Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad* (Tesis doctoral). Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31986/SMR_TESIS.pdf;sequence=1
- Niemela., C. y Elboj, C. (2010). *Subcomunidades de Aprendices Mutuos en el aula: El modelo de los grupos interactivos*. *Revista de Psicodidáctica*, 177-189.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y racionalidad pedagógica*. México, Grao.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Lasallista*. PEUL. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Recuperado de: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Capítulo 9

TALLER VIVENCIAL. ESTRATEGIA PARA EDUCAR EN LAS EMOCIONES

María Nelsi Romero Huertas*
Shirley Naranjo Tabaco**
Indira Yelena Rodríguez Salamanca***

He aprendido a conocer a mis estudiantes, teniendo en cuenta los talleres, pues son espacios que ayudan a ver la parte humana de los niños, de los padres y de uno mismo” (Docente, Institución Educativa Luis Hernández Vargas, Yopal, Casanare).

En este capítulo se dan a conocer aspectos relacionados con la puesta en marcha de la estrategia dialógica e inclusiva de Taller Vivencial (en adelante TV), escenario en el cual docentes, padres de familia e investigadores confluyen con una participación en el marco del desarrollo de propuestas educativas. Es así como se presentan, de forma narrativa, la estructura que organizó la ejecución de esta estrategia pedagógica, el instrumento utilizado para la recopilación y tratamiento de la información, así como las pautas para su evaluación; se dan a conocer voces de sus participantes, que validan y fortalecen a una estrategia frente a su efectividad para favorecer la dialogicidad e inclusión a partir del

* Licenciada en Psicopedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidata a Magister en Docencia, Universidad de La Salle.

** Licenciada en educación básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidata a Magister en Docencia, Universidad de La Salle.

*** Licenciada en educación básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, candidata a Magister en Docencia, Universidad de La Salle.

reconocimiento de sus participantes, por medio de las situaciones vivenciadas que movilizan la reflexión y empoderamiento y usan la palabra como medio para evidenciar concepciones y modos de vida, así como para plantear opciones de cambio en las prácticas docentes y las pautas de crianza, aspectos trascendentales en el potenciamiento de los procesos educativos.

Ahora bien, la estrategia pedagógica de taller vivencial fue planeada y puesta en marcha en tres instituciones educativas del municipio de Yopal Casanare: Luis Hernández Vargas, Instituto Técnico Empresarial el Yopal y Megacolegio el Progreso, donde las docentes investigadoras centraron su interés en aspectos tales como convivencia escolar y educación en las emociones. Al indagar acerca de éstos con los actores del proceso, expresan que el diálogo es un elemento importante en los distintos ámbitos de construcción de comunidad. Sin embargo, al detenernos a observar las diferentes estrategias que se adelantan en pro de la participación de cada uno de los individuos, se puede evidenciar que estas actividades dan paso a una comunicación unidireccional, debido a que se plantea una actividad o taller, se hace una convocatoria y los asistentes al evento en la mayoría de ocasiones fungen como simples espectadores en actitud de escucha pasiva que, por los resultados evidenciados en las evaluaciones de las diferentes actividades desarrolladas, no muestran la pertinencia y eficacia de las acciones adelantadas.

En virtud de lo anterior, así como del interés que se despierta en los docentes por el diseño de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de las poblaciones escolares, que involucren a los diferentes integrantes del proceso educativo, favorezcan una participación democrática basada en el diálogo y el respeto por el otro y permitan el reconocimiento de concepciones personales así como el crecimiento en el encuentro a través de la palabra y de las experiencias vividas, en conjunción con la cualificación obtenida por los estudios de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, extensión Yopal, se identifica una potencial estrategia dialógica e inclusiva como es la del taller vivencial, que según lo plantean Berra y Dueñas (2011, citados por Gómez, Salazar y Rodríguez, 2014) es aquella que:

permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos, afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, con lo cual se obtienen formas distintas de ser y de relacionarse con los otros. (p. 179)

En ese orden de ideas, cobra importancia el espacio pedagógico que genera la estrategia dialógica e inclusiva del taller vivencial en la medida en que cada uno de los integrantes de las distintas comunidades educativas poseen saberes construidos en el tiempo con una carga cultural, social, de experiencias, historia personal y colectiva relevante que define sus formas de actuar, convergentes en la convivencia escolar. De este modo, alimentan cada uno de los procesos que adelantan, ya sea en el aspecto cognitivo, afectivo y de relación entre individuos. Por ello, una tarea importante que las instituciones educativas deben adelantar es permitir espacios de encuentro que favorezcan la puesta en común de todos estos elementos, que, mediados por el diálogo, la reflexión y el rescate de las vivencias, posibiliten el fortalecimiento de aspectos positivos, la identificación y replanteamiento de concepciones y conductas poco asertivas, teniendo como base los principios dialógicos planteados por Flecha (1997) como son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

Ahora bien, en cuanto a las condiciones requeridas para realizar un taller vivencial, primero se selecciona el espacio para su ejecución, que debe ser un espacio iluminado, con ventilación y un mobiliario dispuesto para propiciar el contacto visual, la libertad de desplazamiento, la cercanía entre los participantes, la sonoridad suficiente para la escucha, y la calidez necesaria para despertar tanto la reflexión como una sensación de acogida; debe contar con mensajes visuales o auditivos alusivos al tema objeto del taller que motiven su abordaje. De igual forma, es importante que el ambiente favorezca el enganche los participantes, de manera tal que se promueva su participación, incluyendo en ésta múltiples interacciones, la expresión de las emociones y los sentires de los asistentes y la vivencia de diferentes situaciones.

Lo expuesto anteriormente implica que los talleristas deben contar con la habilidad y competencias para liderar y generar las dinámicas e interacciones claves para la realización del taller vivencial; ello es crucial dado que se requiere de la contención del grupo, moderar los turnos de participación, estar al tanto de las expresiones y actitudes de cada partícipe del taller, atender las preguntas y facilitar la confrontación entre pares. Todas estas destrezas son claves para la construcción de la convivencia.

Por otra parte, la ejecución de esta estrategia consta de tres momentos: ambientación, desarrollo y cierre. En la ambientación, el tallerista da inicio

favoreciendo un ambiente de bienvenida que genere en los participantes fraternidad, confianza y acercamiento. Acto seguido, organiza la disposición del grupo de participantes, concierta con ellos unos acuerdos de relación y participación y plantea la forma en que se desarrollaría el encuentro.

A partir de la dinámica de iniciación, el tallerista usará su habilidad de observación para identificar rasgos característicos en cada uno de los participantes, de tal manera que asigne sus roles en función de las condiciones necesarias para cada acción planeada, provocando el afloramiento espontáneo de las emociones y las formas de actuar propias de cada individuo, tal como se vivencian en el día a día, para posibilitar el análisis, la reflexión, la confrontación personal y el encuentro con los sentimientos del otro. Las condiciones anteriormente mencionadas permiten que cada participante señale aquellos aspectos que recuerda de su vivir cotidiano o de las concepciones que ha construido de acuerdo con su entorno cultural.

Para cerrar el taller, el tallerista dirige a los participantes hacia la realización de las conclusiones surgidas a partir de las reflexiones y disertaciones hechas por cada uno. En ocasiones, estas generan replanteamientos de actitudes y puntos de vista alrededor del tema abordado. Es así como se da paso a la incidencia de cambios paulatinos que posibilita el logro de los objetivos propuestos frente a la transformación de realidades que generan desarmonía en los ambientes escolares.

Así mismo, con el fin de identificar la pertinencia y eficacia de la estrategia, se recopila el acontecer del taller, otorgándole sentido de acuerdo con las apreciaciones de sus participantes, obtenidas de forma verbal e igualmente por medio de la aplicación de una pauta de evaluación (Figura 9.1) que valora los diferentes momentos planteados para resignificar la puesta en marcha de la estrategia, y finalmente se motiva a mantener la participación en las próximas sesiones.

Capítulo 9. Taller vivencial. Estrategia para educar en las emociones

PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA: TALLER VIVENCIAL ¹					
Nombre del taller:					
Fecha:					
Hora de inicio:			Hora de finalización:		
Lugar:					
Propósito del taller:					
Número de participantes del taller:					
Nombre del tallerista:					
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Escala de evaluación				
	5	4	3	2	1
CON RELACIÓN A LA PLANEACIÓN DEL TALLER VIVENCIAL					
1. ¿Se ha planeado previamente el taller?					
2. ¿Se ha coordinado con anticipación aspectos académicos y logísticos?					
CON RELACIÓN AL DESARROLLO DEL TALLER VIVENCIAL					
3. ¿Todos(as) los(as) partícipes comprendieron el propósito y desarrollo del taller vivencial?					
4. ¿El taller posibilitó la vivencia de emociones, comportamientos, reflexiones de los participantes?					
5. ¿Se realiza el taller de acuerdo con las pautas dadas inicialmente?					
6. ¿Se evidencia la escucha, la expresión de emociones y manejo adecuado de las mismas en el desarrollo del taller?					
7. ¿Se interviene por parte del tallerista cuando se solicita explicación y/o aclaración en el desarrollo del taller vivencial?					
8. ¿La forma como se desarrolló el taller posibilitó la expresión e identificación de emociones, comportamientos y reflexiones de los participantes?					
9. ¿En el hacer y el decir de los docentes se evidencia cambios en sus prácticas pedagógicas?					
EN RELACIÓN CON LAS INTERACCIONES					
10. ¿El/la tallerista anima a los participantes a hacer parte del taller vivencial?					
11. ¿Los partícipes del taller expresan sus emociones, sentires, expresiones en el desarrollo del taller?					
12. ¿Los partícipes del taller vivencial solicitan opiniones, análisis, evaluaciones, aclaraciones, repeticiones y/o confirmaciones?					
13. ¿Los partícipes del taller vivenciaron y experimentaron las emociones, expresiones y comportamientos esperados para promover cambios culturales?					
14. ¿Se respetan los acuerdos y consensos inicialmente establecidos para el desarrollo del taller vivencial?					
CON RELACIÓN AL CIERRE DEL TALLER VIVENCIAL					
15. ¿Se realiza un cierre reflexivo de las vivencias, experiencias y emociones sentidas en el desarrollo del taller vivencial?					
16. ¿El taller vivencial se termina en un ambiente de acogida, fraternidad, apreciativamente de acuerdo con las emociones, expresiones y comportamientos del taller vivencial?					
Observaciones: Indique cualquier otro aspecto que considere relevante, sobre el desarrollo del Taller Vivencial.					

¹pautas de valoración de la Estrategia Pedagógica del Taller Vivencial. Facultad de Educación. Universidad de La Salle. Maestría en Docencia-Extensión Yopal, 2015.

Figura 9.1. Pauta de valoración del taller vivencial

Fuente: Elaboración propia

Al observar la pauta anterior, se evidencia que la componen preguntas dirigidas a identificar la visión que tienen los participantes sobre la realización de cada uno de los momentos de la estrategia, con el fin de resignificarla de acuerdo con las necesidades y percepciones de los involucrados en su desarrollo, de tal forma que, a medida que avance la estrategia, se puedan favorecer mejores condiciones, experiencias de vivencia, diálogo y reflexión sobre los diferentes temas planteados, con miras a potenciar el cambio que se desea generar.

Si de humanizar la escuela se trata, se requiere de la promoción de espacios de aprendizaje pensados desde la disposición del espacio físico que facilite las interacciones, donde se vivencien y expresen sentires y emociones que en ocasiones se omiten o no se tienen en cuenta en el contexto escolar aun cuando son cruciales para garantizar relaciones armónicas de convivencia en los ambientes de aprendizaje y por ende, dinámicas que favorezcan la formación emocional, el reconocimiento de las diferencias, la mirada sobre sí mismo, la promoción de convivencia centrada en el diálogo, la solidaridad, la confianza y otras emociones que resultan coherentes con el sentido de lo humano.

Con el ánimo de ilustrar la planeación y ejecución de la estrategia ya mencionada, en la Figura 9.2. se presenta un taller vivencial como ejemplo de espacio que permite la acción y reflexión, desde los cuales se puede ampliar la visión del vivir cotidiano de los actores partícipes del proceso.

TALLER SINTIENDO Y ACTUANDO

I. INTRODUCCIÓN

El primer taller es tomado del libro "Formación y capacitación humana", Maturana (2012) es planteado con el objetivo de brindar un espacio de movilización de emociones experimentadas por los participantes (docentes) en su cotidianidad, teniendo en cuenta lo que el autor refiere en su libro Emociones y Lenguaje (1990, p. 20-21) "No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (...) no es la razón la que nos lleva a la acción sino la emoción". Los actos humanos están impulsados por emociones, en el entorno de la convivencia escolar, se observa en la relación de estudiantes su actuar espontáneo que obedece a las emociones que experimentan en el momento y que fluyen sin lugar a hacer un proceso de reflexión que oriente su expresión.

2. PROPÓSITOS:

Propósito general: Sensibilizar a padres de familia acerca de las emociones presentes en las relaciones que establece en su cotidianidad.

Propósito específico: Identificar las emociones que experimentan los padres de familia en diferentes situaciones cotidianas.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA:

Partiendo de lo expuesto por Vásquez (2013, p. 51) “no hay taller en el que no se elabore un producto, ya sea material o intelectual”, se toma esta estrategia por la riqueza en interacciones, la cual permite el fluir de la comunicación generando proximidad, creando un clima que favorece la expresión y compartir de reflexiones y sentimientos los cuales develan las voces de los participantes entorno a su emocionar.

Población a la que está dirigido el taller: Padres de familia LHV-ITEY

Fechas y hora prevista: Marzo 30 6:00 - 8:00 pm

Lugar previsto: Aula Múltiple Institución Educativa Luis Hernández Vargas

Tiempo: 120 minutos

Propósito didáctico: Creación de un clima agradable para los participantes.

Momento 1 - Ambientación del espacio físico.

Duración: 60 minutos

Las sillas se dispondrán en media luna con el fin de favorecer la interacción de los participantes.

Momento 2 - Desarrollo

Duración: 40 minutos

Iniciar el taller con una dinámica de presentación de los participantes.

Se pedirá a cuatro participantes salir del recinto, a quienes se les asignará de forma individual una actividad que debe realizar frente al grupo convocado, simultáneamente se dialoga con los participantes que están en el aula comunicándoles la forma como deben recibir a cada persona que ingrese: 1° indiferencia, 2° burla, 3° altanería, 4° respeto.

Al culminar se cuestionarán a los cuatro padres elegidos con preguntas como:

¿Cómo se sintió ante cada situación experimentada?

¿Con qué frecuencia suceden estas situaciones en la cotidianidad?

¿Cómo repercuten estas situaciones en un individuo?

De igual manera se escucharán las vivencias y reflexiones generales.

Momento 3 - Cierre

Duración: 20 minutos

Se hará entrega de una copia de las regla elementales de convivencia, sugiriendo su lectura y reflexión.

La tallerista hará una breve intervención enfatizando en aspectos emotivos observados a través de la participación de los padres, resaltando la importancia de su accionar en espacios formativos que propendan por el desarrollo de ambientes armónicos para sus hijos.

4. REFLEXIÓN

El ser humano está dotado de diversas emociones que son de vital importancia saber reconocer y regular para lograr establecer relaciones armónicas en la convivencia teniendo en cuenta que la capacidad de tolerancia de las personas es cada vez más escasa, derivando esto en situaciones de conflicto y una disminución en las soluciones asertivas de las mismas. Es aquí donde se hace necesario ser emocionalmente inteligentes, regular y controlar de manera justa las emociones propias y de los otros para lograr un equilibrio relacional en la sociedad, fundamentándonos en el principio que las acciones son generadas por una emoción ya sea positiva o negativa, las cuales están presentes en el interactuar diario con los demás.

Figura 9.2. Ficha técnica del taller vivencial «Sintiendo y actuando»

Fuente: Elaboración propia

A partir de la planeación del taller vivencial presentado como ejemplo, y con posterioridad a su ejecución, las vivencias suscitadas y todos aquellos aspectos que se generan quedan registrados en el diario del investigador (Figura 9.3), donde se evidencian las voces de los participantes y las reflexiones que, a partir de argumentos teóricos, se generan en las personas que desarrollaron el taller.

Capítulo 9. Taller vivencial. Estrategia para educar en las emociones

<p>Fecha: Jueves 29 de octubre de 2015 Hora de inicio: 6:00 p.m. Hora finalización: 8:00 p.m. Logística: Ildira Rodríguez Tallerista: Nelsi Romero Relatora: Shirley Naranjo Lugar: Aula múltiple LHV. Situación/persona(s) observada(s): Taller vivencial: "Emoción - acción" del libro "Formación humana y capacitación" de Humberto Maturana</p>			
Categorías y subcategorías	Descripción y observación participativa	Reflexiones y comentarios	Análisis teórico-práctico
<p>Categorías iniciales</p> <p>Consigna (CONSIG)</p> <p>Emocionar de los padres (EMOC-PADR)</p> <p>Tema generador (TEM-GENER)</p> <p>Reconocimiento de dificultades en el aula de</p>	<p>La actividad inicia con la asistencia de 14 padres de familia de las instituciones LHV e ITEY.</p> <p>Tallerista LHV: se comienza dando a conocer el propósito de taller, el cual es la sensibilización a cerca de las emociones que experimenta el individuo en su cotidianidad, paso seguido indica la dinámica de desarrollo ante lo cual la D12 (docente investigadora ITEY) sale del aula junto con 2 madres y 2 padres de familia con el fin de indicarles las actividades que ejecutarán al ingresar. En el aula la tallerista indica a los padres restantes la forma en que deben actuar ante cada padre que ingrese. Al primero se va a ignorar, segundo se criticará, tercero se le hará burla y al cuarto se le muestra respeto, reconocimiento (CONSIG) los padres muy expresivos y entre risas nerviosas, unos exclamaban: ¡hay, nooooo! ¡Que pecado! estaban como desconcertados y eran reiterativos en expresar, ¡pobres no saben lo que les espera! estaban ansiosos... (EMOC-PADR)</p> <p>PIO ITEY (madre de familia grado tercero). Salida y comienza su intervención sobre la importancia de la comunicación en la familia (TEM-GENER), los padres se encuentran cada uno en actividades como: Observar el celular, hablar con el compañero del lado, reír, la madre, un tanto <u>desconcertada trata de llamar la atención y los padres están distraídos</u> (EMOC-PADR), <u>pide atención dando como ejemplo la falta e escucha al profesor del aula de clase (RECON-DIF-AU)</u>, los padres reaccionan y continúan indiferentes. <u>Se dirige a un estudiante centrándose solo en él (NEC-ESC)</u>, la madre del niño al llamarlo hace que la ignore ante lo cual la señora expresa que ya cumplió con dar el mensaje y se sienta y dirige la mirada alrededor</p>	<p>El taller inicia con expectativa de los padres.</p> <p>La respuesta de los padres ante las indicaciones dadas por su desarrollo, superó expectativas trazadas por los docentes, logrando una auténtica movilización de emociones.</p> <p>El taller permitió que los padres identificarán cómo las emociones movilizan el accionar humano.</p> <p>Se percibe que el espacio compartido permite establecer lazos de unión entre padres de las dos instituciones.</p> <p>Se logró que los padres reflejaran a través del taller experiencias de su vida cotidiana.</p> <p>Los padres establecieron empatía con los docentes reconociendo las situaciones de aula generadas por las conductas de sus hijos y que desestabilizan la convivencia armónica.</p>	<p>P1 LHV. Manifiesta que experimentó malgenio, ira, pero trató de sobreponerse y seguir con el mensaje. Reitera que sintió malgenio pero seguía y pensaba ¿será parte del taller? quería irse, lo llegó a pensar, miraba para todos lados, respiraba, pero no podía dejar a medias la tarea encomendada. Refiere que quería que se abriera la tierra para desaparecer.</p> <p>P2 LHV. Expresa que sintió mucha pena, reconoce su dificultad para hablar en público, se sintió insegura, burlada, deseó sentarse y no continuar (agacha la cabeza, se le aguraron los ojos), esperaba terminar pronto su intervención.</p> <p>P3 LHV. Refirió sentirse feliz, manifiesta que él poco habla, menos en público, pero con las manifestaciones de elogio que recibió, sintió que estaba hablando muy bien, lo cual le generó</p>

Figura 9.3. Ejemplo de diario del investigador (fragmento)

Fuente: Elaboración propia

Los datos registrados en el diario de campo permiten percibir la riqueza del taller vivencial como estrategia pedagógica, puesto que muestran cómo los participantes, que en el ejemplo son los padres de familia, fueron tocados en su emocional, a partir de los roles que cada uno de ellos desempeña en el encuentro y cómo esta movilización de emociones posibilita que traigan a momento las experiencias de su vida cotidiana, logrando un análisis reflexivo que les permite identificar las situaciones conductas y concepciones alrededor de un tema desarrollado. De igual manera, genera una concientización al reconocer la propia emocionalidad y al establecer empatía cuando se sitúan en los sentimientos del otro y asimilan el daño que algunas de sus acciones pueden causar. Así mismo, la dinámica de la estrategia permite que los participantes entren a reconocer aquellas conductas que, a su modo de ver, generan ambientes poco armónicos en el entorno escolar.

De esta manera, la estrategia dialógica e inclusiva de taller vivencial posibilita y agencia el cambio a través de la experimentación de situaciones idénticas a las que se dan en la vida real y del uso de los propios valores con el fin de reflexionar sobre ellas, analizar causas y consecuencias, poner en común las disertaciones hechas y construir una nueva concepción, concepto o idea que provoque la necesidad de cambio, desembocando en transformaciones benéficas que armonicen los entornos educativos.

Así las cosas, conforme avanza de la estrategia dialógica e inclusiva de taller vivencial, los participantes emiten percepciones que develan el impacto que ésta ha tenido para ellos, haciendo referencia a que favorece el encuentro consigo mismo gracias al acercamiento con el otro, mediado por la confianza, el respeto y la escucha. Es así, como se potenciaron reflexiones desde los coinvestigadores. Por ejemplo, un docente que participó en los talleres vivenciales expresó:

El taller vivencial me permite interactuar y ampliar mis prácticas comunicativas. Me ayuda a prepararme para desarrollar estas actividades con mis estudiantes y padres de familia.

Esta voz evidencia el reconocimiento que el participante hace de la posibilidad de interacción por medio de la palabra y adicionalmente valora el potencial que tiene la estrategia para replicarla, desde su rol docente, en la mediación con estudiantes y padres de familia.

Por su parte, un padre de familia hizo referencia al reconocimiento del taller vivencial como espacio que permite la participación e interacción:

Por eso me gustan estas reuniones porque uno se puede expresar de lo que pasa con sus hijos, ya que uno no saca tiempo para eso. Escucho a los demás padres y aprendo de las experiencias, además las profesoras nos orientan y los talleres me hicieron sentir cosas que no pensaba

La voz anterior devela la apreciación que el padre de familia hace de la estrategia como espacio dialógico e inclusivo, en la medida en que se siente reconocido como participante central a través de la valoración de su palabra. También revela cómo se da un aprendizaje en la comunión de ideas con sus pares, en un ambiente que le permite liberarse y mostrar su emoción a tal punto que afloran formas de sentir que la mayoría de veces se reprimen por diferentes situaciones, como podría ser la influencia del entorno cultural.

De igual manera, se recopilan apreciaciones sobre el taller vivencial como escenario importante para potencializar cambios a partir de la reflexión, como lo podemos apreciar en la intervención de un docente:

Realmente es importante ahondar en las situaciones personales de los estudiantes. Me he dado cuenta que los niños, más que un cúmulo de contenidos, también necesitan hablar y expresar problemas de sus hogares, darles una palabra de cariño.

En el mismo sentido, otro docente manifestó sobre el taller vivencial y su experiencia que

A través de estos encuentros he reflexionado sobre el papel de las emociones en la vida del ser humano...Nos permite ser personas exitosas o por el contrario tener muchas deficiencias que nos traen complicaciones.

Los registros anteriores permiten ver la acción del taller vivencial como espacio de reflexión sobre las prácticas que suelen darse al desempeñar la labor docente y los modos de mejorarlas. Igualmente, exhiben el impacto que éstas tienen en la vida de los estudiantes, es decir, les ha permitido reconocerse como arquitectos de una sociedad pensada desde el valor que representa

cada individuo. Es así como la estrategia de taller vivencial se muestra más que pertinente para el replanteamiento de prácticas pedagógicas, que busca alcanzar los estándares de calidad requeridos y la mediación en la construcción de ambientes escolares en equilibrio.

De esta manera, se percibió, a través de intervenciones y expresiones de los coinvestigadores, una marcada receptividad por la estrategia implementada, otorgándole sentido a partir de la interacción que genera entre sus participantes, permitiendo establecer empatía, lo cual favorece el fluir de emociones que posibilitan acciones transformadoras. Es así como se generan reflexiones que permiten evidenciar cambios, centradas en primera instancia en el discurso y luego en la práctica, aunque se sabe que, al incorporarlas al discurso de manera optimista, éstas impactarán de manera positiva a las actuaciones posteriores.

En sus apreciaciones, los participantes del taller vivencial argumentan de manera positiva que a lo largo de cada uno de los encuentros se generaron cambios, modificando en primera instancia la mirada sobre sí mismos, la reflexión y paulatina transformación, dado que los talleres vivenciales fomentan la introspección de su emocionalidad, revisando las prácticas en torno a la educación emocional de sus estudiantes allí donde se han identificado falencias y propiciando la búsqueda de alternativas de solución ante las diferentes situaciones presentadas en la convivencia. Del mismo modo, han aceptado que el taller vivencial es un espacio reflexivo y transformador, pues favorece el reconocimiento del otro que expresa un sentir particular a través de su interpretación, invitando al desarrollo de la empatía y al crecimiento recíproco, partiendo de sus experiencias y modos de asumir sus nuevas concepciones con respecto a los temas desarrollados.

En este mismo sentido, tanto docentes como padres de familia exponen en sus apreciaciones que el taller vivencial es un espacio donde se permite la reflexión sobre prácticas tanto a nivel familiar como escolar. A partir de este análisis, surge la necesidad de generar un cambio que posibilite la cualificación de estas prácticas, de tal manera que la dinámica relacional se armonice y este efecto redunde en el establecimiento de mejores relaciones al interior de los ambientes escolares.

Lo expresado anteriormente se evidencia cuando los docentes manifiestan que han dado una mayor importancia al tiempo destinado para mediar en

las interacciones que desarmonizan la convivencia, pues buscan espacios de encuentro, escucha, atención, confianza y, en últimas, humanización, teniendo en cuenta que cada estudiante es un ser individual y diferente. Como refiere un educador:

He aprendido a conocer a mis estudiantes, teniendo en cuenta los talleres, pues son espacios que ayudan a ver la parte humana de los niños, de los padres y de uno mismo.

Los resultados obtenidos en el análisis de los talleres vivenciales muestran que, en efecto, incrementan el autoconocimiento de los participantes, lo cual deriva en una mejor autoestima y trato con los demás. Igualmente, este proceso de cambio hace que la persona elija de manera paulatina las metas que desea alcanzar; se vuelve responsable de sí mismo, decide qué actividades y modos de comportamiento son significativas para él y cuáles no lo son, asume poco a poco la libertad y la responsabilidad de ser él mismo, aprendiendo a partir de las consecuencias de sus actos en la vida de los demás. Todo ello puede observarse en las expresiones de los participantes respecto del taller, y cómo dan a conocer con satisfacción los cambios generados en las aulas y a nivel personal.

Ahora bien, cabe señalar que antes de dar comienzo al desarrollo de la estrategia dialógica e inclusiva de taller vivencial, los participantes evidenciaban en sus intervenciones una mirada problematizadora, tanto de la labor que desempeñan, sea parental o profesoral, como de la relación con sus hijos o educandos y del mismo modo entre éstos. En ese momento, se encontraron afirmaciones de docentes como la siguiente:

Algunos docentes somos directores de grado, otros tienen demasiados estudiantes en el aula, por esto no hay tiempo de enfocarse en la problemática de los niños y factores como el horario y el tiempo no permiten apropiarse de las situaciones del niño.

Así pues, los educadores muestran desánimo y desazón en un comienzo, dadas las diversas problemáticas que limitan su labor y que, a su modo de ver, aumentan.

Esto contrasta con lo afirmado después de la implementación del taller vivencial, cuando se da testimonio de este escenario como una estrategia dialógica

e inclusiva que ha movilizado concepciones, experiencias, reflexiones e incidencias de cambio, tanto en docentes como en padres de familia, tal como lo expresa un docente:

Sí es conveniente llevar a cabo los talleres vivenciales, porque me ha parecido una estrategia apropiada donde se puede involucrar al estudiante y al padre de familia y así, mejorar las relaciones personales y la convivencia dentro de la institución educativa

De igual manera lo ratifica un padre de familia al exponer que:

Me ha gustado asistir a los talleres vivenciales porque es bueno saber de temas que nos ayuden en la formación de nuestros hijos... le conté a mi vecina y me dice que a ellos no les dan eso, que en el colegio de su hija no hacen nada para los padres.

En tal sentido, haciendo referencia a la formación de los agentes del proceso educativo, Bisquerra (2011) manifiesta que:

El profesorado y las familias necesitan una formación para poder educar a las futuras generaciones en la perspectiva del bienestar. A partir de esta formación, y de la aceptación de que se trata de una responsabilidad compartida, hay que establecer unos vínculos estrechos de colaboración entre los centros educativos y las familias [...] (p. 16).

En esta medida, como docentes investigadoras, es gratificante percibir que nuestra cualificación ha permitido la generación de unas estrategias impactantes para la comunidad educativa, incidiendo al inicio en una población focalizada, pero que, a nuestro modo de ver, adquiere fuerza para irradiar su campo de acción a una población extendida de manera intra e interinstitucional. En el mismo sentido, lograr que temas como la convivencia, las emociones o la inclusión hayan adquirido protagonismo en la reflexión de los actores del proceso educativo genera una incidencia tanto en padres como docentes, que ahora piensan y repiensan su rol. Precisamente, es a partir de este espacio que se gesta un adelanto en la transformación de nuestros ambientes escolares, avance que beneficia el desarrollo de los diferentes procesos de interacción entre los miembros de la comunidad, y de las competencias cognitivas, favoreciendo el desempeño académico y armonizando la convivencia escolar.

Por último, se debe tener en cuenta que todo parte del interés de cada docente y la motivación que tenga para diseñar e implementar estrategias que apunten a la transformación de la práctica docente, involucrando a todos los actores del proceso educativo en aspectos básicos para la formación de estudiantes íntegros. En esta medida, lo que queda es dar el primer paso, porque a partir de allí los procesos se gestarán, aun cuando se puedan presentar dificultades en la disponibilidad de tiempo e interés para participar, pues conforme se demuestre la importancia de estos escenarios de interacción, se evidenciará el cambio esperado en las instituciones educativas.

Para concluir, se reconoce a la estrategia dialógica e inclusiva de taller vivencial, como favorecedora de las interacciones entre los participantes. Es así como el diálogo igualitario, la vivencia de experiencias de la cotidianidad, el reconocimiento del otro a partir de su vivir y sentir, son entre muchos otros aspectos, las bondades que esta estrategia ofrece. Por tanto, se hace un llamado a los docentes para que programen y ejecuten esta estrategia dialógica e inclusiva en sus entornos escolares y divulguen los resultados obtenidos, con el ánimo de formar una gran red de agentes potenciadores y socializadores de cambio.

REFERENCIAS

- Berra Bortolotti, M. J., & Dueñas Fernández, R. (2011). Educación para la salud: conductas de riesgo en los adolescentes y jóvenes. *Revista científica electrónica de Psicología*. N° 5. ICSA-UAEH., 122.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, propuestas para educadores y familias*. España: Desclée De Brouwer.
- Flecha, R. (1997). *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 13.
- Gómez, M. I., Salazar, M. L., & Rodríguez, E. I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (16), 1 (p. 175-190). Recuperado de: www.redalyc.org/html/802/80230114010/

Capítulo 10

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de dos años de formación posgradual de Maestría en Docencia, veinte docentes y directivos docentes presentan los resultados de sus investigaciones con el fin de reflexionar sobre su praxis como objeto de estudio e incidir en la calidad educativa del municipio de Yopal, Casanare. Esta formación inicia desde el análisis de situaciones del contexto escolar que implican transformaciones en concepciones y prácticas pedagógicas, mediante el desarrollo de estrategias dialógicas e inclusivas, en aras de responder a demandas educativas de una escuela llamada al debate y al diálogo social. Esto significa configurar escenarios educativos como espacios de comunicación, democracia, convivencia, interacción y reconocimiento del otro en una apuesta para mejorar la motivación hacia el aprendizaje, disminuir los índices de deserción y reprobación escolar, así como hacer del acto educativo una experiencia maravillosa para todos los actores.

En este orden de ideas, se exponen las conclusiones, producto del análisis e interpretación de resultados de siete investigaciones, desde dos grandes temas: las estrategias dialógicas e inclusivas, por una parte; por otra, las transformaciones alcanzadas en tres campos relacionales: el primero, surgido entre docencia, diálogo, diversidad e inclusión; el segundo, entre diálogo, convivencia y emocionalidad; el tercero, entre diálogo, lectura, escritura y diversidad.

FRENTE A LAS ESTRATEGIAS

La construcción de las estrategias por parte de los docentes investigadores en el marco de los estudios del programa de Maestría en Docencia desarro-

llado implicó un proceso de comprensión de fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de las estrategias dialógicas e inclusivas como: tertulia pedagógica, grupos interactivos, taller vivencial y taller reflexivo. La apropiación de estos fundamentos se realizó de manera experiencial, a partir de tertulias pedagógicas, iniciando así un proceso de reflexión sobre sus propias prácticas docentes, que además de posibilitar la movilización de concepciones y prácticas frente a los objetos de estudio, les permitió incorporar elementos innovadores y contextuales a las estrategias antes mencionadas.

En este sentido, las estrategias dialógicas e inclusivas son referente para construir escenarios democráticos en los cuales docentes, padres de familia, estudiantes, voluntarios, activistas de la comunidad y otros ciudadanos construyen una voz colectiva frente a las necesidades apremiantes de su contexto local. De este modo el diálogo, más que una práctica para llegar a consensos es una actitud, una forma de relación intersubjetiva y académica.

La tertulia pedagógica como estrategia dialógica e inclusiva posibilitó la construcción colectiva de conocimiento desde la relación teoría-práctica, al favorecer procesos de autoformación profesional permanente en los docentes que conjugan elementos de lectura reflexiva y puesta en común de experiencias de la práctica pedagógica. Es así como los contertulios lograron establecer diálogos igualitarios con criterios de validez, bajo premisas de sinceridad, verdad y claridad en el argumento; compartieron opiniones sin que ninguno de ellos tuviera pretensiones de poder, lo que fomentó la circulación de la palabra y potenció su capacidad dialógica. Es evidente que la estrategia dialógica e inclusiva de tertulia pedagógica aporta a la construcción de entornos favorables para educar desde la reflexión permitiendo la legitimación del ser individual y social.

De igual modo, la tertulia pedagógica se constituyó en la principal estrategia de aprendizaje dialógico. Los docentes encontraron un pretexto para intervenir sus realidades educativas y demostraron la posibilidad de agenciar procesos de transformación. A este fin contribuyen los principios del aprendizaje dialógico, cuyo papel fundamental en la educación es fortalecer las interacciones entre actores educativos con una visión más amplia sobre el compromiso de mejorar la escuela. Otro aspecto relevante sobre esta estrategia es la gestión de la autoformación en personas menos favorecidas y de su participación en el trabajo de la escuela, basada en su saber experiencial, para contribuir a la

generación de interacciones solidarias, equitativas y respetuosas de la dignidad de todas las personas integrantes del colectivo institucional.

Sumado a lo anterior, la tertulia pedagógica es una estrategia favorable para la construcción de contextos escolares de los individuos involucrados en el proceso educativo, al tratar situaciones cotidianas que permiten la construcción de tejido social en las relaciones escolares a partir del diálogo. Funciona como insumo para otras formas de abordar el análisis de las situaciones desde el respeto por las opiniones, la igualdad en las diferencias y el establecimiento de acuerdos entre las partes, con el fin de encontrar soluciones concertadas y equitativas. En este sentido, se reconoce que el proceso dialógico e inclusivo demanda tiempo para su consolidación, pues los participantes requieren habituarse a una nueva forma de accionar, en la que son actores fundamentales y protagónicos, y alcanzar cada vez más seguridad, vinculación y agrado en las intervenciones.

En relación con el taller vivencial y el taller reflexivo, las investigaciones evidencian la incidencia de estas estrategias dialógicas e inclusivas en el fomento de la sustitución de rutinas de sanción y control, inherentes a relaciones autoritarias, para dar paso a procesos democráticos a través de la reflexión suscitada por las experiencias emocionales. Como consecuencia, se propician procesos de introspección en cuanto a las prácticas pedagógicas e inclusivas, las formas de relación y los roles de los involucrados, las acciones de participación genuina, la aceptación de las diferencias y el reconocimiento del otro. De esta forma, se generaron auto-cuestionamientos en los integrantes de las comunidades escolares, que permitieron aflorar nuevas acciones y llegar a consensos de prácticas que requerían un cambio y una transformación.

De ahí que tanto el taller vivencial como el reflexivo lograron una vinculación activa y protagónica de los diferentes actores convocados al afianzar interacciones en un espacio liberador de tensiones que permite expresar emociones, ideas, sentires; generar acogida y reconocimiento, así como experiencias sociales que logran contagiar a otros. Por ello, las transformaciones paulatinas surgidas de la reflexión sobre las actuaciones pedagógicas favorecen la adquisición de compromisos en aras de lograr mejores formas de convivir desde lo democrático, a la par que se establecen procesos comunicativos más asertivos que incrementan el vínculo entre escuela y familia.

Aún más, el taller vivencial como estrategia pedagógica suscita el desarrollo personal, gracias a la sensibilización vivenciada cuando los partícipes se sitúan y experimentan condiciones que requieren ponerse en el lugar del otro y les permiten reconocer que la corrección del ser, en la cotidianidad escolar, opaca su legitimación. Estas situaciones experienciales generan una observación de los actores desde sus potencialidades; posibilitan la comprensión, el acercamiento y el desarrollo de procesos de aceptación y respeto hacia el otro, en los que se tienen en cuenta los estudiantes más vulnerables para desarrollar prácticas de inclusión desde las fortalezas individuales. Además, en la medida en que se vivencian situaciones, es más factible promover la reflexión y la apropiación de formas distintas de ser y relacionarse, lo que facilita en los participantes la adquisición de sobre su actuación desde un cambio actitudinal para comprender y visibilizar al otro.

Respecto a la estrategia dialógica de taller reflexivo, éste apunta a reflexionar transformar comportamientos al centrar el análisis de las vivencias compartidas por otras personas, para comprender su proceder y hallar acciones que favorezcan al grupo reflexivo, a partir de la creación ambientes donde el diálogo igualitario y la escucha atenta son principios fundamentales. Es una estrategia indispensable para el aprendizaje de la ciudadanía por cuanto genera en la comunidad conciencia de sus actos, sus consecuencias e implicaciones, lo que posibilita replantear el pensar, actuar y sentir en aras de transformar las propias acciones.

Una contribución muy apreciada de esta estrategia es que permite reflexionar, tanto al tallerista como a los participantes, sobre las problemáticas comunes a partir del diálogo; reflexión que se convierte en una forma de conocimiento, análisis y propuesta global de orientación de la acción, en especial para los docentes, que al enfocarse de manera crítica en la práctica pedagógica, visibilizan conocimientos y pretensiones de mejora en un movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

Ahora bien, respecto a la estrategia dialógica e inclusiva de grupos interactivos se concluye que es puente de construcción de conocimiento colectivo al suscitar el diálogo y las interacciones en su desarrollo, con el fin de lograr la comprensión de temas académicos a la vez que se fomenta el debate, dado que se exponen los diferentes puntos de vista de los partícipes. Así, se construye y enriquece un aprendizaje cooperativo, ya que la estrategia vincula a otros

actores de la comunidad, como padres de familia, exalumnos, administrativos, entre otros, quienes se convierten en parte activa al dejar sus roles como observadores indiferentes, para dinamizar los procesos formativos desde su mirada, su experiencia de vida. Se puede afirmar que la estrategia de grupo interactivo genera espacios democráticos debido a que los diferentes actores educativos interactúan en una relación igualitaria, sin pretensiones de poder. Así, a través del diálogo, se hace posible el replanteamiento de conceptos básicos y la adquisición de conocimientos imprescindibles para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y competitivo.

Entonces, gracias a la vinculación de los diferentes actores, en calidad de voluntarios, se potencia el establecimiento de vínculos de confianza, aceptación, reconocimiento del otro y superación de desigualdades. Así las cosas, lograr que los docentes intercambien puntos de vista con otros actores desde una perspectiva académica es un cambio notable en las instituciones escolares, pues implica reconocer que todos los actores están en capacidad de aportar a la formación de los estudiantes, ya que la educación no puede concebirse como responsabilidad exclusiva de la escuela, sino que debe promoverse en diferentes escenarios.

Desde esta perspectiva, la estrategia genera interés, curiosidad, deseo de participar y aprender, gracias a la actitud acogedora de los participantes en su realización, interesados y seducidos por los ambientes de aprendizaje, que son diferentes a los que acostumbran ver. En consecuencia, se favorecen relaciones de convivencia al elevar la capacidad de escucha y el reconocimiento del otro en las interacciones que se establecen; estos efectos se hacen evidentes cuando se manifiesta el deseo de vincular de esta estrategia al quehacer docente, de querer participar en procesos de autoformación, en una apuesta por enriquecer la práctica pedagógica desde su aplicación.

FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE

El protagonismo de los docentes, representado en el empoderamiento pedagógico que les permitió retomar de manera significativa sus reflexiones para la construcción colectiva de saber, resultó determinante en la praxis, que ahora se desarrolla con más calidez, enfocada en la formación de ciudadanos con conciencia de sí mismos, de sus emociones y con una actuación que propenda por la convivencia reflexiva y armónica.

Asimismo, se percibe desde el discurso y la emoción, a un docente más expresivo, solidario con quienes interactúa, que refleja el deseo de cualificación personal, trabajo colaborativo y actitud proactiva en relaciones de horizontalidad, al poner en un mismo escenario las voces de todos para interactuar a partir del contraste de puntos de vista y la reflexión de situaciones de convivencia cotidiana.

En consecuencia, este conjunto de estrategias ha sido una mirada al propio quehacer; ha permitido una introspección a partir del diálogo permanente y la práctica en convivencia escolar, la educación en emociones, la vinculación de las familias, la lectura y la inclusión desde la realidad social, para enriquecer y transformar el ejercicio docente. Los pasos siguientes requieren compromiso con base en la dimensión comunicativa y social del maestro para cambiar las prácticas y enfrentar los factores que las limitan las prácticas pedagógicas, así como buscar alternativas conjuntas para solucionarlas de manera continua y permanente.

El modelo dialógico influye en la apertura de espacios institucionales en el currículo, la planeación y la gestión, lo cual permite a docentes interactuar de modos distintos bajo dinámicas horizontales en la relación, cualificando el quehacer pedagógico a través de espacios con mayor nivel académico, donde se exponen argumentos sin pretensiones de poder. Esto permite, además, encontrar formas de evaluación asertivas e incluyentes que tienen en cuenta la diversidad en el aula y reconocen las potencialidades del trabajo en equipo en la transformación de los procesos educativos. Espacios como el aula se constituyen en un modelo de organización propia basado en la comunicación y el diálogo intersubjetivo, en donde la flexibilización del currículo permite que sus integrantes, desde una actitud de acogida, la conviertan en el lugar propicio para el crecimiento como seres humanos con dignidad.

Sin embargo, en algunos casos, se carece de políticas institucionales que motiven la cualificación del maestro y causan desinterés y resistencia en quienes sienten el autoritarismo y la normatividad como mecanismos verticales y de control reflejados en las aulas, que impiden construir relaciones sociales armónicas en la escuela que puedan proyectarse luego a la sociedad. Así pues, se requieren docentes que promuevan prácticas pedagógicas intencionadas y dotadas de rigor científico-pedagógico y produzcan conocimiento para provocar transformaciones de tipo social, económico, político y académico entre otros.

Con respecto a las incidencias derivadas de la apropiación y desarrollo del método de investigación-acción en diez instituciones educativas públicas de Yopal, se establece la comprensión de la investigación como un proceso cercano, sistemático y construido desde lo colectivo. El profesorado se familiariza con una senda metodológica que le permite profundizar en situaciones problema cotidianas del contexto escolar en aras de mejorarlas, toda vez que protagoniza los procesos involucrados en éstas.

De igual modo, el método enriquece el compromiso de los diferentes integrantes de las comunidades escolares al vincularlos en la búsqueda de soluciones conjuntas de sus propias eventualidades educativas, desarrollada en un bucle sistemático e introspectivo a través del diagnóstico, la planeación, la actuación, la observación y la evaluación. En este sentido, los ciclos de la investigación acción permiten la incorporación y aplicación de las estrategias dialógicas e inclusivas de manera directa con los docentes, estudiantes y padres de familia, evidenciando sus efectos y dificultades en la práctica, lo que favorece su reflexión en y sobre la acción pedagógica. La espiral reflexiva, a partir de una información obtenida de forma crítica, genera transformaciones en la praxis pedagógica al ser asumida como orientadora de acciones comprometidas en una relación indiscutible con la teoría, impactando de forma excepcional aspectos curriculares en las diez instituciones escolares.

De ahí que el método de investigación-acción proyecte un derrotero que reconceptualiza el accionar pedagógico en la región, en el marco de una educación emancipadora y reflexiva, que requiere esfuerzo y dedicación por parte de todos los integrantes de las comunidades educativas al interpretarse como una apuesta dialógica e inclusiva que engloba la resignificación de procesos y dinámicas relacionales en los diez centros escolares a través del trabajo conjunto, el respeto a las diferencias, la lectura y escritura continuas y la gestión de procedimientos. Además, el método favorece la generación de vínculos entre docentes investigadores y coinvestigadores al realizar un trabajo mancomunado desde la identificación y fomento de capacidades y fortalezas de cada uno de los partícipes, lo que edifica de manera progresiva el sentido de pertenencia con los diferentes contextos.

Como alcance del método de investigación acción se encuentra la intervención de la práctica pedagógica, situada de manera reflexiva e intencionada con miras a cualificarla desde la perspectiva de la investigación en servicio de

la acción, es decir, se logra una mayor comprensión del conocimiento en la acción deliberada y controlada cuando los docentes desarrollan una mayor habilidad para estudiar situaciones problemáticas e identificar determinados aspectos propios de la enseñanza o el aprendizaje en contextos escolares caracterizados por la pluralidad de formas de pensar, sentir y pensar. Asimismo, el método es un aporte cíclico que media en los diferentes momentos de las investigaciones al producir cambios sistemáticos y reflexivos de la práctica pedagógica, primero en los investigadores y luego irradiándose en los demás actores que hicieron parte. Este interés colectivo, organizado e introspectivo, genera la consolidación de investigadores y coinvestigadores en cada una de las instituciones educativas, concretando propuestas de institucionalización de las estrategias dialógicas e inclusivas en un trabajo mancomunado.

Sin embargo, como limitaciones frente a la apropiación de este método, se encuentra la dificultad de extrapolar tanto el diseño metodológico como el diseño e implementación de las estrategias dialógicas e inclusivas, debido a que el alcance de éstas no es generalizable a otros contextos, por las características particulares en las que se llevó a cabo en cada institución educativa y la diversidad de actitudes y percepciones de los actores que las componen. Además, se observa una limitación al no completar los ciclos propios de la investigación-acción (planeación, acción, observación, reflexión), , dado que no se contó con el tiempo suficiente para el seguimiento y la evaluación de la institucionalización de la propuesta de intervención dentro del proceso formativo de los investigadores; por tanto, ambos se plantean como prospectiva para este trabajo.

Con relación al proceso de institucionalización de la propuesta pedagógica, en el cual se incide de manera definitiva en los partícipes de las investigaciones, se evidencia la construcción colectiva de significado y conocimiento sobre un interés común escolar: la creación de espacios y tiempos permanentes en el establecimiento de las estrategias dialógicas e inclusivas, trascendiendo lo discursivo para llevar a la práctica cotidiana las reflexiones suscitadas. Se generan consensos en el desarrollo de las estrategias organizadas en tiempos y espacios institucionales para que, después de modelar sus acciones esenciales, éstas puedan adaptarse al aula, modificando gradualmente formas de pensar, actuar, sentir y construyendo significados comunes, al interpretarse de manera diferencial a los seres que integran la institución educativa. Dichas reflexiones suscitan la mirada sobre sí mismos, la apropiación de cambios en las acciones

pedagógicas para la convivencia armónica y dialógica, de las estrategias para abordar otros campos de interés, y de la incidencia bidireccional, promotora de convivencia armónica entre escuela, familia y sociedad.

En adición, asumir el rol como docentes dialógicos posibilita la toma de conciencia de los nuevos cambios de la sociedad actual, desde la apertura hacia la participación de todos, atendiendo a las voces de un colectivo en ambientes fraternos y de acogida, con actitud proactiva, y revisiones continuas de la práctica, para hacer lecturas críticas de su contexto y aplicar estrategias dialógicas e inclusivas que les permitan convertir sus clases en espacios abiertos a la discusión, donde las opiniones de todos son acogidas y debatidas para llegar a consensos.

De otra parte, se genera impacto institucional evidenciado en la construcción de una Bitácora de Talleres, resultado de la aplicación de estrategias dialógicas e inclusivas que permiten su difusión y divulgación, accesible a docentes para su adaptación e implementación en la práctica pedagógica, como una forma de promover y dar continuidad a nuevos sentidos y significados en torno a las formas de diálogo en las prácticas pedagógicas.

En el marco de las transformaciones en la práctica de los docentes, surge la iniciativa para conformar la Red De Maestros y Maestras Investigadores de Yopal (REDEMIYO), que ofrecería opciones pedagógicas con sustento teórico para seguir la práctica docente y aportar a la solución de problemáticas concernientes a la pedagogía, el currículo, la didáctica y la evaluación dentro de las instituciones, todo ello en aras de lograr un impacto en el rol del docente como investigador en perspectiva de la calidad educativa. Desde esta tendencia de transformación y empoderamiento de los docentes formados en los fundamentos de una educación dialógica e inclusiva, se espera que el trabajo colaborativo se proyecte a nivel local y regional para hacer de la práctica pedagógica un espacio de producción de conocimiento e impacto en expansión permanente.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril de 2018
en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.