#7

Magazine RD&I Marymount

INDEX

LA EDUCACIÓN SIGLO XXI, ABOCADA AL SER 1

ESPÍAS EN LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL 4

LA CURIOSIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE 8

APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE, C'EST OUVRIR SES HORIZONS 12

EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA DIGITAL EN LA VIDA ESCOLAR 14

SOMETHING IS COOKING 16

¿QUÉ PAPEL ESTAMOS JUGANDO FRENTE A LA MOVILIDAD SEGURA EN NUESTRA CIUDAD? 19

LOS DISLÉXICOS, UNA POBLACIÓN QUE ESTÁ PASANDO INADVERTIDA 22

STEP BY STEP: PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA 26

MAESTRO DE INGLÉS CONSTRUCTOR DE PAZ: UN ENFOQUE ESTRATÉGICO-DIDÁCTICO PARA GENERAR ALTERIDAD Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO 31

LA EDUCACIÓN COMO POSIBILIDAD PARA TRASCENDER 34

THE URGENT NEED TO FOSTER THE XXI CENTURY SKILLS IN EDUCATION 38

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE CLASE COMO ESTRATEGIA DE MEJORA CONTINUA 41

LA EDUCACIÓN SIGLO XXI, ABOCADA AL SER

Catalina Guzmán Urrea
Licenciada en Educación Infantil con énfasis en Matemáticas de la Universidad de la Salle. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Doctoranda en Ciencias de la Educación de Universidad de San Buenaventura.
Rectora del Colegio Marymount de Medellín.

El ser humano del siglo XXI está enfrentado a un sinnúmero de situaciones que alteran su dinámica: la incertidumbre, el cambio, el ahora, la globalización, los problemas sociales, entre muchas otras experiencias que determinan la vida en la contemporaneidad. Desde esta perspectiva la escuela está abocada a formar hombres y mujeres con una mirada holística y de apertura, capaces de dar respuesta, más allá del conocimiento científico como tal, a las situaciones que trae consigo la dinámica social. Y es aquí donde el arte de vivir se encuentra como la forma de reflexión de la condición humana, que permite, "no una explicación teórica de los acontecimientos, sino una forma de llevar a la práctica una respuesta eficaz ante los sentimientos de incertidumbre y desesperación" (Arroyave, 2018, p. 41). Para esta tradición filosófica, "una de las tareas de la educación es ser conscientes de esa condición existencial y trabajar para hacer que los contactos de uno con el mundo sean tan fructíferos como las circunstancias permitan" (Arroyave, 2018, p. 44).

De igual manera, desde la filosofía cosmopolita, se invita a desarrollar en la escuela espacios para aprender los unos de los otros. "Esta postura de solidaridad educativa no implica estar de acuerdo con lo nuevo o abrazarlo, sino que implica no rehuirlo, no comportándonos como si el cambio y lo insondable fueran ajenos al cosmos" (Arroyave, 2018, p. 46); en otras palabras, desarrollar espacios donde la empatía, el respeto, el juicio crítico prevalezcan; capacidades del ser humano que van más allá de lo teórico, de lo racional, de lo establecido. Desde esta mirada, el currículo va más allá de la desarticulación de las áreas del conocimiento, por el contrario, se preocupa por ahondar en temáticas del ser y por desarrollar habilidades para la vida...

Esta búsqueda sugiere algo más que la persecución de una serie de conocimientos en su sentido instrumental y científico, a pesar de que ambas empresas puedan ir de la mano. La noción de búsqueda refleja la idea del currículo como una respuesta viva ante la experiencia: como una expresión de los intentos por producir sentido, por entender, por apreciar, por sentirse como en casa. En términos figurados, la búsqueda de sentido expone a la persona en crecimiento a la cuestión de cómo abordar el mundo. (Arroyave, 2018, p. 49).

La evolución del ser, más allá de un asunto conceptual que da paso al desarrollo de competencias para la vida.

Es así como posturas como la filosofía del arte de vivir y la filosofía cosmopolita, muestran el hilo conductor de un tipo de formación del siglo XXI donde los estudiantes desarrollan unas competencias básicas de su ser y su hacer; ahora no solamente el conocimiento y las nuevas tecnologías son suficientes; se habla de unas competencias blandas o suaves que van encaminadas al desarrollo del ser, y que permiten una interacción productiva con el otro que conlleva a generar espacios de creatividad, investigación e innovación.

Para Ginebra Mussico, existen diferentes definiciones para abordar el concepto de las habilidades para la vida, habilidades blandas o soft skills, "también llamadas 'habilidades sociales', 'competencias transversales', 'competencias sociales', 'competencias genéricas', incluso en algunos proyectos o instituciones internacionales de investigación: 'habilidades del siglo XXI', mientras que la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) utiliza los términos: 'competencias clave' en su informe de 2003 y más recientemente, 'habilidades para el progreso social' en su informe de 2015" (Mussico, 2018, p. 119).

Como se puede observar, estas habilidades son denominadas por cada autor con diferentes conceptos, pero vale la pena señalar que su base se fundamenta en el desarrollo de la capacidad del ser humano de trascender su conocimiento, para ponerlo al servicio de una realidad que necesita soluciones a los problemas de su contexto y que enfrenta el mundo; donde el otro, el pensamiento crítico, la empatía, la creatividad, hacen parte de esa formación para la vida.

El escritor y periodista Andrés Oppenheimer quien durante su carrera se ha destacado por analizar los temas de la actualidad mundial desde la política, la economía y la educación, entre otros temas neurálgicos de la humanidad, fue seleccionado como uno de los "50 intelectuales latinoamericanos más influyentes" por la revista Foreign Policy en Español en el año 2012, y ha sido nombrado por la revista "Poder" como una de las 100 figuras "más poderosas" en América Latina en el 2002. De igual manera, el Forbes Media Guide en el año 1993 lo distinguió como uno de los "500 periodistas más importantes" de Estados Unidos. En su libro Sálvese quien pueda, define las habilidades blandas como la curiosidad intelectual, la iniciativa personal, la flexibilidad mental, el trabajo en equipo y la conducta ética. Para este autor, el rol del maestro en la formación de los estudiantes ha cambiado, ahora el conocimiento está al alcance de una tecla para comenzar a navegar por los diferentes buscadores que les darán la respuesta:

"Hasta ahora, los maestros "enseñaban" a los estudiantes, o sea, impartían sus conocimientos. Pero desde que el buscador de Google, YouTube, Siri y otros asistentes virtuales comenzaron a responder nuestras preguntas, el papel del docente como transmisor de conocimiento ha quedado rebasado. Cualquier buscador de internet tiene muchísimos más conocimientos almacenados y puede transmitirlos más rápidamente y con más tiempo y paciencia" (Oppenheimer, 2018, p. 201).

Así mismo, para Martha Nussbaum, estas habilidades generarán una educación para una ciudadanía más integradora, porque permite que los estudiantes tengan "la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y por último, la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo" (Nussbaum, 2010, p. 26). Esta misma autora propone una democracia humana, dedicada a promover las oportunidades "de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad" (Nussbaum, 2010, p. 48); pero esto sólo se logra si se forman desde la escuela ciudadanos con:

"La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia ante la autoridad o la tradición. La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual. La aptitud para interesarse por la vida de los otros. La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos. La aptitud para emitir un juicio crítico. La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo" (Nussbaum, 2010, p. 49)

Koji Miyamoto, retomado por Barrera (2015), propone "incorporar en los currículos el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que interactúan con las cognitivas e inciden directamente en crear valores y fortalecer actitudes

humanas relacionadas con la perseverancia, responsabilidad, autoestima y sociabilidad en el trabajo de equipo" (Barrera, 2015, p. 151).
La educación que necesita el siglo XXI, mejor aún, los estudiantes del siglo XXI, estos hombres y mujeres llamados a construir su mundo y proyectar el futuro de la humanidad, va encaminada en la interrelación del ser desde su humanidad con su conocimiento, pero también con su ética y su capacidad de discernimiento.

Cambio de paradigma: una mirada puesta en la educación del ser.

Estamos en un momento histórico donde de nada sirve tener las competencias técnicas con currículos netamente académicos y conceptuales si no hay como fundamento unas herramientas personales que vayan más allá del dato, del número, de la fórmula, del pensamiento positivista que permita inferir, comprender, construir, interpretar.
Es por esto fundamental en la educación contemporánea, una formación para el siglo XXI, estimular espacios que den respuesta a las necesidades actuales, donde el aprendizaje sea significativo y para la vida, basado en el desarrollo de las habilidades blandas y bajo unas competencias básicas donde desarrollan su ser y su hacer; seres humanos con un pensamiento crítico, reflexivos, innovadores donde vean en el otro a un compañero de equipo y donde sepan resolver problemas que impactan el desarrollo de su sociedad. Todo este proceso educativo se transforma en el arte de vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROYAVE, D. (2019). *Epistemologías emergentes: Nuevos paradigmas.* Estudios críticos sobre educación y currículo. Universidad de San Buenaventura-Med.
ARROYAVE, D. (2018). *Educación siglo XXI. Documento de apoyo de la línea de investigación: estudios críticos sobre educación y currículo.* Universidad de San Buenaventura. Medellín.
BARRERA, N. (2015). *Relaciones entre la sociedad del conocimiento, la formación académica y la estrategia de transectorialidad gubernamental.* Administración & Desarrollo, ISSN-e 0120-3754, Vol. 45, Nº. 2, 2015, págs. 149-173.
MUSSICO, G. (2018). *Soft skills and coaching.* Revista Universitaria Europea Nº 29. Julio-diciembre 2018. ISSN:1139-5796.CHWAB, k. (2016) *La cuarta revolución industrial.* Debate.
NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Madrid: Katz Editores. Primera edición.
OPPENHEIMER, A. (2018). *Sálvese quien pueda. El futuro del trabajo en la era de la automatización.* Editorial Penguin Random House. México.

ESPÍAS EN LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

María Paulina Moreno Trujillo
Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana.
Magíster en Estudios Humanísticos del Tecnológico de Monterrey.
Docente de Ciencias Sociales del Colegio Marymount de Medellín.

“Let's go back to Indiana, circa 1983
Just four boys in the basement chillin', playin' D&D…”
Millie Bobby Brown.

Repetía mi hija sin parar recordando su serie de televisión favorita, pero para mí fue un recordatorio de una de las experiencias más maravillosas de mi adolescencia. “D&D”, Dungeons and Dragons, uno de nuestros juegos de rol favoritos, me devolvió a noches interminables alrededor de una crónica bien contada y millones de decisiones tomadas con la ayuda de dados de diez caras. ¿Qué era eso que hacía maravillosas esas aventuras de magos, dragones y orcos? Pues, simple, la posibilidad de ser alguien más, de interpretar el personaje, de ver desarrollarse cada escena por los ojos de ese otro creado desde la propia imaginación, pero que sin duda tenía que seguir unas reglas, y ¡vaya que eran un millón de reglas!

Así, de escuchar a mi hija repetir ese estribillo y recordar un juego maravilloso, llegó por primera vez a mi cabeza la idea de traer ese poder asombroso de la creatividad de los juegos de rol a mi salón de clase. El reto era lograr que mis estudiantes de noveno grado se engancharan con la Historia de la Primera Guerra Mundial que, aunque les llama la atención nunca tiene cómo competir contra el atractivo de la segunda. Así que no la tenía fácil pero estaba dispuesta a conquistarlas.

Buscando y rebuscando en internet, de la misma manera en la que generalmente empiezan nuestras fases de planeación docente, encontré el blog de una maestra en el extranjero que proponía a sus estudiantes que llevaran diarios secretos sobre la investigación realizada en clase. Leyéndola, se me vino a la cabeza la idea de ese espía enigmático que recolecta información para alimentar a cualquiera que sea el bando que lo contrate. Así que tomé la decisión de que mi juego de rol iba a ser un juego de espías y entonces debía empezar a escribir lo que llamamos la crónica. ¿De qué se trataba?, ¿cuál era la misión del espía?, ¿en qué bando estaba?

Misión #1: Zpv ibwf cffo tfmfdufe cz zpvs hpwfsonfou up svo bo jnqpsubou njttjpo. Gspn opx po zpv xjmm tfswf uif Csjujti bsnz boe dpmmfdu boz jogpsnbujpo sfrvftufe.
El primer código, la primera misión, entregada al final de nuestra primera clase del año y antes del fin de semana. No les di mayor instrucción y sólo les pedí que hicieran con ella lo que pudieran. Ante la mirada atónita de mi grupo de adolescentes, me retiré y las dejé que fueran a casa con sus pensamientos, un poco de confusión, mucha curiosidad y lo más importante una motivación que les venía de sí mismas por saber qué hacer.

Volvieron a clase la semana siguiente, lo que para mí ya era un logro, no me habían dado por loca. "Polly, casi me rompo la cabeza descifrando ese código" me dijo una de ellas, a lo que otra respondió "Yo llamé a mi tío que trabaja en la NASA" y entonces, con un poco de asombro por la conmoción causada pregunté al grupo: "¿Quiénes descifraron el código?" y me alegré profundamente de ver todas, sí, todas las manos de mis estudiantes levantadas.

El paso siguiente era asegurarme de hacer una introducción al tema que no fuera en detrimento del nivel de emoción que ya habíamos logrado. Así que me propuse, a la mejor manera de un narrador de crónicas de Dungeons and Dragons crear el escenario ideal para echar a rodar los dados de este juego de espías. La Gran guerra tiene todos los elementos para atraer la atención de cualquiera, el asesinato de un futuro líder de un imperio que pocos recuerdan y cuyo nombre hoy es más reconocido como una no muy sonada banda de rock de los noventa, un grupo de reyes, Zares y Kaisers todos primos, hijos de la gran reina Isabel peleándose entre ellos por quién tiene el mayor imperio, propaganda y medios en escena por primera vez vendiendo nacionalismo y patriotismo a dos manos y montones, montones de historias de hombres valientes, familias separadas, amores inconclusos y treguas navideñas en la trincheras.

Hora de la segunda misión, aparece de manera anónima, codificada en el interior de cada uno de los lockers de las estudiantes. Propone una pregunta interesante: ¿Por qué los soldados británicos siguen peleando en las trincheras? Y además les presentaba la idea de consignar la información requerida en lo que llamaríamos un diario de trincheras. Cada espía debía pensar en una manera de ocultar ese diario en la trinchera en la que estaba asignado al lado del ejército británico al cual estaba espiando para recolectar información para el infame Kaiser Wilhelm II.

"Ver objetos extraños, encubiertos que literalmente parecen salidos de la guerra, en los lockers, departamentos y salones, escuchar instrucciones de un jefe Inglés por el parlante del salón en clase de matemáticas un viernes a las 3:00 p.m... son solo algunas de las cosas que hacen parte de la experiencia de aprendizaje que están viviendo las alumnas de 9° grado en su clase de Sociales. A través de la estrategia Project Based Learning este proyecto ha logrado enganchar a las estudiantes desde la creatividad, la investigación, la creación y la empatía, para realmente ponerse en los zapatos de los actores de este conflicto histórico, vivir sus historias, olerlas, tocarlas y escucharlas."
Catalina Caicedo, Directora de High School, Marymount Medellín

Misión # 3: Favor reportar lo antes posible a la oficina principal un mapa de las trincheras que nos permita atacar con mayor eficacia al ejército Británico.
Los espías respondieron, diagramando con detalle, recolectando evidencia y hasta elaborando modelos en 3D de la configuración de las trincheras británicas. Los espías ya tenían nombres, historias personales y reportaban a comandantes y mandos medios de manera personal y con todas las complejidades de un soldado en la guerra, saludos a familiares, hijos y novias, explicando su posición personal y la manera en que se veían para que en lo posible evitaran asesinarlos en el siguiente ataque. Todo ello fascinante como juego y como

experiencia, pero no podía olvidar que debía garantizar el aprendizaje significativo y la comprensión de unos eventos históricos y sus consecuencias. Así que, hora de evaluar. La evaluación se llevó a cabo en tres partes, primero la evaluación conceptual y de escritura llevada a cabo por mí en mi rol de profesora, mediante una rúbrica previamente compartida con ellas. La segunda parte consistió en una coevaluación, en parejas cada una presentaba su diario con ambas misiones y la otra parte escuchaba atentamente marcando en una rúbrica los puntos obtenidos. Posteriormente, una de las estudiantes se giraba para dar la espalda a la otra y escuchar la retroalimentación que su pareja tenía para hacerle, con el fin de implementar mejoras para entregas y misiones posteriores. Finalmente, después de haber escuchado dicha retroalimentación, se realizó una autoevaluación que tenía en cuenta los mismos parámetros de la rúbrica con la que fue evaluada la entrega. "Han tenido durante este proceso la experiencia de ser evaluadas por su profesora, por sus pares y por ellas mismas, con rúbricas claras y con retroalimentaciones que les permite ajustar y enriquecer cada vez más su proyecto" (Caicedo, C. 2019).

Misión cumplida, evaluación realizada y datos recogidos. Y ahora ¿qué sigue? Pues era momento de hacer un pequeño alto en el camino, asegurarse de que las estudiantes que habían demostrado tener dificultades con el proceso la información en sus diarios pudieran hacer las mejoras propuestas y que ellas, como estudiantes y no como espías, sugirieran cambios y propusieran mecanismos para continuar con el proyecto. El feedback recibido por parte de las estudiantes fue todo muy positivo, me sorprendió gratamente y fue cuando en realidad aprendí a valorar el proceso de aprendizaje basado en proyectos, cuando manifestaban el haber aprendido más de lo que nunca antes habían aprendido con ninguna otra actividad. Elaboraban juicios críticos acerca de las circunstancias de la guerra y mencionaban tener nuevas ideas para próximas misiones.

Todos los juegos deben llegar a un final, este, tristemente también. La guerra iba ya adelante, era hora de que los Estados Unidos de América hiciera su entrada a la misma desatando así los eventos que llevarían al armisticio y finalmente al Tratado de Versalles. Misión, explicarle al gobierno alemán por qué los Estados Unidos se iban a unir a los aliados y prever el impacto que esto tendría en el desenlace de la guerra. Fue absolutamente impactante ver las entregas de esta misión, cada vez los escondites y la personalización de los diarios era mejor. En este caso debieron reportar a la Oficina de Coordinación del Colegio, oficina que se llenó de cualquier cantidad de objetos extraños, bastones, cascos, botas militares y hasta tortas. En el proceso de revisión mi ropa sufrió las peores consecuencias, tierra, polvo de hornear e innumerables sustancias que asemejaban la sangre, lo añejo y húmedo de las trincheras mancharon mis camisas y pantalones de los días que pasé revisando su trabajo, pero quienes estaban a mi alrededor se asombraban de la capacidad creativa y de mi alegría al verlos, llegando a decir que parecía estar en navidad abriendo regalos de aguinaldo. Pues la sensación era muy similar, me sentía orgullosa de lo logrado por mis espías y feliz de ver cómo habían puesto todo el esfuerzo en fabricar cada detalle para que sus diarios fueran lo más creíbles y auténticos posible.

Por último había que presentar los resultados frente a una audiencia, la verdad, al ser un proyecto de clase, no había pensado en gestionar una audiencia fuera de ella. Sin embargo, fue la audiencia quien pidió conocer el resultado final, todas las personas que de una u otra manera habían estado involucradas en el proyecto, recibiendo diarios y reportes en sus oficinas, entregando códigos de instrucciones y hasta vecinos de nuestro salón de clases, querían conocer lo que contenían todos esos objetos misteriosos. Así que fabricamos una trinchera, la dotamos de sus objetos construidos como diarios de espías y planeamos contarles a todos los que quieran venir qué sucedió en la gran guerra y cómo de ella aprendemos lecciones que nos ayudan a entender nuestro contexto actual, permitiendo que "su

construcción del aprendizaje tome relevancia, significado y puedan comprender y analizar desde diferentes perspectivas este momento de la historia mundial. Sin perder el rigor académico, para ellas se ha convertido en un espacio divertido en el que por gusto van más allá en su aprendizaje...Culminarán con una audiencia auténtica, en este caso el Equipo Directivo lo que les ha motivado aún más su trabajo y, por mi parte, estoy expectante de compartir la experiencia con ellas." (Caicedo,C. 2019).

La guerra acabó, el proyecto también, el juego de rol finalizó y las espías volvieron a ser estudiantes, pero nunca serán las mismas, han desarrollado habilidades y competencias que las acompañarán en sus vidas y con seguridad aplicarán en un futuro, ojalá para que nunca enfrentemos como humanidad otra guerra mundial. En palabras de Marcela Buriticá, Directora de Currículo Internacional, "Observing the 9th grade Social Studies class working on the unit final product, aimed at answering the question: What Lessons can we learn from WWI to understand the XXI century", where students were given voice and choice, it is evident that empowering our learners is the best and fastest way to encourage and achieve learning. The students´ level of creativity and ownership was really admirable. Quoting Spencer and Juliani (2017) "It´s not about giving students a roadmap for learning. It´s about helping them create their own maps". Once our students see they have a say in their process, there´s an instant connection. In the case of these 9th grade students the beauty does not only rely in the amazing projects they came up with, but also in the fact that they seem to, up to now, own the events in history and their connection to the XXI Century. Hats off!" (Buriticá, M. 2019)

BIBLIOGRAFÍA:

Spencer John, A. (2017). Empower: What happens when students own their learning. Dave
Burgess Consulting , Inc.

Brown, M. B. (2017, Oct 31). The tonight Show. Retrieved Oct 23, 2019, from The Tonight. Show : https://www.youtube.com/watch?v=ZE7TS2Rituo

Buriticá, M. (2019, Oct 20). Spies in World War I. (M. P. Moreno, Interviewer).

Cadavid, C. C. (2019, Oct 20). Spies in World War I. (M. P. Moreno, Interviewer).

Juliani, J. S. (2017). Empower: What Happens When Students Own Their Learning . New York.

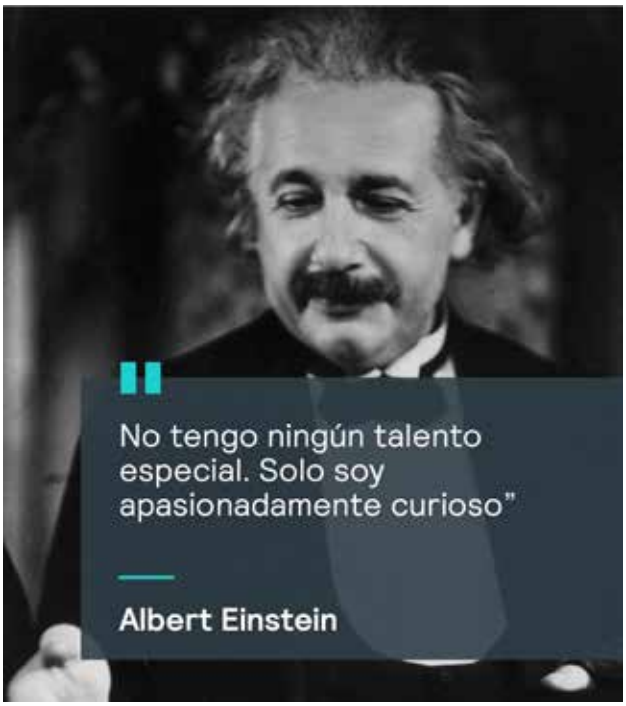
LINC. (2019). LincSpring. Retrieved 2019, from LincSpring/app/cycles/114: https://app.lincspring.com/app/cycles/114

LA CURIOSIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Marta Lucía Bernal Álvarez
Licenciada en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar del Ceipa. Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad de La Rioja – España. Diplomado en Neuroeducación. Cerebrum – Chile/Colombia. Experta en Neurociencia educativa – Centro Europeo de Posgrado. Experiencia Docente en el Colegio Marymount – Medellín, durante 25 años. Directora del Learning Center del Colegio Marymount – Medellín, desde el 2015.

REFLEXIÓN

¿A qué crees que se refería Albert Einstein con esta afirmación?
¿Qué aplicación puedes darle a esta frase en tu desempeño profesional?
¿A qué nos invita esta frase en el aspecto personal?



Fuente: https://twitter.com/ntelevisa_com/status/841665428762034180

En 2013, Francisco Mora, doctor en neurociencia y medicina, se refiere a la curiosidad como "uno de los ingredientes básicos de la emoción". Dice que "la curiosidad es lo que es diferente y sobresale en el entorno, lo que enciende la emoción y con ella se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación del conocimiento" (p.73). Esto hace referencia al deseo de conocer, buscar y aprender acerca de algo que se desconoce o que se percibe como diferente.

Mientras más curiosidad se sienta más se dispone el cerebro para recibir y almacenar nueva información, esto debido a que cuenta con grupos de neuronas y circuitos que se activan al recibir estímulos diferentes, y que hacen que se dispongan los mecanismos responsables de los niveles atencionales.

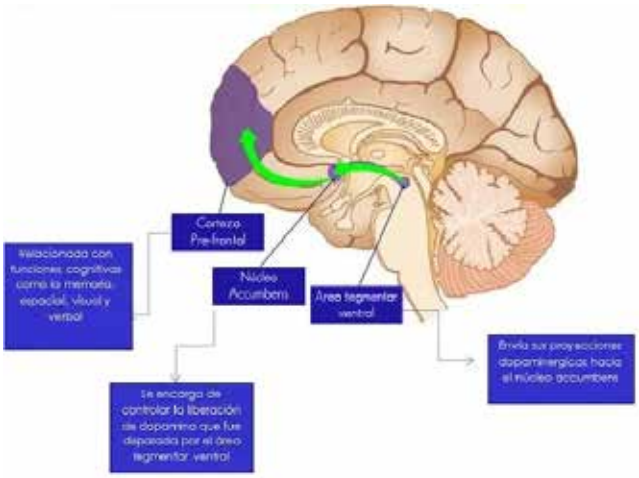
Para alcanzar el éxito en el aprendizaje se requiere de la motivación, de la curiosidad, de estímulos que resulten interesantes y nuevos. Así, será más fácil aprender. La curiosidad hace del aprendizaje una acción efectiva y agradable. Un estudiante curioso se pregunta constantemente acerca de algo y busca con dedicación las respuestas. Esto hace necesario que los maestros luchen por inculcar en sus estudiantes un fuerte deseo de conocer y aprender. Su desempeño está determinado tanto por su curiosidad como por la inteligencia que posee.

Esto se debe a que la curiosidad pone al cerebro en un estado que le permite retener la información que desea aprender y, por ende, hace que el aprendizaje sea una experiencia más gratificante para los estudiantes. Debido a que se evidencia mayor actividad en el hipocampo, región del cerebro involucrada en la creación de la memoria y en el circuito del cerebro relacionado con la recompensa, el cual depende de la dopamina, neurotransmisor que permite la conexión entre las neuronas y es causante de las sensaciones placenteras y de relajación.
Esta combinación del circuito de recompensa con el trabajo del hipocampo hace que el cerebro esté receptivo para aprender y retener información.

A continuación, se ampliarán los circuitos cerebrales responsables de la curiosidad. La curiosidad, por tratarse de una forma de motivación intrínseca, estimula la zona del cerebro relacionada con el circuito de recompensa. El sistema de recompensa es una red neuronal que al activarse produce placer, su objetivo es motivar al organismo a realizar las actividades vitales para la supervivencia, tales como la comida, la hidratación, el sexo, las relaciones entre personas, el vínculo familiar, etc., todas estas acciones están motivadas por el sistema de recompensa. Este sistema funciona con un neurotransmisor que se llama dopamina; un neurotransmisor es una molécula que facilita la comunicación entre neuronas.

Cuando la dopamina activa el núcleo accumbens tenemos una sensación de placer, éste es el placer que sentimos cuando comemos si tenemos hambre, cuando bebemos para saciar la sed, cuando consumimos cualquier droga que activa el núcleo accumbens. Cuando el impulso eléctrico llega al terminal axónico causa una serie de reacciones bioquímicas que ocasiona que las vesículas que contienen neurotransmisores liberen su contenido: la dopamina a la sinapsis.

La dopamina se acopla a los receptores postsinápticos, lo cual causa que las proteínas del canal se abran permitiendo el ingreso de sodio, un ion eléctricamente positivo, este flujo de sodio dentro de la neurona hace que haya un flujo de cargas eléctricas que activa la siguiente neurona, en este caso, el núcleo accumbens, produciendo la sensación de placer.



Fuente: http://neurofinal.blogspot.com.es

Como segunda estructura cerebral responsable de la curiosidad, tenemos al hipocampo, una de las partes del cerebro más importantes. Es un órgano muy pequeño de forma curva y alargada, hace parte del sistema límbico, está ubicado en la profundidad del lóbulo temporal, va desde el hipotálamo hasta la amígdala, por lo tanto, cada encéfalo tiene dos hipocampos, uno en cada hemisferio del cerebro. El hipocampo es responsable del almacenamiento de recuerdos en la memoria, en la producción y regulación de estados emocionales e interviene en la navegación espacial (movimiento en un espacio concreto). Con respecto a la memoria, el hipocampo está involucrado en la formación de la memoria explícita a largo plazo (consciente); es decir, la memoria que se relaciona con hechos y eventos: la capital de un país, una fecha de cumpleaños, la fecha de matrimonio o las respuestas para un examen.

Mora, en su libro “Neuroeducación: solo se puede aprender lo que se puede aprender lo que se ama”, da un claro ejemplo de lo que se siente cuando se experimenta la curiosidad. Él dice que qué es lo que hace que un grupo de estudiantes, estando en clase con un profesor, al ver entrar una jirafa por una puerta y salir por otra, cambien de inmediato su foco de atención, sin importar que sean niños, jóvenes o personas adultas. ¿Qué despierta la jirafa que no tenga el profesor? Despierta simplemente curiosidad.

La curiosidad es una característica propia de los mamíferos y el ser humano es un mamífero, así que es curioso por naturaleza. Le gusta explorar, inspeccionar, descubrir cosas nuevas y diferentes; es en ese momento cuando en su cerebro se activan circuitos para responder al estímulo que sobresale; si lo que sobresale tiene significado para la supervivencia, eso es lo que se aprende y memoriza. Es por esto que el aprendizaje está ligado a los intereses, motivaciones, a lo que tiene significado para cada uno, de manera que le ayude a despertar la curiosidad. Con la curiosidad aparece inmediatamente la atención, que es la capacidad de generar, dirigir y mantener un estado de activación adecuado para el procesamiento de la información.

Esto es lo que ocurre precisamente con el juego, el cual se considera fundamental desde los primeros años de vida, lo que sucede con el juego es que se estimula la curiosidad. A través del juego se dan una serie de percepciones que van generando a su vez respuestas motoras que hacen que se conviertan en sensaciones completamente nuevas para el niño y, el solo hecho de ser nuevo, despierta curiosidad, se alerta el estado atencional y se produce aprendizaje. La curiosidad es el camino a la búsqueda de conocimiento y es éste precisamente el que facilita el descubrimiento de lo nuevo y, durante este proceso, se activa el sistema de recompensa con la producción de placer, lo que ocurre en el sistema límbico, concretamente en las estructuras descritas anteriormente en este mismo texto.

Mora (2013), hace referencia a una clasificación de la curiosidad de la cual se habla hace poco tiempo:

1. Curiosidad perceptual diversificada: es la curiosidad básica que tienen los mamíferos en general y el ser humano en particular. Es aquella fuerza que lleva a salir del aburrimiento, el aislamiento y que se enciende en respuesta ante determinados estímulos interesantes, no específicos, que sobresalen del entorno.

2. Curiosidad epistémico-específica: es la que se refiere a aquella que lleva a la búsqueda específica de conocimiento, a saber, o querer aclarar algo concreto, que se estimula ante la incertidumbre o el conflicto racional o conceptual y que se satisface cuando este conocimiento se alcanza o el conflicto se resuelve. Es aquella asociada a la búsqueda de una información en el contexto de estudio o de una labor académica o la secuencia en los procesos de descubrimientos científicos.

Teniendo en cuenta la Neurodiversidad en el aula, es válido encontrar niños y adolescentes curiosos y otros que no lo son; dentro de los curiosos están los que son muy curiosos y los poco curiosos, pero lo importante es que dentro del ámbito educativo se continúe en la búsqueda de esas estrategias que hacen que la curiosidad de los estudiantes se mantenga despierta. Los niños y adolescentes curiosos se diferencian de los demás porque:

- Se alegran ante cualquier estímulo nuevo que se presente a su alrededor.
- Les gusta buscar, explorar y descubrir en espacios desconocidos.
- Preguntan y buscan información acerca de algo que les resulta nuevo.
- Buscan constantemente vivir nuevas experiencias.
- Preguntan con frecuencia acerca del porqué y el funcionamiento de las cosas.
- Son inquietos con los fenómenos naturales.
- Disfrutan realizando experimentos y encontrando conclusiones al respecto.
- Les inquieta el funcionamiento del cuerpo humano y demás organismos de la naturaleza.

En resumen, están en constante búsqueda de lo desconocido, de lo nuevo, de lo extraño, de lo que no es cotidiano, de lo que se sale de la rutina y la monotonía.

Para los niños y adolescentes poco curiosos es que se requiere de un gran esfuerzo por despertar todos esos circuitos neuronales, implicados en la curiosidad, que permiten que el aprendizaje se convierta en una experiencia novedosa y gratificante para todos. Algunas estrategias que se pueden tener en cuenta son:

- Siempre al inicio de una clase presentarles una frase, una imagen, o algo que se crea puede capturar su atención y despertar curiosidad.
- Plantearles problemas reales para su vida y permitirles dar soluciones.
- Permitir y mantener en el aula un ambiente de preguntas por parte de los estudiantes.
- Utilizar materiales llamativos y novedosos para los estudiantes.
- Permitirles que ellos mismos planteen preguntas para que los demás resuelvan durante la clase y analizar la viabilidad de las soluciones expuestas.
- Siempre motivar una participación de todos los estudiantes.
- Generar un ambiente de respeto por las dudas que plantean los demás.
- Ante las preguntas que hacen, invitarlos a que ellos mismos busquen la solución.
- Programar actividades en las que tengan que argumentar frente a un tema.
- Programar actividades en las que deban experimentar y buscar nueva información.

Como conclusión, se hace necesario inyectar curiosidad a los estudiantes, ya que es a través de ella que se dispone cualquier persona, niño, joven, adulto, para aprender, es lo que le da significado al aprendizaje, porque se enciende el estímulo inicial que hace que algo resulte interesante y nuevo.

BIBLIOGRAFÍA:

Centro Europeo de Postgrado – Módulo 1. Madrid. 2019

Mora, Francisco. Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Décima edición. Madrid. Alianza Editorial. 2013

APPRENDRE UNE NOUVELLE LANGUE, C'EST OUVRIR SES HORIZONS

Caterine Borja Charles
Licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia
Magister en Educación Especial de la Universidad de la Rioja
Docente de francés de Middle School del Colegio Marymount de Medellín.

« Il ne peut y avoir une civilisation mondiale puisque la civilisation implique la coexistence de cultures offrant entre elles le maximum de diversité. »
Claude Lévi-Strauss

« Apprendre une autre langue est un peu comme devenir quelqu'un d'autre. »
Haruki Murakami

La culture est une création humaine dans laquelle s'établissent divers codes pour les habitants de ce contexte avec le but de bien cohabiter les uns avec les autres. Ces constructions se prennent d'une manière telle, que les personnes qui coexistent dans cet environnement pensent que c'est la manière naturelle de vivre. C'est-à-dire, que c'est la forme universelle d'être. Mais, qu'est-ce qu'il se passe quand on se trouve en contact avec une nouvelle culture, qui propose des conceptions différentes de celles que l'on avait déjà ? Comment confronter ce choc ? Est-ce qu'il est possible d'accepter et de ne pas juger ces comportements complètement différents aux siens ?

La vie d'une personne est toujours en train d'être modifiée par son entourage. Sa famille, ses voisins, ses amis, son collège, entre autres, font partie de la formation tant du caractère que de la vision du monde de chaque humain. Quand une personne a l'opportunité d'interagir avec un nouveau contexte, son égard s'ouvre à de nouvelles possibilités de vivre la vie. Avec la mondialisation, il est facile d'avoir accès à plusieurs endroits, paysages, nourritures et sujets de cultures différentes à la nôtre. Cependant, fréquemment, nous jugeons ces nouvelles connaissances avec les critères imposés par notre premier entourage. À cet égard, Claude Lévi Strauss mentionne que le jugement des autres réalités correspond à une attitude naïve et que ce type de comportement crée des attitudes de rejet entre les diverses cultures (Race et Histoire, 1957 : pages 25 et 26).

C'est ici, que l'on peut dire que l'individu est le reflet de sa culture ; mais il est important de voir que les sociétés d'aujourd'hui n'ont plus une culture homogène. Il est fascinant d'examiner comment, avec la mondialisation, les caractéristiques d'un endroit particulier commencent à se transformer, à prendre des expressions, des fêtes, des idées culturelles, politiques ou religieuses, des régimes alimentaires et, même, des mouvements écologiques d'autres parties du monde. Si l'on demande à une personne colombienne de définir sa culture, on pourrait se retrouver avec une variété de conditions que nous ont laissé les amérindiens qui ont vécu avant la colonisation, avec d'autres aspects que les espagnols ont légué aussi, et de divers particularités pris des autres cultures qui entourent notre quotidien, comme par exemple, la culture mexicaine, l'argentine, celle des États-Unis ou même celle de l'Europe.

Dans mon expérience, j'ai eu la possibilité de faire un voyage en France. Là-bas, j'ai appris beaucoup d'aspects sur la culture française ; parmi eux, leur goût pour la bonne table, l'art et la vie culturelle. Cette expérience a beaucoup changé ma vision du monde et m'a forcé à me débarrasser de beaucoup de préjugés. Par exemple, quand je suis arrivée en France, c'était fin novembre et l'hiver était en train de s'installer ; c'était aussi la première fois que j'allais sentir un froid aussi insupportable. Pour vous avouer, c'était l'enfer pour moi. Penser à une fête de Noël à l'intérieur d'une maison toute couverte à cause du froid, avec une ambiance calme, pas un bruit dans la rue, le silence et le froid, n'était pas dans mes plans ni dans mes traditions, puisqu'en Colombie, en décembre, il fait chaud, à Noël, la tradition est passer avec sa famille et avec ses amis dans la rue, dans le quartier avec du bruit, de la musique, des feux d'artifices et un peu de chaos. Cette première année j'ai passé un Noël un peu nostalgique. Expérience qui a été complétement différente l'année suivante, avec le même froid et dans le même pays, mais elle se sentait déjà très familière. Et, comme ça, un jour, j'ai commencé à apprécier l'hiver avec le froid, la pluie, la neige et le calme du Noël au nord.

Pendant les dernières vacances d'été, j'ai visité le Canada. Je suis allée à Québec. Je me suis retrouvée dans une petite ville tranquille, jolie et pleine de nouveaux aspects qui m'ont fait réfléchir sur la diversité des langues, puisque je n'avais jamais eu l'opportunité de croiser une personne québécoise, un accent québécois, de la nourriture de cette partie du monde, son art, sa musique ses œuvres littéraires, ses rues et sa culture cosmopolite entre des influences anglophones et francophones. Et vous savez quoi ? J'ai adoré cette expérience. J'ai trouvé un contexte complètement différent à celui de la France. Une langue similaire, mais avec des expressions inconnues pour moi et même pour les gens de France. Une ville accueillante, avec des envies de montrer sa richesse culturelle, de faire sentir aux visiteurs qu'ils sont bienvenus chez eux. Où on t'invite « à tirer sa bûche » (expression qu'ils utilisent pour t'inviter à les accompagner ou à faire partie de leur groupe) pour te parler de leur histoire et de comment ils conservent toujours plusieurs traditions du roi Louis XIV et comment ils en ont aussi créé des nouvelles, de comment ils profitent de leur climat super froid ou très chaud.

Apprendre une nouvelle langue vient toujours avec la possibilité de se familiariser avec une nouvelle culture. En étant professeure de langues, j'ai eu l'opportunité de connaître et communiquer avec beaucoup de gens qui ont influencé aussi mon quotidien. Je n'avais jamais réalisé qu'apprendre une nouvelle langue pouvais me donner l'opportunité d'ouvrir mes horizons et d'interagir avec des personnes qui vivent d'une manière complètement différente à la mienne.

Comme professeur de langues, c'est l'esprit que je voudrais partager avec mes apprenantes. Il est important qu'elles trouvent, dans leur apprentissage de cette langue inconnue pour elles, plusieurs aspects culturels qu'elles peuvent apprendre, acquérir, comparer et développer. Ouvrir leurs pensées et amplifier leur vision de la vie. Et, finalement, être plus réceptives aux diverses réalités.

REFERENCIAS:

Strauss, C. L. (1957). Race et Histoire. Unesco.

EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA DIGITAL EN LA VIDA ESCOLAR

María Teresa Alzate Gómez

Ingeniera de Sistemas de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Gerencia de la Información de la Universidad de Medellín. Facilitadora entre pares del Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Pontificia Bolivariana. Diplomada en Seguridad en Internet en el ámbito escolar de la FacultadLatinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina. Diplomada en Aprendizaje basado en Proyectos de la Academia Microsoft. Diplomada en Ciberpsicología del Consorcio Psicoredes. Certificada en Ciudadanía Digital ICDL. Embajadora Schoology para Latinoamérica. Diplomada en Edumoción Móvil. IT Manager y Oficial de Privacidad Colegio Marymount de Medellín.

La Inteligencia Digital es un concepto esencial en este mundo contemporáneo que está permeado por la tecnología al tiempo que Internet nos plantea una serie de riesgos como el sexting, el grooming, el phishing, el ciberacoso, el diálogo con extraños, la suplantación de identidad, entre otros y para protegernos debemos desarrollar y cultivar tanto en nosotros como en nuestras alumnas y en general en toda la comunidad educativa, la Inteligencia Digital.

Hemos escuchado hablar del Coeficiente Intelectual, del Coeficiente Emocional y hasta del Coeficiente del Amor y ahora surge el Coeficiente Digital, que se refiere a la medición de la facilidad y dominio de un individuo para gestionarse y comportarse con los medios digitales. También, hace referencia a la colección de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permiten a las personas enfrentarnos a los retos y demandas de la vida digital.

El Coeficiente Digital se puede desarrollar y es vital en nuestra vida, pues este coeficiente es el que nos permite el desarrollo de competencias digitales apoyadas en la Inteligencia Emocional y así dar lugar a la Inteligencia Digital.
Todos debemos adquirir las habilidades técnicas, sociales y mentales para ser usuarios de los medios digitales; caracterizarnos por estar informados y llenos de sagacidad a la hora de valorar lo que el mundo digital nos ofrece al tiempo que debemos ser buenos ciudadanos digitales.

Para lograr lo anterior, la Inteligencia Digital, se apoya en el Pensamiento Crítico y en la Empatía.
El Pensamiento Crítico se refiere al desarrollo del sentido crítico, selectivo y exigente en el consumo de contenido digital y la búsqueda y validación de fuentes, es decir, el uso de información con análisis profundo.
El Pensamiento Crítico implica las siguientes habilidades:
- Clarificar la información, es decir, preguntar, concebir y juzgar definiciones, explorar, indagar e identificar los problemas con exactitud.
- Argumentar, que permite juzgar con credibilidad, identificar los elementos para clasificar con precisión y validar con lógica toda la información recolectada.
- Evaluar, posibilita obtener conclusiones y generar hipótesis apropiadas para cada uno de los problemas o propuestas planteadas.

Y sobre la Empatía podemos indicar que la debemos entrenar todos los días y comprende la apertura a diversidad de opiniones, tener una mente abierta, escuchar atentamente, ubicarse en el lugar del otro; se debe tener en cuenta que la empatía no es pensar igual al otro, es entender o comprender su punto de vista.

La Inteligencia Digital comienza con ocho habilidades principales del ciudadano digital y son las siguientes:

1. Reconocimiento de la Identidad del Ciudadano Digital:
Es la habilidad de construir y manejar una identidad saludable y congruente en Internet y en la vida del

mundo real con integridad. Es la habilidad de comprender la naturaleza del mundo digital, es decir, emplear tecnologías y medios digitales de forma competente. Significa poseer los conocimientos para construir una identidad sana y coherente, tanto en línea como en persona y tener conciencia de la ciudadanía global en el espacio digital, aplicando valores como el respeto y la empatía, la aplicación de la net-etiqueta en la comunicación en los servicios digitales y aprender sobre protección de datos personales.

2. Control del Tiempo en Pantalla:
Es la habilidad de manejar el tiempo que pasamos en las pantallas, las multitareas y la participación en juegos en línea y en redes sociales con autocontrol, es decir, un balance entre la vida física y la vida digital; es la administración del tiempo y límites en el uso de los servicios online de Internet.

3. Manejo de la Privacidad:
Es la habilidad de administrar perfiles seguros en el entorno digital y el ejercicio del derecho a la privacidad en Internet. Se apoya en la protección de datos personales y la ciberseguridad.

4. Lidiar con el Ciberacoso:
Es la habilidad de detectar situaciones de ciberacoso y manejarlas sabiamente, es decir, conocer el protocolo en las instituciones para informar la situación y/o denunciar ante las autoridades competentes e informar rápidamente el problema antes de que salga de control.

5. Manejar la Huella Digital:
Es la habilidad de comprender la naturaleza de la comunicación en línea; saber que todo lo que se dice y/o publica en Internet deja rastros llamados huellas digitales. La huella digital tiene impacto en la vida física incluyendo la creación de reputación no deseada en Internet. Implica manejar las huellas digitales responsablemente teniendo conciencia del impacto a corto y largo plazo de dicha huella.

6. Manejo de la Ciberseguridad:
Es la habilidad de utilizar contraseñas seguras en todas las plataformas digitales y servicios de Internet, es decir, la combinación de caracteres, números, letras mayúsculas y minúsculas y mantenerlas de forma confidencial. También implica el uso adecuado de servicio de correo electrónico, como el abstenerse de abrir mensajes de correo "sospechosos" (citación a juzgados, tenemos evidencias de infidelidad, foto multas) o en general, mensajes de desconocidos.

7. Pensamiento Crítico:
Es la habilidad de identificar fuentes de información veraces en línea; evitar reenviar información falsa o sin verificación y reflexionar antes de publicar cualquier contenido en las plataformas digitales.

8. Empatía Digital:
Es la habilidad que permite practicar los valores del respeto y la empatía en cualquier entorno digital así como en la vida real. Invita a evitar el reenvío de mensajes o cadenas que promuevan el odio o la intolerancia; a construir una buena comunicación con los demás en los entornos digitales y a evitar "la mentalidad de manada en línea", y eso significa, no dejarse llevar por la euforia de una publicación, sin medir consecuencias.

Las ocho habilidades anteriores nos ayudan a interactuar de forma armónica en el "mundo digital" y este mundo no es más que todo lo que las personas hacemos, creamos y compartimos en Internet, desde búsquedas, servicios en línea, mensajes instantáneos, publicaciones compartidas como fotografías, vídeos, cursos en línea y demás.

De otro lado, tener en cuenta que ese "mundo digital" también posee un lado no tan seguro, como publicidad no deseada, exposición a delitos informáticos, contenido falso, entre otros.

Organizaciones como DQ Institute están trabajando en promover la inteligencia Digital en el sector educativo en el mundo y vale la pena que nosotros como adultos significativos para las nuevas generaciones, también potenciemos nuestro coeficiente digital conociendo y desarrollando las anteriores habilidades.

Figura 1: Íconos representativos de cada una de las ocho habilidades digitales que conforman la inteligencia digital- Reconocimiento de la identidad del ciudadano digital, Control del tiempo en pantalla, Manejo de la privacidad, Lidiar con el ciberacoso, Manejo de la Huella Digital, Manejo de la Ciberseguridad, Pensamiento Crítico y Empatía Digital de DQ Institute.

Referencias:
DQ INSTITUTE. Leading Education, Culture and Innovation. (2019). DQ Framework. Recuperado de https://www.dqinstitute.org/dq-framework/ https://www.dqworld.net/#!/landing

KIBERNUM. Creando juntos excelencia. (2019). Recuperado de https://www.kibernum.com/en/noticias/las-8-habilidades-la-inteligencia-digital/

SOMETHING IS COOKING...

Marcela Buriticá Orrego
Negociadora Internacional de la Universidad Esumer. Especialista en Comunicación Organizacional de la Universidad Pontificia Bolivariana. Formación Pedagógica para Profesionales No Licenciados de la Universidad de San Buenaventura. Magíster en Educación Bilingüe de la Universidad Internacional de la Rioja. Academic Director in Foreign Languages del Colegio Marymount de Medellín.

"Cooking is like painting or writing a song. Just as there are only so many notes or colors, there are only so many flavors - it's how you combine them that sets you apart."
Wolfgang Puck

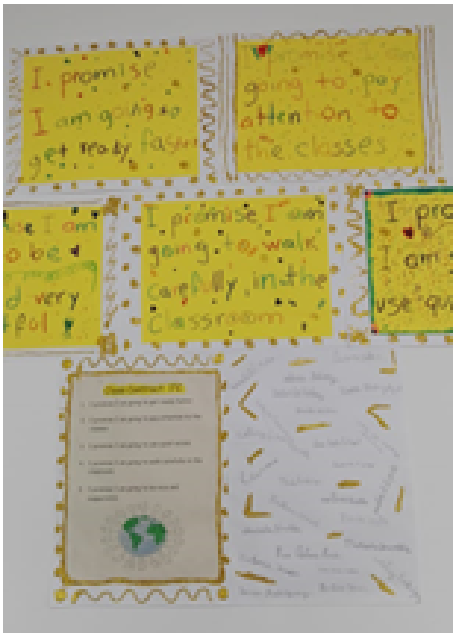
Something is definitely cooking at Marymount Medellín and it does smell really good!

I wanted to write this article about what is going on at Marymount and the analogy of cooking is the one way I found to share with the reader the changes and challenges the Marymount Community is facing and embracing. Quoting Sir Ken Robinson, "It is education that´s meant to take us into this future that we can´t grasp" (Robinson, 2006). And that is pretty much what is going on in all of our minds right now: How to make education relevant to children? How to make the children relevant to this future that we can´t grasp?

At Marymount, the leadership team, led by a visionary Head and Board, is now leading and promoting a vast training on different ways to approach these new generations, so to change the teacher´s role more into one of a facilitator. As John Spencer (2017) puts it in "Empower: What happens when students own their learning": "Our job is not to prepare students for something; our job is to help students prepare themselves for anything". And so it begins...

Walking up and down the hallways, visiting classes, talking to the teachers, it is clear that we are on the right path, that we have already bought the ingredients, envisioned the plate and are setting the table to invite our guests to sit down and enjoy the meal we serve. Let us first visit the Fifth and Sixth grade Math teachers in their classes: They are working math, not long ago a dry subject, in ways where kids not only have fun, they have a voice, they show autonomy, they learn at their own pace. These teachers are fostering a Station Rotation Model where their students become part of smaller learning communities within their class, with the benefits, as described in Blended Learning in Action (2017): Teachers are able to use a variety of tasks and activities to increase engagement and allow students to engage with information in different ways, one of them through technology. At the same time it is possible for them to spend more time working directly with individual students to improve learning outcomes and individualize their teaching. Bravo for them!!!

The Social Studies teacher in Ninth grade introduced a totally different and innovative way to learn about World War I in a project called: "What Lessons can we learn from WWI to understand the XXI Century" where students were given voice and choice, were empowered and created their very own ways to connect something that happened at the beginning of the XX Century with their life as XXI Century learners. I had the honor to witness not only their final presentation to the School Community, but was also invited as judge to the oral dissertation of their final essay. I was amazed at the knowledge and ownership displayed by the students and the passion they put into it. While presenting to the judges, they mentioned names of several battles, dates, and specific details that I know for a fact won´t be easily forgotten: facts that have a meaning and are somehow connected to their interests. I can say that these kids experienced what meaningful and lifelong learning really are.



Our new self-contained teachers in Primary are also working their heads off to bring into the classroom activities for the students that foster autonomy, creativity, innovation, collaborative and cooperative work. In First Grade, for instance, the students worked in a project with an important aim, help the students create their own set of routines and goals and ways to accomplish them, and embrace the School´s values. They participated in scavenger hunts in the forest, oral presentation in their classes, discussions with their peers...Amazing! In Fourth grade, the students were sent to an incredible adventure: get to know and appreciate the vegetation around them at School: they met with the gardeners, toured the premises, and visited the city´s Botanical Garden to encourage the creation of their "Marymount School Botanical Garden" and, as part of their final product, students will label their chosen plant, so we all learn and appreciate our surroundings. The teachers made sure that XXI century skills such as critical thinking, collaboration, communication and creativity were in place. In Second Grade, the teachers, in the project "The Leader in Me", invited their students to analyze and understand the qualities a leader needs to outstand and make a difference, being communication a vital one. Students used graphic organizers and reached the project´s goals through communication, collaboration, critical thinking and creativity, once again making a display of the XXI Century skills needed to fit into society.

Were these teachers asked if this was an easy task, they would probably say, (mind my words) hell, no it wasn´t. But if asked: Was it worth it? They will undoubtedly say: It was worth every minute! As in any invitation to a dinner party: Our guests sit, enjoy, share and taste the different flavors, while the chef, tired, smiles behind the scenes, when he sees that all the effort worked well, that the combination of ingredients was a success. Our teachers are tired as well, but happy to see the spark in their students´ eyes that show interest, understanding, appreciation and a joy for learning: their fundamental purpose as educators! They too, smile behind the scenes when they realize the combination of personal ingredients: imagination, hard-work, devotion and positive attitude, proved them right! Hats off to them all!

For those who have not embarked in this adventure yet, I urge you to. Our students have already tasted the sweetness of engaging in their own process, of creating, innovating, working with peers, challenging themselves to become better citizens, to go beyond. They have already embraced their own learning process. I am sure, if you don´t step up, it will be them who´ll urge and encourage you to adopt the change!

BIBLIOGRAPHY:

Robinson, S. K. (February de 2006). Do Schools Kill Creativity? (TED.Com, Ed.)

Catlin, T., Wycoff, T., & Jason, G. (2017). Blended Learning in Action. Thousand Oaks: Corwin.

Spencer John, A. (2017). Empower: What happens when students own their learning. Dave Burgess Consulting, Inc.

¿QUÉ PAPEL ESTAMOS JUGANDO FRENTE A LA MOVILIDAD SEGURA EN NUESTRA CIUDAD?

María Camila Zapata Mejía
Tecnóloga en Gestión Administrativa de la Institución Universitaria ITM.
Administradora Tecnológica de la Institución Universitaria ITM.
Coordinadora de Transporte del Colegio Marymount de Medellín.

Desde hace más de 20 años, Medellín está luchando por eliminar el estigma que tiene por ser una de la ciudades más violentas. Infortunadamente las víctimas que hoy en día se tienen, no son solo por asesinatos en las calles, sino por la gran cantidad de personas fallecidas en las vías de nuestra Ciudad. Actualmente, según datos de la Secretaría de Movilidad de Medellín, se han presentado 239 muertes en 2018, aunque este dato se ha reducido en un 63%, éste sigue siendo el ítem más alto en la tabla de víctimas fatales. Otros datos que se tienen son los proporcionados por el Director de la Agencia Nacional de Seguridad Vial, Luis Lota en el Congreso Internacional de Movilidad Segura y Sostenible, donde dio a conocer que 19 personas mueren al día por siniestros viales y la causa principal de éstos son por exceso de velocidad. (Lota, 2019).

¿Qué está pasando con nosotros? Ahora no son las bombas, ni las balas, las que terminan con nuestras vidas; ya son nuestras imprudencias las armas, nuestro riesgo. ¿Qué necesitamos, para tomar conciencia de lo que está pasando? Que la víctima sea un hijo, hermano, padre o madre. Al parecer, lo que vivimos en este momento de la realidad no es suficiente para hacer un alto en el camino y tomar una buena decisión: antes de salir de nuestras casas sin la licencia de conducir, sobrepasar los topes máximos de velocidad o conducir y chatear al mismo tiempo, e incluso conducir en estado de embriaguez.

No sólo somos nosotros quienes asumimos riesgos, también son los peatones, el copiloto, la familia a bordo en el vehículo de enfrente, somos muchos los actores en la vía. Lo anteriormente expuesto, nos hace reflexionar acerca de ¿qué papel estamos jugando?, ¿somos de los que nos preocupamos por pasar por las cebras, puentes peatonales, de usar el cinturón de seguridad y/o el casco, de reducir la velocidad en zonas residenciales o escolares? O por el contrario, ¿tratamos de trasgredir la norma permanentemente?

Según Pere Navarro Olivella, quien fue Director General de Tráfico en la ciudad de Barcelona, expresa que el cumplimiento de la ley de tránsito es la forma más eficaz de prevenir y reducir los accidentes de tránsito. (Olivella, 2012) . El secreto no es respetar la norma por miedo a la sanción, es tener claridad de que nuestros actos tienen consecuencias; el hecho de hacer caso omiso a las normas de tránsito puede repercutir no sólo en nuestras vidas, sino también en la de los demás.

¿Podríamos vivir toda la vida con el recuerdo de la muerte de un ser querido, de un niño, de una madre cabeza de hogar que atropellamos o salió de nuestro vehículo y/o moto por exceso de velocidad? No es necesario crear más normas de tránsito, lo importante es que las respetemos y el Estado también haga que sean cumplidas, que todo sea más eficiente. Así mismo lo dijo Pere Navarro en el Congreso Internacional de Movilidad Segura y Sostenible en Medellín. "Los países que obtienen mejores resultados son los que disponen de sistemas de autoridad más eficientes y las sanciones deben ser eficaces y proporcionadas". "Porque no es aceptable negociar el tránsito a cambio de vidas humanas".

Pero, desde el ámbito educativo podemos contribuir generando espacios donde las estudiantes puedan estar más cerca de la realidad; por ejemplo en el Colegio Marymount de Medellín se incluyó en el plan de estudios según la Ley 1503 de 2011 la cual dice:

PARÁGRAFO 3. Los programas marco para la enseñanza en educación vial serán implementados en todas las instituciones educativas públicas o privadas que ofrecen los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria en el período lectivo inmediatamente siguiente a la expedición de los programas de enseñanza en educación vial por parte del Gobierno Nacional. (Educación, 2019)

En Preescolar y Primaria se trabaja el programa de movilidad y de seguridad vial donde se desarrollan temas en clases sobre las normas de tránsito como reconocimiento del espacio público, señales de tránsito, utilización de infraestructura segura como puentes peatonales, pasos peatonales, semaforización. (Social, 2019).

Para las niñas de 3° y 4° se realiza una actividad donde se hace un simulacro de lo que se vive en la vía, este día traen sus vehículos (bicicletas, monopatines etc.), también crean su propia licencia de conducción y placas, hasta reciben comparendos pedagógicos. Las alumnas de 11° junto con la personera apoyan el desarrollo de estas actividades.

Para las alumnas de Middle y High School se han hecho actividades con las escuelas de tránsito e invitados con conocimiento en movilidad y de seguridad vial que ayuden a la sensibilización y generación de consciencia en este espacio.

Debemos aprovechar que los jóvenes de ahora al parecer son personas más sensibles y preocupados por lo que nos rodea, como el medio ambiente, los animales y los demás; tanto así, que es una "generación con cultura de compartirlo todo". Dicho por Pere Navarro Olivella en el Congreso Internacional de Movilidad y Seguridad Vial realizado en Medellín el 7 de noviembre. Por lo cual, tenemos estudiantes involucradas en crear ideas innovadoras pensando en mejorar no sólo a la movilidad del Colegio y del sector; si no también en la calidad del aire, en lo que se puede aportar, usando el mismo vehículo para varias personas que usen la misma ruta. Desde la educación, podemos involucrarnos no solo en la generación de ideas, sino también en la creación contenido, programas, buenas prácticas, cultura ciudadana y ambientalista. Éste debería ser nuestro papel, de los que hacemos parte de la solución y no del problema.

Además la ley 1702 de 2013 por la cual se crea la agencia nacional de seguridad vial establece: "Coordinar con el Ministerio de Educación el diseño e implementación de los contenidos y metodologías de la educación vial, en los términos dispuestos por la Ley 1503 de 2011". (Transporte, 2013)

Imagen tomada de: Guía para la implementación de la estrategia de movilidad segura, saludable y sostenible, 2019.

Por otra parte, respecto al tema de movilidad segura, Humberto Iglesias Gómez, Secretario de Movilidad de Medellín, habla sobre estructuras perdonadoras, vías facilitadoras de espacios para los peatones y usuarios de bicicletas, los actores más vulnerables. Dando así prioridad y apoyando a estas personas para apalancar el objetivo de la actual Secretaría que es reducir la cantidad de vehículos en las vías para mejorar la movilidad y por supuesto la calidad del aire en la Ciudad.

Las estrategias han sido claras y se apuesta a una mejor movilidad como el hecho de compartir tu vehículo con otras personas que tengan una ruta similar a la tuya, 4 estaciones de encicla con 388 árboles nuevos alrededor de las clico rutas, más de 1.400 buses de transporte público han sido renovados con tecnologías más limpias, 64 buses eléctricos para metro plus. (Movilidad, 2019)

Dado a lo anterior, nuestro compromiso no es sólo seguir las normas de tránsito, es generar cultura de autocuidado y hacia los demás; adicional a que debemos apuntar alguna de éstas estrategias para contribuir con una movilidad más eficiente y un aire más limpio.

REFERENCIAS:

Educación, M. d. (18 de noviembre de 2019). Sistema Único de Información Normativa. Obtenido de Sistema Único de Información Normativa: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1682377

Lota, L. (2019). Congreso Internacional de Movilidad y Seguridad Vial . Medellín.

Movilidad, S. d. (12 de 11 de 2019). Secretaría de Movilidad de Medellín. Obtenido de Secretaría de Movilidad de Medellín: https://www.medellin.gov.co/movilidad/

Olivella, P. N. (10 de mayo de 2012). El País.

Social, M. d. (febrero de 2019). Guía para la implementación de la estrategia de movilidad segura, saludable y sostenible. Obtenido de Guía para la implementación de la estrategia de movilidad segura, saludable y sostenible.: https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SA/cartilla-movilidad-sss.pdf

Transporte, M. d. (27 de diciembre de 2013). Ley 1702 27 de diciembre 2013. Obtenido de Ley 1702 27 de diciembre 2013: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY 2017 DEL 27 DE DICIEMBRE DE 2013.pdf

LOS DISLÉXICOS, UNA POBLACIÓN QUE ESTÁ PASANDO INADVERTIDA

Martha Stella Domínguez Jaramillo
Licenciada en Pedagogía Reeducativa de la Universidad Luis Amigó. Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad de la Rioja. Docente Learning Center Colegio Marymount de Medellín.

La dislexia es un concepto que ha tenido muchas variaciones, pasando de enfermedad a trastorno y, actualmente, se discute si es un retraso madurativo (Samuelsson, Finnstroem, Leijon, y Mard, 2000) o un déficit (Jackson y Dollinger, 2002).

De todas maneras, es importante partir de la definición que la International Dyslexia Association (IDA) adoptó de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) en 2002, para precisar el término:

"La dislexia es una discapacidad de aprendizaje específica de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento de palabras con precisión y / o fluidez y por la falta de ortografía y habilidades de decodificación. Estas dificultades generalmente resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que a menudo es inesperado en relación con otras habilidades cognitivas y la provisión de instrucción efectiva en el aula. Las consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión de lectura y una experiencia de lectura reducida que puede impedir el crecimiento del vocabulario y el conocimiento básico".

Los datos de prevalencia de dislexia existentes oscilan entre el 5% y el 15% de la población, dependiendo del instrumento aplicado. Si se tiene en cuenta el menor porcentaje, puede estimarse que en una población de 25 estudiantes hay 1 que tiene dislexia; y si se toma una población de 1000 estudiantes es un número cercano a 40.

En el desarrollo del lenguaje, la oralidad se logra de una manera compleja pero natural porque se tiene un equipaje genético que así lo posibilita. Pero con la lectoescritura ocurre diferente, pues es la adquisición de un código artificial arbitrario y cambiante, creado por los seres humanos, para comunicarse. Esto hace que para algunas personas sea mucho más complicado este proceso y que requieran de instrucción y apoyos adicionales para crear las redes neuronales que sustentan estas habilidades (Benedet, 2013).

Además, los idiomas tienen diferente regularidad en la correspondencia grafema-fonema. En las lenguas transparentes, como en el español, la correspondencia es regular; y en las lenguas opacas, cuando no corresponden los grafemas con los fonemas, como en el inglés y el francés, es irregular. Lo anterior supone un obstáculo adicional para quienes deben aprenderlas y puede llegar a duplicar el porcentaje de estudiantes con dislexia. Es decir, en un colegio con una población de 1000 estudiantes, en el que se aprenden estos tres idiomas (español, inglés y francés), alrededor de 80 niños podrían presentar dislexia.

Según Miles (2004), una lengua transparente y la práctica constante facilitan el aprendizaje de la lectoescritura; y afirma Jiménez y Hernández (2000) que, en dicho caso, la dificultad radicaría en la velocidad de lectura y en el aprendizaje de la variabilidad ortográfica; pero, cuando se trata de lenguas opacas, las dificultades se incrementan. Por lo anterior, resulta fundamental pensar que muchos de los que tienen este trastorno no están siendo diagnosticados y, mucho menos, tratados.

En el DSM5, Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, la dislexia está incluida en los trastornos del neurodesarrollo como uno específico del aprendizaje con dificultad en lectura / en la expresión escrita. Bajo sus parámetros, un estudiante disléxico debe cumplir con cuatro criterios diagnósticos, a saber:

1. Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, durante seis meses, y que persistan a pesar de intervención:

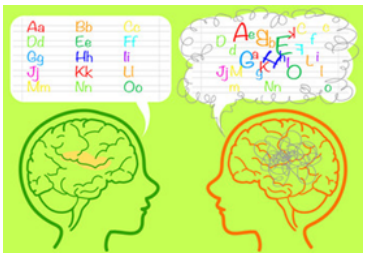
1- Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (lectura vacilante, errores de precisión, intenta adivinar las palabras...).
2- Dificultades para comprender el significado de lo que lee.
3- Dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión (omitir, añadir o sustituir letras).
4- Dificultades en la expresión escrita (errores gramaticales o de puntuación, mala organización de ideas...).

2. Si después de aplicar los test y hacer una valoración clínica integral con pruebas estandarizadas, tanto las aptitudes como las habilidades académicas puntúan significativamente por debajo de lo esperado para la edad y afectan el desempeño académico.

3. Si las dificultades académicas comienzan en la edad escolar y van haciéndose más severas cuando las estrategias compensatorias desarrolladas no alcanzan para responder ante el aumento de la exigencia.

4. No hay otras causas que expliquen las dificultades, como Coeficiente intelectual menor o igual a 70, dificultades visuales y auditivas sin tratar, trastornos mentales o neurológicos, errores de enseñanza, entre otras.

En términos generales, la dislexia se plantea cuando hay un desfase de dos cursos escolares al comparar la habilidad lectora con la media establecida para su grupo (comparación interpersonal) y plantear habilidades lectoras afectadas por debajo del nivel de desarrollo de habilidades propias de la persona (Comparación intrapersonal). Para la evaluación diagnóstica se requiere la valoración de los apoyos y la intervención individualizada que haya recibido el estudiante y la medición de los avances que ha tenido a partir de estos.

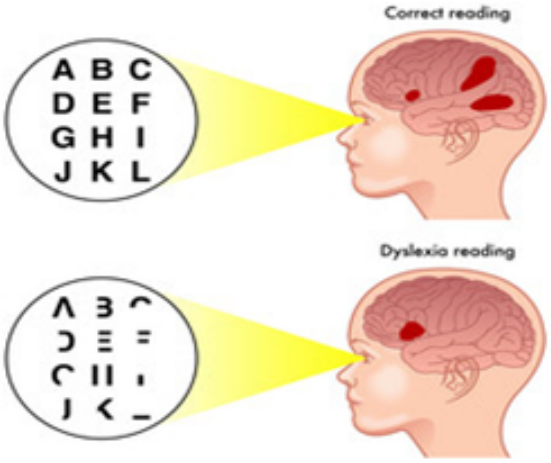


Se presenta en tres niveles, también registrados en el DSM5:
1. Nivel leve: presenta algunas dificultades en las aptitudes de aprendizaje que pueden compensarse con apoyos o adecuaciones en el salón de clase.
2. Nivel moderado: presenta dificultades notables que requieren de apoyos intensivos y adecuaciones durante toda la etapa escolar, pues de otra manera tiene pocas probabilidades de ser competente en el ámbito académico.
3. Nivel grave: presenta dificultades mayores que requieren de una enseñanza individualizada, sistemática, específica e intensiva, además de adecuaciones en el estudio y apoyo en la casa, para realizar efectivamente las tareas.

Esta condición no ha sido impedimento para que las personas puedan realizarse y desempeñarse exitosamente en sus vidas profesionales y personales; incluso, han existido escritores famosos disléxicos como Hans Christian Andersen, Agatha Christie, Gustave Flaubert y Ernest Hemingway.

Para no desaprovechar el talento es menester permanecer atentos al diagnóstico y la intervención temprana para ofrecer el apoyo, las estrategias y las adecuaciones pertinentes en cada caso. Los signos de alerta van cambiando de acuerdo con la etapa evolutiva; Salinas (2009) refiere los siguientes:

3 a 5 años	6 a 11 años	12 años en adelante
• Desarrollo lento del vocabulario y retraso en el desarrollo del habla con dificultades para articular o pronunciar palabras. • Torpeza al correr, saltar y brincar. • Dificultad para seguir instrucciones y aprender rutinas. • Falta de atención y aumento de la actividad e impulsividad. • Dificultad para abotonar y abrochar o subir un cierre o cremallera. • Retraso para memorizar los números, el abecedario, los días de la semana, los colores y las formas. • Falta de control y manejo el lápiz y de las tijeras. • Aparición de conductas problemáticas en sus habilidades sociales.	• Invierte letras, números y palabras. • Confunde el orden de las letras dentro de las palabras. • Dificultad para conectar letras y sonidos y en descifrar las palabras aprendidas. • Confunde derecha e izquierda y escribe en espejo. • No completa una serie de instrucciones verbales. • Presenta dificultad en la pronunciación de palabras, invirtiendo, sustituyendo o invirtiendo sílabas. • Traspone las letras, cambia el orden e invierte números. • Su comprensión lectora es pobre. • No toma o agarra bien el lápiz. • Su coordinación motora es pobre, se confunde con facilidad y es propenso a accidentes. • Es lento para recordar información. • Su trastorno en la coordinación motora fina le da mala letra y pobre caligrafía. • Tiene problemas acerca del tiempo y no logra saber la hora, día, mes y año. • No logra escribir pensamientos, ni organizarlos; su gramática y ortografía son deficitarias. • Muestra dificultad en el aprendizaje de conceptos numéricos básicos y no puede aplicarlos en cálculos o en la resolución de problemas.	• Tiene problemas de concentración cuando lee o escribe. • Falla en la memoria inmediata, no recordando lo leído por su dificultad con la comprensión de la lectura, el lenguaje escrito o las destrezas matemáticas. • Interpreta mal la información, por su falta de comprensión de conceptos abstractos y porque lee mal. • Muestra dificultades en organizar el espacio, sus materiales de trabajo y sus pensamientos al escribir o al hablar. • No logra planificar su tiempo ni tiene estrategias para terminar a tiempo sus tareas. • Trabaja con lentitud y no se adapta a ambientes nuevos. • No funcionan sus habilidades sociales y no logra hacer amigos ni entender las discusiones. • Finalmente evita leer, escribir y las matemáticas, tendiendo a bloquearse emocionalmente.



Cabe anotar que el papel de los docentes es el de ser observadores cuidadosos de estos síntomas para que puedan buscar la ayuda de los profesionales capacitados para diagnosticar la dislexia (psicólogo, neuropsicólogo, neuropedagogo, psicopedagogo, logopeda); es un trabajo interdisciplinario que tiene en cuenta muchos aspectos del desarrollo y del entorno del niño y, por lo tanto, equivocarse en un diagnóstico sería muy complicado para afrontar la vida académica.

BIBLIOGRAFÍA:

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V. Washington DC. American Psychiatric Publishing.
Benedet, M.J. (2013). Cuando la "Dislexia" no es Dislexia. Madrid. CEPE.
International Dyslexia Association. Evaluación de la dislexia: qué es y cómo puede ayudar. En: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/. 2017
Jackson, N.E. y Doellinger, H. L. (2002). Resalient readers? University who are poor recoders but sometimes good text comprehenders. Journal of Educational Psychology, 94(1), 64-78.
Jiménez, J.E. y Hernández, I. (2000). Word Identification and Reading disorders in the Spanish Language. Journal of Learning disabilities, 33 (1), 44-60.
Miles, T.R. (2004). Algunos problemas en determinar la prevalencia de la dislexia. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2(2), 5-12.
Salinas T., M. (2009). La dislexia. Revista Digital para profesionales de la enseñanza, 4, 170-177.
Samuelsson, S., Finnstroem, O., Leijon, I. y Mard, S. (2000) Phonological and surface pro- files of reading disabilities among very low birth weight children: Converging evidence for the developmental lag hypothesis. Scientific Studies of Reading, 4(3),197- 217.
Trastornos Mentales (DSM-5), 5ª Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana

STEP BY STEP: PROYECTO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA

Cristina Bravo Vásquez
Comunicadora Social de la Universidad Pontificia Bolivariana.
Magíster en Educación con Énfasis en Desarrollo Cognitivo en Educación del Tecnológico de Monterrey.
Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de San Buenaventura.
Diplomado en Neuropsicología del Aprendizaje (INEA).
Directora de Elementary School del Colegio Marymount de Medellín.
Egresada del Colegio Marymount, Promoción 1994.

Palabras clave: *autonomía, taxonomía, habilidades de pensamiento, habilidades socioemocionales, competencias; pensamiento crítico; trabajo colaborativo; innovación educativa.*

INTRODUCCIÓN

Esta iniciativa surge a raíz del cuestionamiento de algunos profesores al observar el comportamiento de muchas estudiantes, ya casi adolescentes, quienes tenían dificultades para resolver problemas de la vida cotidiana, tomar decisiones ajustadas a su edad, analizar situaciones en contexto, asumir consecuencias y sentirse seguras con sus decisiones y puntos de vista; estudiantes con gran necesidad de aprobación, acompañamiento y reconocimiento de los adultos. Estas reflexiones y preguntas cobran cada vez más fuerza y validez, dando pie al desarrollo de un ejercicio de análisis y revisión por parte de un equipo interdisciplinario del Colegio y un aliado estratégico, RutaN, ente gubernamental experto en innovación educativa. Producto de esto nace un proyecto que se convierte en un reto, en el que la investigación, el conocimiento, la pasión, la constancia, la convicción, el trabajo colaborativo y la motivación, se articulan para materializarlo.

De acuerdo con lo planteado el Colegio Marymount, decide buscar respuestas a la pregunta ¿Cómo desarrollar la autonomía en estudiantes de Elementary, a través de la solución de problemas de la vida cotidiana? Para avanzar en esta propuesta es clave que los maestros y la familia, propicien un ambiente en que las estudiantes puedan fortalecer poco a poco y de manera consciente, habilidades y competencias que apunten al desarrollo de la autonomía.

Esto implica entonces primero que nada, una concientización y motivación institucional, que lleve a los docentes y directivos docentes a comprender el impacto que tienen sus prácticas en el desarrollo de la autonomía y la importancia de pasar de ser los poseedores del conocimiento, de centrar el proceso educativo en el maestro, para pasar a ser mentores y guías, permitiendo que el estudiante sea el protagonista de su proceso de construcción y aprendizaje. La función que tiene entonces el adulto

es fundamental para propiciar un ambiente con unas condiciones pedagógicas, emocionales, actitudinales, familiares y sociales que favorezcan el desarrollo de la autonomía.
Entra también a jugar un papel fundamental, la familia y su concientización sobre su rol, pues en este contexto, son padres protectores, quienes resuelven todo por sus hijas, pues a pesar de tener las mejores intenciones, terminan dificultando o incluso impidiendo, el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones responsables, la autorregulación, autogestión, entre otras habilidades fundamentales para ser una persona autónoma.

Esta investigación está soportada en autores expertos en autonomía, pedagogía, pensamiento crítico y proceso evolutivos; además, en la experiencia y conocimiento de la Directora y Psicóloga de Elementary del Colegio Marymount, quienes llevan varios años acompañando a las estudiantes en su proceso de crecimiento.

METODOLOGÍA

Principio del reto:
1. Ingreso de expertos al Reto: se definen la estructura y criterios de la ruta a seguir. Lo primero es contactar a las personas que acompañan a las estudiantes de 1° grado (Directora y Psicóloga de la sección); ellas tienen los conocimientos y la experiencia requeridos para ayudar a la solución del reto. Por otro lado, se decide integrar a los padres de familia y profesores de las estudiantes del grado 1°; la razón es que estas personas están permanentemente con las estudiantes y requieren tener los mecanismos clave para apoyarlas.
2. Alianza con Ruta N: entidad gubernamental donde se propicia el espacio, la asesoría y las estrategias para desarrollar y materializar ideas. Son expertos en metodologías ágiles e innovación educativa. El Colegio Marymount optó por la metodología de reto, porque genera comunidades de aprendizaje, invita a la reflexión, al enfoque en soluciones, involucra a las estudiantes, padres de familia y docentes en el planteamiento de preguntas, búsqueda de respuestas, implementación de estrategias y ejecución de tareas, para el logro del reto, en este caso, el desarrollo de la autonomía en las estudiantes.
3. Encuesta de validación: Con el objetivo de validar el problema planteado por los docentes, se llevó a cabo una encuesta dirigida a los padres de familia y maestros de 1° en el año 2017, con la intensión de comprender la percepción de autonomía, la cual reflejó la dificultad de las estudiantes para resolver problemas de la vida cotidiana. Por lo tanto, se decide entonces iniciar una prueba piloto con las estudiantes, padres y maestros de 1° grado. No obstante, la intención del reto es que cubra todos los grados y se logre transversalizar el proyecto. Se Anexa: Resultado de la encuesta.
4. Definición de Autonomía de acuerdo con autores consultados: autonomía es la capacidad que tiene una persona para solucionar situaciones de la vida real de manera creativa y desde diferentes contextos. La autonomía articula las diferentes dimensiones del ser humano, la intelectual, la moral y la social. Esto requiere el desarrollo de diferentes habilidades y competencias para poder actuar con conciencia y criterio, asumir los errores como oportunidades de aprendizaje, pensar de manera crítica, ser capaz de autorregularse, tomar decisiones responsables, trabajar de manera colaborativa, ser capaz de analizar y comprender diferentes situaciones, tomar riesgos, adaptarse a los cambios, aprender a aprender y asumir una posición clara frente a sí mismo, el otro y el mundo.
5. Construcción de una taxonomía propia: es creada como mapa de ruta para los maestros, quienes serán los principales mentores y guías en este proceso. Está basada en habilidades de pensamiento, socioemocionales y competencias ciudadanas, las cuales son base fundamental para la formación de un ciudadano autónomo. Dichas habilidades y competencias se irán desarrollando paso a paso y de manera estratégica, desde el Colegio y con el apoyo de los padres, de acuerdo con la etapa evolutiva de las estudiantes, su ritmo y su proceso personal.
6. Definición del nombre del Reto: Step by Step. Reúne un conjunto de estrategias que requiere que cada estudiante adquiera paso a paso las competencias necesarias para convertirse en una persona sea autónoma; esto incluye el acompañamiento paso a paso de los adultos significativos, quienes irán guiando la implementación de diferentes estrategias que apuntan al desarrollo de habilidades y competencias, teniendo en cuenta el proceso individual de cada estudiante y un adecuado seguimiento y retroalimentación permanente.

Taller de papás auto 1°C, 2019

7. Talleres de sensibilización con padres de familia y profesores: Hasta enero del 2020, se han propiciado encuentros con 300 padres de familia y 25 profesores de las estudiantes de primer y segundo grado. Estos espacios fueron aprovechados para visibilizar las expectativas y conocimientos previos de ellos para contribuir al desarrollo de autonomía de sus hijas y estudiantes. Igualmente, se recogieron los insumos de los esquemas ancestrales de crianza de los padres y de los aspectos formativos de los maestros y lo que cada uno posee para aportar a esta tarea.
8. Talleres de capacitación y motivación para los maestros: Se han realizado más de 10 encuentros con los maestros que acompañan a las niñas del Colegio, con el propósito de aclarar el concepto de autonomía y sus diferentes dimensiones. De igual manera las diferentes categorías que la componen, la adquisición de competencias, habilidades de pensamiento, el desarrollo y aprendizaje de esas habilidades y la construcción de estrategias comunes para el desarrollo de éstas. Estos talleres son claves para generar pensamiento autónomo en los maestros y lograr que asuman un rol de mentores y guías en el proceso de desarrollo de la autonomía de las estudiantes.
9. Participación en el VIII Congreso de Educación y Aprendizaje en Oporto Portugal, en junio de 2019 con la ponencia " Step by Step: proyecto para el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje" a cargo de Cristina Bravo Vásquez.
10. Lo anteriormente mencionado, son los insumos para que las estudiantes elaboren una bitácora propia, en la que de acuerdo con sus intereses y necesidades, cada un elija un reto en el que deberá trabajar de manera consciente y consistente, el cual lleva una rúbrica de autoevaluación que le permita ir midiendo su alcance y progreso, las estrategias o los obstáculos que va encontrando para la consecución de sus metas y el desarrollo de las habilidades que apuntan al logro de la autonomía.
11. Más adelante, se diseñará un instrumento que permita evaluar el impacto del reto.

MARCO TEÓRICO

"El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho, hombres y mujeres creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos y verificar y no aceptar todo lo que se ofrece" *Jean Piaget*

En los últimos 50 años la acumulación del saber científico, la tecnología, las comunicaciones y la globalización, han transformado de manera significativa la cultura, la sociedad y el manejo de la información, generando gran impacto en todos los campos del conocimiento.

Es por esto fundamental que los jóvenes del siglo XXI desarrollen las habilidades necesarias para enfrentarse a los retos del nuevo mundo de manera autónoma, consciente, ética, crítica, visionaria e innovadora.
Para lograrlo, las propuestas educativas deben permitirles a los estudiantes apropiarse de las competencias que los lleven a actuar de una manera responsable, constructiva, que los preparen para hacerle frente a todo tipo de situaciones como personas íntegras, no sólo llenas de conocimientos académicos, sino también éticas, propositivas, críticas y capaces de tomar decisiones.
El desarrollo de la autonomía es fundamental para la formación de ciudadanos globales y aunque la participación de la familia es fundamental, la Escuela cumple con un papel definitivo en este proceso.
Cuando el modelo educativo permite que los estudiantes sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje, contribuye a formar personas capaces de autoregularse, de trabajar de manera colaborativa, resolver problemas y comunicarse de manera asertiva y eficiente en distintos contextos, tanto académicos como personales. Les da la posibilidad de generar posiciones claras frente a sí mismos, frente a otros y a la sociedad.
Una escuela que forma personas autónomas, con pensamiento crítico, debe motivar y potenciar a sus estudiantes para que lo evidencien a través de su capacidad de hacer análisis, inferencias, comparaciones, clasificación y síntesis y el desarrollo de estrategias de planeación, vigilancia y evaluación de los procesos de pensamiento propios (Boisvert, 2004).
El estudiante crítico sabe utilizar sus destrezas y habilidades de razonamiento lógico y metacognición, hacer juicios, reflexión, cuestionamientos y procesos mentales, de una manera estratégica y cuidadosa en diferentes situaciones de la cotidianidad. Esto incluye construir una situación en contexto, ser capaz de argumentar el razonamiento y demostrar la evidencia que lo llevó a determinadas conclusiones (Castillo & Cabrerizo, 2010).
El pensamiento crítico permite el uso de las habilidades cognitivas que incrementan la posibilidad de lograr una meta determinada. Se utiliza para describir un pensamiento que tiene un propósito, razonado y dirigido a lograr un objetivo, es necesario para la solución de problemas, interpretación, calcular probabilidades y tomar decisiones. Es cuando el pensante utiliza destrezas efectivas, reconoce el tipo de pensamiento que requiere para una determinada tarea y su aplicación en situaciones de la cotidianidad (Sternberg, Roediger & Halpern, 2007).

organización de prioridades, generación de posibilidades y elección de un plan de acción y las estrategias más viables y la toma de decisiones de acuerdo con problema planteado.

Otro de los componentes importantes de la persona autónoma, es la reflexión consciente, la autoevaluación y la metacognición o aprender a aprender, los cuales son un paso adelante en la planeación y evaluación del propio pensamiento y posibilita el aprendizaje de los errores y la toma de decisiones más razonables y conscientes. Los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de pensamiento si desarrollan el hábito de monitorear su comprensión y evalúan la calidad de su aprendizaje.

Estas habilidades se pueden desarrollar a través de la instrucción adecuada y cuando se enseña a los estudiantes de manera explícita a pensar y a transferir conocimientos, pueden llegar a desarrollar procesos de pensamiento mucho más complejos. Enseñar a pensar críticamente incluye enseñar sobre el aprendizaje y la memoria para darles herramientas a los estudiantes sobre cómo aprenden y cuánto saben (Sternberg, Roediger & Halpern, 2007).

Para Frade (2009) el pensamiento crítico es una de las habilidades más complejas del ser humano, el cual se desarrolla a través de la formación por competencias y hace parte fundamental de la autonomía del aprendizaje. Se define como un proceso racional y emotivo que hace parte de las habilidades de pensamiento superior, que le permiten al estudiante identificar relaciones, patrones, causas y efectos, hacer comparaciones de diferentes fenómenos, situaciones y circunstancias, considerar ventajas y desventajas, lograr distinguir lo real de lo irreal; en resumen, es la capacidad para tomar decisiones sobre todo cuando los principios y valores están en juego. Pensar bien es pensar críticamente, es una habilidad que se requiere para desempeñarse de manera exitosa en la escuela, en el área personal, laboral, social e interpersonal (Pasek & Matos, 2011).

Es necesario entonces entender esta necesidad desde el mundo educativo, pues es un hecho que existe una brecha entre el pensamiento desarrollado en las escuelas, colegios y universidades y el pensamiento necesario para tomar decisiones y asumir una posición clara en el mundo real. Por lo tanto, la enseñanza debe ser un recurso intelectual que impulse al máximo el desarrollo de las competencias, habilidades y talentos de todos los estudiantes (Carpintero, Pérez, Sierra, 2010).

Se hace urgente considerar al estudiante como el principal actor de su aprendizaje, pues sus acciones y procesos de pensamiento le permiten elaborar nuevos significados. Los conflictos cognitivos los llevan a replantarse los problemas, construir nuevas hipótesis, buscar y contrastar datos, reformular ideas y la posibilidad de modificar su punto de vista.

La educación centrada en el estudiante representa un paso adelante para lograr la pertinencia de las instituciones educativas como parte de un mundo globalizado e implica nuevos retos y demandas para los docentes y directivos. Además, pone al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, lo que implica enfoques más participativos y prácticos, que les permitan aplicar lo aprendido en la vida diaria. Es por ello que el rol del docente además de ser el mediador del conocimiento, investigador y generar espacios de reflexión permanente, debe también ser crítico sobre las competencias que han desarrollado los estudiantes (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Freire (2004) afirma que uno de los saberes indispensables del formador es el de asumirse como sujeto de la producción del conocimiento, pues debe ser consciente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción y construcción.

Es la escuela entonces quien debe buscar y propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan críticamente. Para ello se requiere de maestros creativos, inquietos, reflexivos, curiosos, humildes y perseverantes, que reten, guíen y motiven a sus aprendices a construir su propio conocimiento y el mundo en el que quieren vivir.

Definiciones de Autonomía

Desde una visión naturalista, todo ser vivo es autónomo en su origen, pero también se concibe como una capacidad adquirida, como es el caso de Kohlberg y Piaget, pues consideran el desarrollo de la autonomía como fin de la educación. La autonomía puede definirse también como la capacidad de los individuos a autorregularse y autocontrolarse, para poder dirigir su vida, además de aprender a valorar y a respetar al otro (Etxeberría & Casado, 2008).

Para Kant lo más importante era la autonomía del sujeto, afirmaba que la conciencia moral es el reino del deber ser. Mientras en la naturaleza impera la necesidad, en la conciencia moral se destaca un sujeto que puedo o no obedecer. De acuerdo a esta teoría el dominio cognitivo y el afectivo funcionan de manera conjunta, es por ello que obrar correctamente es un deber, una obligación (Kant, 2003).

De acuerdo entonces a esta investigación, la autonomía deberá ser definida como finalidad de la

educación. Para Piaget, la autonomía se desarrolla a partir del trabajo colaborativo, ya que permite contrastar y coordinar los diferentes puntos de vista, para avanzar en el conocimiento y en la dimensión moral, además permite la superación del egocentrismo, la elaboración de un juicio propio y descubrir la razón de ser de determinadas situaciones (Piaget & Heller, 1968). También, manifiesta que las personas desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral, como en el intelectual y el social, y que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía.

CONCLUSIONES

En resumen, después de haber analizado todas estas teorías sobre autonomía, puede concluirse que es una competencia que se desarrolla a lo largo de la vida y tiene características tanto cognitivas, como afectivas y sociales, que se van fortaleciendo de acuerdo con el entorno, los patrones de crianza, el ambiente educativo y según la etapa madurativa de los estudiantes.

Es necesario resaltar la importancia que tienen el ambiente y los adultos significativos, pues son ellos los responsables en una gran medida de promover ambientes que propicien la autonomía, el pensamiento crítico, la posibilidad de cuestionarse y de cuestionar al otro, aprender del otro y con el otro, ser constructores de su propio aprendizaje, ser creativos. Es necesario también, para formar seres autónomos, posibilitar el error y asumirlo como oportunidad de aprendizaje, aprender de la diferencia, reflexionar permanentemente, trabajar colaborativamente, ser coherente con lo que se dice y se hace y ser consecuente con los comportamientos y decisiones que se toman.

La propuesta planteada aquí es apenas el inicio de un trabajo transversal a la Comunidad Marymount. Se pretende que en toda la institución se generen espacios para que las estudiantes puedan realmente ser autónomas, para lograrlo es necesario la capacitación de los adultos que acompañan a los niños y jóvenes para que generen oportunidades en donde estas personas que están en su proceso de formación puedan valerse por sí mismas y tomen decisiones con criterio y responsabilidad.

Taller de profesores, 2019

REFERENCIAS:

Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico: Teoría y prácti-ca. México: Fondo de Cultura Económica.

Bravo, C. (2014). Nivel de la competencia de autonomía que las alumnas han desarrollado en un colegio colombiano a través del fortaleci-miento de las habilidades de pensamiento crítico desde el proyecto de vida (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México.

Carpintero, E., Pérez, L. & Sierra, J. (2010). Pensamiento crítico y capaci-dad intelectual. Faísca Revista de Altas capacidades. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/arti-cle/view/FAIS1010110098A

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid, España: Pearson.

Calvo, A. (2016). Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los cole-gios más innovadores del mundo. Madrid, España: Fundación Telefóni-ca.

Etxeberria ,A., &Casado, A. (2008). Autonomía, vida y bioética. Ludus vitalis: Revista de Filosofía de las ciencias de la vida, 16(30),213-216.

Frade L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preesco-lar hasta bachillerato. México: Inteligencia educativa.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Kant ,I. (2003). Crítica de la razón práctica. Buenos Aires, Argentina. Lo-sada.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-develop-mental approach to socialization. En D. A. Goslin (ed.). Handbook of Socializa-tion: Theory and research. Chicago: Rand McNally Pasek, E. & Matos, Y (2011). Capacidades intelectuales vinculadas al pensamiento crítico. Revista Educación y Ciencias Humanas, 14(28), 107-125.

Piaget, J. (1958). La autonomía en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Losada S.A.

Shanker, S. (2013). Calma, atención y aprendizaje. Estrategias para la auto-rregulación en el aula. Lima, Perú; Cerebrum Ediciones.

Sternberg, R, Roediger, H. & Halpern, D. (2007). Critical thinking in psy-chology. U.S.A.: Cambrige University Press. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=3mA9NPAg-WR0C&printsec=-frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

MAESTRO DE INGLÉS CONSTRUCTOR DE PAZ: UN ENFOQUE ESTRATÉGICO-DIDÁCTICO PARA GENERAR ALTERIDAD Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Ximena Alexandra Ochoa Peláez
Estudiante de último semestre de Licenciatura en Inglés de la Universidad Luis Amigó.
Estudiante de último semestre de Técnica en Inglés de Censa Medellín.
Practicante de último semestre en el Colegio Marymount.

Históricamente, el concepto de paz en un país como Colombia ha estado enmarcado dentro de una representación mental colectiva que se aferra a la idea de que paz se refiere a ausencia de guerra, o que conserva una relación directa con la inexistencia del conflicto armado. Es por eso por lo que es necesario resaltar la importancia de la paz en nuestro contexto específico, para comprender cómo una sociedad tan herida por este tipo de conflicto actúa conforme a unas percepciones adquiridas como cultura en términos de paz, y cuyas acciones deben conducir a una construcción conjunta, que nos permita una resignificación del término desde sus raíces más profundas.

En este sentido, Diana Uribe (2014), filósofa e historiadora Colombiana manifiesta que uno de los principales obstáculos que tenemos como sociedad para lograr este propósito común es que a través de los años hemos adquirido una desesperanza aprendida, debido a que desde hace mucho tiempo no tenemos un referente real de paz, y, por tanto, se nos hace difícil imaginarla, y concebir cómo vivir en y con ella. Pero, además, el imaginario cultural que sugiere una incapacidad para creer que podemos, en realidad, tener transformaciones o logros colectivos, nos paraliza, despojándonos de nuestro sentido de realidad y priorizando la consciencia individual. (Uribe, 2014) Por lo tanto, esta estrategia didáctica le apuesta precisamente al poder que tiene el trabajo y la unión colectiva en la generación de transformaciones sociales trascendentes que impacten la vida de los estudiantes y su contexto inmediato.

Es necesario que, como maestros, entendamos que el aula de clase es un espacio de creación conjunta, y que este esfuerzo continuo implica estar juntos para reflexionar sobre el otro por medio de un reconocimiento, que sólo se logra a través de la alteridad, porque “cuando te encuentro y te reconozco, entonces puedo encontrarme y reconocerme a mí mismo” (Almeida., 2014). Es aquí cuando comenzamos a construir paz desde los diversos escenarios educativos, cuando empezamos a ser conscientes de ese otro ser que está a nuestro lado. Además, esta estrategia nos brinda la posibilidad de crear lazos dentro del aula, para generar una atmósfera de confianza y valoración mutua.

Según Michelle Gawerc (2006) existe un concepto llamado iniciativas de persona a persona en el que las sociedades que trabajan juntas y promueven la cooperación, tienen un papel decisivo en la transformación del conflicto y la construcción de paz, compartiendo intereses comunes y creando relaciones duraderas entre las personas. Por consiguiente, algunas acciones estratégicas se centran en el diálogo y la comprensión, lo que significa "conocer el otro lado; es decir, ponerse en el lugar del otro para alcanzar alteridad y un sentido común de humanidad" (Gawerc, 2006).

Como es natural, el rol del maestro de inglés en este proceso de paz, que es finalmente una construcción social, no debe estar únicamente centrado en la enseñanza de una segunda lengua “per se” o como fin último, sino entendido bajo el poder que tiene el lenguaje, cuyas repercusiones e impactos son determinantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante comprender que, aunque el medio ha de ser el inglés, concebido en este sentido como una herramienta para alcanzar un propósito concreto y significativo y no como un conocimiento meramente transferido, aislado, descontextualizado o irrelevante para estudiantes y maestros, debe conservar un objetivo social.

Así pues, nuestra primera pregunta como maestros constructores de paz en el aula es entonces, ¿Cómo lograr esta construcción mediante una estrategia didáctica en las clases de inglés? A propósito, Francisco Gomes (2014) expresa que el lenguaje debe tener una función de consolidación, de apoyo, y de mantenimiento de la paz y que un idioma debe enseñarse/aprenderse/usarse para aportar al mejoramiento de la dignidad humana. Por lo tanto, los principios, métodos, hallazgos y aplicaciones lingüísticos deben considerarse como un medio para promover paz en el aula. (Matos, 2014)

De tal forma, el papel del maestro de inglés cumple una función social y su enseñanza está atravesada por una intención; que es ver al otro como un ser social, cargando así de sentido las prácticas educativas. Este proceso de reestructuración de la enseñanza del idioma se fundamenta en la noción del lenguaje como ideología, que plantea que existe una conexión inseparable entre las prácticas lingüísticas y las prácticas sociales, atribuyendo ciertos aspectos del comportamiento verbal a los procesos cognitivos, que son producto de prácticas socialmente organizadas (Hodge & Kress, 1995). En otras palabras, el docente como agente social debe fomentar un inglés situado en el contexto, que, además, nos sirva para hablar sobre nosotros mismos y sobre el otro.

Consejo de paz.
http://c1230209.ferozo.com/wpcontent/uploads/2018/06/paloma.png

Es tarea del maestro aportar a la transformación de una nueva educación por medio de la construcción de espacios propicios para que la estrategia logre desarrollar una capacidad de escucha y participación en los estudiantes, a través de grupos de discusión, y teniendo en cuenta las diferencias y similitudes. Además, es esencial identificar aspectos comunes desde el contexto por medio de estrategias socioafectivas, pedagógicas y didácticas, que generen conciencia y conocimiento del otro. Finalmente, es necesario favorecer ambientes de clase en los que los estudiantes puedan narrar sus experiencias entendiendo la paz como un reconocimiento mutuo y promoviendo actividades de reflexión, dirigidas al respeto por el otro y a la apreciación de su historia personal de vida, basada en el diálogo. Así, cuando nuestros jóvenes, ansiosos por el aprendizaje de nuevo conocimiento, nos pregunten: ¿Para qué aprender inglés? Podamos declarar con total certeza: "En efecto, para aprender a ser más humanos".

La pedagogía de la alteridad. Carlos González (2019). https://prezi.com/p/2djebfdr0nad/la-pedagogia-de-la-alteridad/

BIBLIOGRAFÍA:
Almeida., M. E. (2014). Educación para la paz y alteridad. En M. E. Almeida., Título: Educación y pedagogía de la alteridad, (págs. 1-14). España: Redipe.
Gawerc, M. I. (2006). Peace-building theoretical and concrete perspectives. Peace & change , Vol. 31, No. 4.
Hodge, R., & Kress, G. (Marzo de 1995). Language as ideology. Obtenido de Language in society: https://-doi.org/10.1017/S0047404500018455
Matos, F. G. (Diciembre de 2014). Peace linguistics for language teachers. Obtenido de Scielo: http://dx.-doi.org/10.1590/0102-445089915180373104
Uribe, D. (10 de Diciembre de 2014). Todo pueblo está en condiciones de alcanzar la paz . Bogotá, Colombia.

LA EDUCACIÓN COMO POSIBILIDAD PARA TRASCENDER

Juan Carlos Pérez Piedrahíta
Psicólogo de la Universidad de San Buenaventura.
Especialista en Planeación Educativa y Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales.
Magíster en Psicología Holista Sneca España.
Asesor y consultor educativo y en desarrollo humano.

La educación como agente de socialización y culturización, desde una perspectiva tradicional, ha apuntado al desarrollo de la individualidad que pueda responder a ciertas dinámicas o realidades sociales; pretensión – que en la actualidad – cae ante la desintegración de la subjetividad vista como proyecto único; es decir, "hay un cambio en la interacción subjetiva que antes se producía y daba sentido a la relación subjetiva y otorgaba todo el sentido a las relaciones personales" (Mejía, 2006p. 177). Cambio fundamentado en múltiples causas que van desde la reorganización de las lógicas familiares, sociales y de relación interpersonal hasta una educación instrumental en términos del hacer. Educación en la cual se redujo el ideal del sujeto social-político a un modelo racionalizado, homogéneo e incapaz de brindar opciones para comprender el complejo entramado en el que se han convertido las relaciones y acciones sociales; modelo favorecedor de territorios excluyentes y, por ende, generadores de violencia.

Estas nuevas lógicas de organización constituyen el espacio de reflexión para poder comprender por qué es necesario pensar en una nueva versión de las políticas y estructuras educativas, en el país, destinadas a la elaboración de una biografía con sentido y significado en-desde y para un territorio y un desarrollo/la vida en una Colombia que está transitando de una historia de violencia a una de construcción de paz.

En la actualidad sociedad, cultura y educación emergen como formas indiferenciadas y entretejidas en una red continua y cada vez más compleja que exige una enseñanza que posibilite la deconstrucción como medio para dar cuenta de la realidad. La deconstrucción de horizontes preestablecidos por los planes de desarrollo para dar paso a la construcción de modelos educativos desde la emoción, la motivación, la curiosidad, la pasión, la intensidad, la diversidad; es decir, la vida como desarrollo.

Una pedagogía que se estructure desde la pregunta por el deseo; es decir: ¿Qué desea el ser humano, el hombre, el biosujeto? ¿Qué tipo de territorio/sociedad deseamos desde la intersubjetividad, la ciudadanía? Y para ese tipo de sociedad ¿qué tipo de seres humanos hay que potenciar? Y por ende ¿Cómo debe ser el formador o facilitador de ese proceso de potenciación en el sujeto?

Y es en este escenario de los deseos en donde es preciso clarificar el qué para poder dimensionar el cómo, y no un cómo tecnocrático sino por el contrario que trascienda la simple enunciación de un enfoque educativo. Se está hablando de gestar una política educativa que posibilite la construcción de una sociedad justa, diversa, plural, equitativa y nicho para la realización del biosujeto desde una ética del cuidado. Que asuma una cultura polivalente, compleja e incluyente. Que potencie un sujeto en relación con el otro y con la vida; que le posibilite ser biociudadano[1]. Que construya ciencia desde la preservación de la vida y supere la entropía negativa mediante tecnología sostenible. Una política educativa que brinde un sentido de humanización ecosófico.

Lo anterior exige, entonces, dirigir la mirada hacia un sujeto de formación y un sujeto para la formación desde una perspectiva holista (complexus), consciente de su historia, de su biografía, de su relato existencial y por ende pedagógico. Perspectiva que exige favorecer el desarrollo de un sujeto multidimensional; es decir, corporal, emocional, comunicativo, cognitivo, ético, estético y espiritual con habilidades para leer (se), experimentar (se) y transformar (se) el entorno.

Se debe propender por la formación de un sujeto desujetado de los condicionamientos personales, sociales y culturales. Un sujeto del juego y para el juego de la vida. Este sujeto complejo debe contener y superar el ciudadano libre de la escuela nueva, el hombre racional o moderno en la escuela Pestalozziana, el hombre católico en la pedagogía católica, el hombre laico e industrioso en la pedagogía activa, el hombre obediente en la escuela conductista, el hombre productivo en la escuela sistémico funcional de la renovación curricular, el hombre competente de la pedagogía cognitiva, hasta el hombre holístico e integral de la pedagogía holística. Se debe favorecer el desarrollo de un sujeto que se distinga por ser el artífice de su propia subjetividad desde la intersubjetividad.

La formación de este sujeto significa crear ambientes propicios para que sean constructores de su proyecto de vida como una ética (sentido) de sí mismos y una estética (significado) de relación con los demás. La ética de sí mismos se refiere a la posibilidad de comprender que cuando se encuentra en la relación de conocimiento con lo que representa el mundo de la vida, la relación es sujeto de conocimiento/ objetos de enseñanza; pero cuando se trata de conocerse así mismo, la relación es con el individuo-sujeto. La relación de conocimiento todavía avanza un poco más, desde una concepción de la complejidad, hasta plantear que la relación es entre teoría / objetos de enseñanza, es decir, se pasa de una epistemología de primer orden a una de segundo orden. Luhmann, (1996, en Pérez, 2009. p. 32)

El proceso primordial del ser humano es la ruptura con lo inmediato y natural, ruptura que le es propia del opuesto que lo define: el ser espiritual y racional, por lo que no hay una coincidencia entre ser y deber ser en el hombre, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser, es por eso justamente que necesita de formación, porque su esencia es trascender su singularidad. La persona no formada es "aquella que no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determina su particularidad con consideración y medida". (Gadamer, 2001 en Pérez, 2009, p. 34).

Estar formado significa tener sensibilidad frente al devenir de sí mismo, frente a la realidad, como proceso siempre inacabado desde una alteridad. Es también sensibilidad frente al inacabamiento de toda comprensión (sensibilidad histórica). De alguna manera, la formación integral es al decir de Edgar Morín, una continua lucha por la lucidez:

1 Biociudadano: "sujeto potencial, potenciado y potenciador que se vincula consigo mismo –desde sus sentidos y significantes-, con su mundo, con los otros y lo otro en co-habitancia y en el morar." Hernández & Gómez (2009. p.116)

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el pleno empleo de la inteligencia general. Este empleo necesita el libre ejercicio de la curiosidad, la facultad más expandida y más viva de la infancia y de la adolescencia, y la cual desaparece a menudo por acción de la instrucción, cuando de lo que se trata por el contrario, es de estimularla o si está dormida, de despertarla. (Morin, 1999b, p. 12).

La formación integral, entonces, frente a los retos que ofrece el devenir histórico del país debe apuntar a favorecer un sujeto para el discernimiento moral, el convivir y comprender, el emitir un juicio ético y estético, expresarse y conocer lo que es el conocer. Se trataría de "introducir y desarrollar en la educación el estudio del desarrollo cerebral, las características mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que lo exponen al riesgo del error o la ilusión". (Morin, 1999b, p. 14). Dentro de la práctica del formar, enseñar, reflexionar, es valioso tener en cuenta la enseñanza de la condición humana, la identidad terrenal, el saber afrontar la incertidumbre, la comprensión y la ética del género humano para una la construcción de una sociedad con más equidad. Parafraseando a Hannan Arendt (2000 en Palacio, 2009), "se necesita una pedagogía cifrada en la reflexión sobre la vida, la natalidad. Una educación como relato de formación, de vida, de ética y para la hospitalidad, para un desarrollo con sentido; es decir para el amor" (p. 13)

Pero, ¿qué es el amor?

La palabra: "a–mor", proviene del latín, y significa a "sin" y mor o moris "muerte"[2]. El amor, para Crottogini, R (1996) se concibe como una fuerza unitiva, fuerza que desarrolla y despliega sacando la mejor parte de aquello que toca, fuerza que colabora incansablemente con la evolución y desarrollo de todas las cosas.

Desde la antroposofía y de la mano de Crottogini en su texto La Tierra como Escuela, la finalidad o sentido del amor es generar encuentros, provocar uniones, construir lazos y realidades nuevas. En el marco de este texto, el amor es la fuerza que desafía al biosujeto a ser el que es; a desnudarse (desnudar, en el sentido de "desanudar", o sea quitar los nudos, desarmar tensiones, disolver conflictos). Devela misterios en el biosujeto, pues su misma naturaleza lo lleva a quitarse los velos gracias al encuentro en alteridad, pues favorece el encuentro, el intercambio, la interacción mutua; es un estado que hace posible el cuidado y construcción de la vida; promueve el encuentro y la síntesis de historias de vida, el diálogo de identidades y el enriquecimiento mutuo de ambas; es respetuoso de los tiempos y los espacios porque respeta el despliegue de la libertad de la vida; crea la sensación de estabilidad, serenidad, ternura; busca en encuentro con el otro real (con virtudes y defectos) y no el ideal inexistente; necesita de proyectos comunes, pactos y acuerdos continuos, sacrificios egoicos. El amor conecta con el desafío del desarrollo como una totalidad en la Gaia.

Esta fuerza de sentido, según Crottogini (1996) ha sido minimizada por el racionalismo y la tecnocracia, con la colaboración de los agentes socializadores, gracias a tres emociones antagónicas: el odio (fuerza en oposición que tiende a generar desencuentros, tiende a provocar divisiones, a destruir lazos y plantear rivalidades y enfrentamientos); la indiferencia (que no es una fuerza en oposición, sino que es la suspensión de toda fuerza. No hay interés alguno por nada, ni nadie; es la negación de la alteridad) y el miedo (fuerza que detiene, repliega, lleva al aislamiento, provoca ensimismamiento sobre las realidades que son consideradas seguras, conduce a la alienación y al aferramiento a algo, a alguien, seguridades externas: la negación del caos, del cambio, del desarrollo).

2 Diccionario de la Real Academia de la Lengua

Como producto de las fuerzas antagónicas al amor, el sujeto trata desesperadamente de construir edificios, de encerrarse en ciudades, en preceptos, en dogmas; de encerrarse en sí mismo de tal manera que esté resguardado de experimentar la vida: el caos del amor. La responsabilidad de la propia existencia y la existencia del otro y lo otro. En palabras de Goethe (Citado por Vega, 2009, p.113):

He llegado a la conclusión aterradora de que yo soy el elemento decisivo de mi vida. Yo poseo el poder tremendo para hacer mi vida miserable o alegre. Para con otros y para conmigo mismo yo puedo ser una herramienta de tortura o un instrumento de inspiración. Es mi respuesta la que decide si una crisis se escala o no. Son mis acciones que deciden si yo me ennoblezco o me degrado y si humanizan o deshumanizan a los demás. Soy el poder de mi vida.

BIBLIOGRAFÍA:
• CROTTOGINI, R. (1996). La Tierra como Escuela. Buenos Aires: Antroposófica.
• HERNANDEZ, G. & GOMEZ, L. (Noviembre de 2009). El biociudadano como sujeto etho-politico para la configuración de territorio y geoidentidad. Tesis de Maestría.
• MEJIA, M. R. (2006). Educación(es) en la(s) Globalización(es). Bogotá: Desde Abajo.
• MORIN, E. (1999b). La cabeza bien puesta. Repensar el pensamiento. Buenos Aires: Visión.
• PALACIO, B. J. (2009). Seminario Sujetos de Conocimiento y Formación. Modulo Maestría en Educación (pág. 23). Manizales: Universidad Católica de Manizales.
• PEREZ P, J. C. (16 de Diciembre de 2009). Modelo Pedagógico. Proyecto Educativo Institucional Fundación Autónoma de las Américas. Medellín, Antioquia, Colombia: Circulación Privada.

CIBERGRAFÍA:
• VEGA, H. (2009). Totem. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de www.latierracomoescuela.com

THE URGENT NEED TO FOSTER THE XXI CENTURY SKILLS IN EDUCATION

Alejandra Londoño Ramírez
Abogada de la Universidad EAFIT.
Magíster en Educación Bilingüe de la Universidad Internacional de la Rioja.
Self-contained teacher, 2°grado del Colegio Marymount de Medellín.
Exalumna del Colegio Marymount de Medellín.

Today's society is desperately asking for a change in education paradigms: memory is no longer the most important issue, thus, schools and teachers need to prepare students for the current society's demands. We need to prepare XXI century citizens. To achieve this, special skills need to be developed and trained since the early childhood, as envisioned many years ago by Bloom (1956) and Anderson (2001) in their taxonomies.

The change in our society is a fact and it is happening now, in a higher speed than expected. Communities and societies are constantly evolving and so have to be the schools, in which the citizens that inhabit that society learn, grow and get ready to face the new demands and challenges. Globalization is a reality now, integration of countries, cultures and communities is a reality, this is why a traditional education is no longer enough for today's world. Due to technology improvements, since very young ages, kids are starting to feel the need to acquire different and contextualized competencies, in order to be part, to belong to the society. For instance, children are constantly receiving information in different languages. This is why, schools and education policies started migrating from a traditional education to a more updated one, as it is currently happening in our school Marymount.

Even though this is a relatively new concern in education, important organizations and authors have taken things into matter. For instance, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) and OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) have been two of the main organizations who have been studying and proposing alternatives for facing this new challenge in education.

Concretely speaking about this issue, Scott (2015), from UNESCO, stated that "There's now a significant body of literature focusing mainly on three topics – motivations for a new model of learning, the specific competencies and skills needed to function effectively in the twenty-first century, and the pedagogy required to stimulate those capabilities." (p. 1). And these three topics are completely relevant to this article, since they are the base, the starting point, to transform concrete educational practices. UNESCO had a clear intention when publishing this paper of work in 2015, entitled "The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century?": it was to make clear that the world is changing and with these changes, it will probably have to face different crisis, such as economic and global, and in order to be able to deal with them, XXI century citizens need to be prepared, need to be educated in a different manner. The change of the society is a reality now, it is happening and it will not stop.

Agreeing with UNESCO, Ananiadou and Claro (2009), from OECD also expressed their perception about today and future society, and the current skills new generations need to acquire. They refer to new generations as "new millennium learners" throughout all their working paper, entitled "21st century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries". In their work, the OECD also highlighted the need to change the traditional way of conceiving education and to migrate to a more updated one, able to prepare new millennium learners for the challenges they will need to face in the future society. For this, the OECD analyzed different frameworks of competencies implemented in different countries which are members of the organization, concluding that

"There are few specific definitions of these skills and competencies at national or regional level and virtually no clear formative or summative assessment policies for these skills." (Ananiadou and Claro, 2009, p. 4). As a solution for this issue, the OECD "(...) proposes a new threedimensional framework, consisting of the dimensions of information, communication and ethics and social impact" (Ananiadou and Claro, 2009, p. 4).

As these authors, some others have studied and written about the topic, since the concern to innovate in education, in order to suit the society's demands, is a pressing necessity.

To sum up, it is important to bear in mind that for raising up XXI century competent-citizens, the XXI century skills need to be fostered, developed and trained through education first. Therefore, XXI century teachers need to be able to generate learning environments in which that purpose can be achieved, in order to enable education to accomplish its goal in today's society. Having this in mind, Marymount School decided to implement an updated methodology and to transform its educational practices, in order to foster and train the required XXI century skills and to prepare its students to successfully deal with the XXI century's challenges.

REFERENCES:

Ananiadou, K & Claro, M (2009). 21st century skills and competencies for new millennium learners in OECD countries. OECD, 41, 1-33. Retrieved from http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York: Longman.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. New York: Longman.

OECD. (2016). Global competency for an inclusive world. Retrieved from https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Scott, C. (2015). The Futures of learning 2: what kind of learning for the 21st century? UNESCO, 14, 1-14. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996/PDF/242996eng.pdf.multi

UNESCO (2003). Education in a multilingual world: UNESCO education position paper. 1-35. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728/PDF/129728eng.pdf.multi

UNESCO (2014). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. 409, 1-45. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729

LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA DE CLASE COMO ESTRATEGIA DE MEJORA CONTINUA.

Milton Leonardo Silva Muñoz
Biólogo de la Universidad de Antioquia.
Magíster en currículo integrado con énfasis en Ciencias y Matemáticas de American College of Education.
Docente de Ciencias Naturales,
Grado 5°, del Colegio Marymount de Medellín.

En un mundo tan cambiante como en el que estamos viviendo hoy en día, se hace necesario establecer estrategias que nos ayuden a mejorar continuamente nuestras prácticas y procesos, con el fin de estar preparados para ayudar a nuestros estudiantes a superar los retos que la sociedad presenta, y es aquí donde la investigación en acción se muestra como una alternativa que nos permite buscar soluciones a situaciones que obstaculizan ese quehacer como docentes, llevándonos generalmente a replantearnos y a reinventarnos constantemente, de forma tal que podamos implementar modificaciones en la manera de llevar a cabo nuestra labor y así contribuir a nuestro propio desarrollo profesional.

La investigación es un proceso inherente al ser humano, somos curiosos por naturaleza y tenemos una necesidad insaciable de saber y entender el mundo a nuestro alrededor, una necesidad que está presente en nuestro día a día y que permea cada uno de los aspectos de nuestras vidas, desde los pequeños eventos que suceden en nuestra cotidianidad, tales como hacer inferencias sobre el clima con base en observaciones de cómo está el cielo para saber si es necesario llevar abrigo y sombrilla, o si usamos pantalón corto o vestido; hasta las investigaciones más profundas que nos llevan a buscar respuestas a preguntas tales como nuestro lugar en el universo o la forma en que las cosas funcionan. Sin embargo, cuando hablamos de investigar, no nos referimos solamente a buscar información para tratar de responder una pregunta, investigar es un proceso que además de la búsqueda bibliográfica, también requiere el análisis y la interpretación de la información obtenida con el fin de adquirir mayor entendimiento de un fenómeno o una situación (Leedy & Ormrod, 2015), para esto es necesario tener en cuenta dos aspectos muy importantes, el primero es que una investigación se debe hacer de manera sistemática, lo cual quiere decir que se deben utilizar estrategias y metodologías que permitan recoger datos de una forma estructurada para minimizar el error. El segundo aspecto se refiere a la rigurosidad que se debe tener en la investigación para evitar sesgos y supuestos, y así poder ser objetivos en las observaciones y conclusiones que obtengamos.

Debido a que el contexto local de cada comunidad e institución puede ser muy diferente, muchas veces resulta complejo implementar los resultados de grandes investigaciones en el aula de clase, lo cual hace que se establezca una brecha entre la práctica y la teoría en materia de educación. Las diferencias en políticas educativas, en condiciones sociales, económicas y culturales, y en el acceso a recursos tecnológicos, pueden presentar grandes obstáculos al momento de implementar algunas estrategias y parámetros encontrados en la literatura; y es precisamente la necesidad de disminuir esa brecha entre la práctica y la teoría, lo que da relevancia a la investigación-acción en el aula de clase. A diferencia de la investigación convencional, la investigación -acción no es realizada por un agente externo, sino por la persona que está directamente involucrada con la situación problema, en consecuencia, es mucho más práctica y más aplicable a un determinado contexto que otros tipos de investigación que buscan establecer conclusiones que se puedan extrapolar a diferentes entornos, lo que en la práctica puede no ser muy efectivo.

La investigación-acción, también conocida como investigación de aula de clase o investigación del docente, es una práctica que promueve el desarrollo profesional del personal de una institución por medio del desarrollo sistemático de una pregunta, recolección y análisis de datos, que permitan, al finalizar el proceso, mejorar sus prácticas (Gilles, Wilson & Elias, 2010). En el ámbito educativo, la investigación-acción permite implementar cambios y transformaciones en diferentes áreas, desde estrategias en el aula de clase, hasta procesos que involucren a toda la comunidad educativa. En un estudio realizado por Wang, Kretschmer & Hartman (2010), se pueden observar algunos usos de la investigación-acción en los cuales se evidencia cómo se puede utilizar para analizar el efecto de una determinada instrucción o para buscar la forma de integrar procesos de metacognición en una asignatura. Hine & Lavery (2014), también presentan varios casos del uso de la investigación-acción aplicados a diferentes grupos de interés, desde buscar formas de aumentar la participación de los docentes que se involucran voluntariamente en procesos de observación de pares, hasta encontrar estrategias para mejorar el comportamiento de los estudiantes en el patio de recreo. Otros ejemplos de situaciones que se pueden abordar desde la investigación-acción son problemas de inasistencia, falta de participación de los padres, bajo desempeño en un tema en específico (Ross-Fisher, 2008), entre otros.

La investigación-acción es un proceso cíclico que consta de cuatro pasos principales, a saber, observación, planeación, acción, y evaluación o reflexión, lo que da como resultado cambios que deben llevar a la mejora de las prácticas de la persona que la realiza (Wang, Kretschmer & Hartman, 2010). Esta metodología ha venido implementándose en diferentes disciplinas desde mediados del siglo XX, y ha mostrado ser muy efectiva en el crecimiento profesional de los docentes y por consiguiente en el desempeño y satisfacción de los estudiantes.

Para hacer una buena investigación-acción es necesario establecer una pregunta que defina su intención, la cual puede ser descriptiva, predictiva, o de control. Realizar una buena construcción de la pregunta es un factor importante para tener una investigación-acción efectiva, estas deben contener tres elementos: la población, el resultado deseado y una estrategia específica para alcanzar el resultado final (Ross-Fisher, 2008). Ross-Fisher (2008) menciona algunos ejemplos de preguntas que se pueden utilizar en procesos de investigación-acción, tales como: ¿El uso de organizadores gráficos ayuda a mejorar el desempeño de los estudiantes de grado 10th en los exámenes de unidad? ¿Los muros interactivos de palabras mejoran la calidad de la escritura en los estudiantes de cuarto grado?

Después de identificar el problema y establecer la pregunta, se hace necesario una búsqueda bibliográfica que nos permita identificar qué se sabe sobre el tema, qué herramientas o metodologías se han empleado, qué nuevas tendencias hay globalmente, en los ámbitos nacional o local, lo cual nos permite, además de mantenernos actualizados, obtener ideas de los métodos que se ajusten a nuestras necesidades y contexto específico que nos ayuden a resolver nuestra pregunta de investigación. Posteriormente, es necesario obtener datos que nos permitan hacer un análisis lo más preciso posible de la situación. Dependiendo de la pregunta, y del tipo de metodología que se vaya a aplicar para recoger la información, se pueden llevar a cabo varias herramientas de recolección de datos tales como encuestas, grupos focales, observaciones, análisis de pruebas de entrada y de salida, entre otros. La forma de tomar las evidencias dependerá mucho del objetivo de la investigación y se pueden aprovechar los ya existentes tales como los encontrados en bases de datos o evidencias que sean tomados por el docente en el desarrollo de sus clases. En esta parte del proceso, es recomendable usar diferentes fuentes, con el fin de triangular la información y darle mayor objetividad al estudio, reduciendo los sesgos que se pueden presentar a causa de los supuestos que cada uno de nosotros tiene. Finalmente, se realiza el análisis de datos con el cual podemos proponer un plan de acción que permita dar solución al problema o situación que se pretendía resolver.

De lo anterior se puede concluir que la investigación-acción es un proceso que da como resultado cambios y modificaciones en la forma de desarrollar nuestra profesión, y que nos permite estar evaluando constantemente nuestro quehacer como docentes, no solo frente a las demandas que exige la sociedad sino también frente a las situaciones que se presentan en nuestras aulas de clase, siempre en busca de que nuestros estudiantes se comprometan y disfruten más de su proceso de aprendizaje. Todo lo anterior resulta en un mejoramiento continuo y en un desarrollo profesional personal. Adicionalmente, cabe notar que los resultados obtenidos por este tipo de investigación aplican solo para la persona que está realizando la investigación, pero no son resultados que se puedan generalizar, lo cual es otro de los factores que la hacen diferente a la investigación convencional.

BIBLIOGRAFÍA:

Guilles, C.; Wilson, J. & Elias, M. (2010). Sustaining teachers' growth and renewal through action research, induction programs, and collaboration. Teacher Education Quarterly.

Hine, G. S. C., & Lavery, S. D. (2014). Action research: Informing professional practice within schools. Issues in Educational Research, 24(2), 162-173.

Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. (2014). Practical research: Planning and design. Pearson Education.

Ross-Fisher, R. (2008). Action research to improve teaching and learning. Kappa Delta Pi Record, 44(4), 160-164.

Wang, Y., Kretschmer, R., & Hartman, M. (2010). Teacher-as-researcher: Theory-into-practice. American Annals of the Deaf, 155(2), 105-109.