

**CONVENIO INTERADMINISTRATIVO DE COOPERACIÓN N° 018 DE 2016, SUSCRITO
ENTRE EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO –IDEP– Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA –
FACULTAD DE MEDICINA**

**CONTRATO N° 008 DE 2016 SUSCRITO ENTRE EL INSTITUTO PARA LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO –IDEP– Y LICED
ANGÉLICA ZEA SILVA**

**PROYECTO: ESTUDIO SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y SUS
MEDIACIONES EN LA ESCUELA**

Bogotá D.C., Agosto, 2016

Para el **Convenio Interadministrativo de Cooperación N° 018 De 2016**, los siguientes:

Rita Flórez Romero

Líder del grupo

Profesora Titular Departamento de Comunicación Humana

Directora del Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”

Facultad de Medicina

Universidad Nacional de Colombia

Equipo de Trabajo

Liliana Isabel Neira

Investigadora principal

Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”

Departamento de Comunicación Humana

Universidad Nacional de Colombia

Deisy Johana Galvis Vásquez

Coordinadora de la Propuesta

Jaime Castro Martínez

Investigador Asociado

Grupo de Investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia”

Departamento de Comunicación Humana

Facultad de Medicina

Universidad Nacional de Colombia

Teléfono: 3165000 ext. 15067

Para el **Contrato No. 008 De 2016**, la siguiente:

Liced Angélica Zea Silva

Investigadora IDEP

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Supervisora

TABLA DE CONTENIDO

PROYECTO: ESTUDIO SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y SUS MEDIACIONES EN LA ESCUELA	1
CAPÍTULO 1. REFERENTES CONCEPTUALES SOBRE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y MEDIACIONES.....	7
AMBIENTES DE APRENDIZAJE	8
<i>Los ambientes de aprendizaje y el Proyecto Educativo Institucional - PEI.....</i>	<i>13</i>
<i>El aprendizaje y los ambientes de aprendizaje.....</i>	<i>15</i>
MEDIACIONES.....	19
CAPÍTULO 2. BALANCE ANALÍTICO CONCEPTUAL SOBRE EL ESTADO DEL ARTE A NIVEL INTERNACIONAL, NACIONAL Y LOCAL, EN EL TEMA DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y MEDIACIONES.....	25
ABORDAJES INVESTIGATIVOS SOBRE EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN.....	26
<i>Hallazgos y principales resultados mediación</i>	<i>30</i>
ABORDAJES INVESTIGATIVOS SOBRE EL CONCEPTO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE	53
<i>Hallazgos y principales resultados ambientes de aprendizaje</i>	<i>64</i>
<i>Orígenes del concepto de ambiente desde disciplinas diferentes a la educación</i>	<i>65</i>
<i>En relación con los aportes de otras disciplinas a los ambientes en el contexto educativo.....</i>	<i>72</i>
<i>Desde el punto de vista educativo los ambientes de aprendizaje son concebidos como.....</i>	<i>76</i>
<i>Los ambientes de aprendizaje en el contexto de las políticas públicas educativas</i>	<i>81</i>
<i>Ambientes de aprendizaje centrado en quien aprende</i>	<i>86</i>
<i>Ambientes de Aprendizaje centrados en el conocimiento</i>	<i>89</i>
<i>Ambientes de aprendizaje centrados en la evaluación</i>	<i>92</i>
<i>Ambientes de aprendizaje centrados en la comunidad.....</i>	<i>94</i>
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA DISTRITAL	98
CAPÍTULO 3. PROPUESTA METODOLÓGICA	100
PERSPECTIVA INVESTIGATIVA	101
POBLACIÓN Y MUESTRA	102
<i>Críterios técnicos para la selección de la muestra</i>	<i>102</i>
<i>Términos técnicos de la convocatoria</i>	<i>102</i>
<i>Evaluación y Selección</i>	<i>103</i>
<i>Críterios de selección</i>	<i>104</i>
<i>Registro de los proyectos.....</i>	<i>104</i>
VARIABLES DE INVESTIGACIÓN	106
INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	108
<i>Observación en el aula</i>	<i>108</i>
<i>Entrevista individual.....</i>	<i>109</i>
PROCEDIMIENTO	109
<i>Fase 1: Socialización del Estudio “ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la Escuela</i>	<i>109</i>

<i>Fase 2: Toma de datos en las instituciones educativas participantes</i>	110
<i>Fase 3: Análisis de la información recolectada</i>	112
<i>Fase 4: Formulación de recomendaciones a la política Distrital</i>	113
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	114
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES	115
<i>Instituciones</i>	115
<i>Proyectos educativos institucionales - PEI</i>	116
<i>Localidades</i>	117
<i>Jornadas</i>	118
<i>Ciclos</i>	118
<i>Grados</i>	119
<i>Áreas</i>	120
<i>Enfoques pedagógicos</i>	121
CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL AMBIENTE	122
<i>Proyectos caracterizados</i>	122
<i>Ejes Transversales de Aprendizaje</i>	124
<i>Estrategia de integración curricular</i>	124
<i>Nivel del ambiente</i>	125
<i>Estrategias del ambiente</i>	126
Temporalidad del ambiente	126
Ambiente y comunidad educativa	127
Temáticas de las estrategias en los ambientes de aprendizaje	127
Integración curricular	127
<i>Origen de la propuesta</i>	128
Origen pedagógico	129
Origen social	130
CARACTERIZACIÓN POR COMPONENTES	131
<i>Componente 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo</i>	131
Reconocimiento del PEI	132
Articulación del proyecto con el PEI	133
Puntos de articulación con el PEI	134
Identificación de necesidades de aprendizaje	137
Articulación con ejes transversales de aprendizaje	138
Articulación del ambiente con el currículo	140
Transformación del PEI por efectos del ambiente de aprendizaje	142
<i>Componente 2. Intencionalidad del ambiente</i>	144
Consideración de necesidades e intereses de los estudiantes	144
Presentación de los propósitos planteados en el ambiente	146
Integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo	148
Evidencia de la intencionalidad pedagógica	150
Articulación del proyecto con la cotidianidad del estudiante	152
<i>Componente 3. Comprensión de las características del estudiante</i>	155
Reconocimiento de las características del estudiante	155
Adaptación a las características individuales de los estudiantes	157
Disposición de los estudiantes para el trabajo en equipo	160
Disposición para aprender	163

Resolución pacífica de los conflictos.....	165
Componente 4. Aprendizaje.....	168
Abordaje de conocimientos disciplinares.....	168
Consideración de la complejidad del área, grado o ciclo.....	170
Perspectiva interdisciplinar.....	171
Componente 5. Promoción del desarrollo.....	173
Dimensión socio-afectiva.....	174
Dimensión cognitiva.....	176
Dimensión físico-creativa.....	178
Confrontación de saberes.....	180
Componente 6. Secuencia.....	182
Contextualización de los aprendizajes.....	183
Aprovechamiento de vivencias.....	185
Condiciones para el desarrollo de los aprendizajes.....	187
Consolidación de experiencias.....	189
Evidencias del progreso.....	191
Acciones complementarias.....	193
Componente 7. Estrategias didácticas.....	194
Modelo pedagógico.....	195
Motivación.....	196
Soporte.....	198
Articulación.....	200
Mediación semiótica.....	201
Mediación pedagógica.....	203
Mediación tecnológica.....	204
Componente 8. Interacción.....	207
Interacción docente-estudiante.....	207
Interacción estudiante-estudiante.....	209
Interacción con la familia.....	210
Trabajo en grupo.....	212
Respuesta a la intención del ambiente.....	213
Componente 9. Elementos asociados al ambiente.....	214
Lúdica.....	214
Comunicación.....	215
Democracia.....	216
Afecto.....	217
Componente 10. Recursos.....	218
Características de los recursos.....	219
Promoción de la interacción-mediación.....	220
Respuesta a la secuencia.....	220
Uso y mediación.....	221
Componente 11. Uso de tic.....	222
Uso de TIC.....	222
Uso de TIC y articulación con áreas.....	223
Uso de TIC y promoción de la participación.....	224
Componente 12. Participación.....	225
Participación familiar.....	225
Participación de la comunidad.....	226
Espacios de socialización.....	227

Escenarios de gestión	227
Componente 13. Evaluación	228
Uso de la evaluación	228
Tipos de evaluación	230
Retroalimentación	231
Criterios de evaluación.....	232
Coherencia	233
Evaluación y participación familiar	234
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	235
SOBRE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	236
SOBRE LA ARTICULACIÓN CON EL PEI Y EL CURRÍCULO	237
INTENCIONALIDAD DEL AMBIENTE.....	238
COMPRENSIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE	239
APRENDIZAJES EN EL AMBIENTE	240
FORMAS DE PROMOVER EL DESARROLLO	241
SOBRE LAS SECUENCIAS DE APRENDIZAJE	241
SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	242
SOBRE LAS INTERACCIONES.....	243
ELEMENTOS ASOCIADOS AL AMBIENTE.....	244
RECURSOS DEL AMBIENTE	244
USO DE TIC	245
PARTICIPACIÓN DE LOS DISTINTOS ACTORES EN EL AMBIENTE DE APRENDIZAJE.....	246
SOBRE LA EVALUACIÓN EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE.....	246
RECOMENDACIONES	247
REFERENCIAS	250
ANEXOS.....	259
INSTRUMENTOS DE CARACTERIZACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y SUS	
MEDIACIONES EN LA ESCUELA	259

Capítulo 1. Referentes conceptuales sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones

Este capítulo, denominado propuesta conceptual, recoge algunas construcciones teóricas de diferentes autores sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones. Así mismo, se retoman los documentos oficiales publicados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), donde se hace evidente el interés por promover escenarios que permitan los aprendizajes de los estudiantes, y se resalta el valor de la participación de la familia y la comunidad educativa en dicho proceso.

Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son un concepto que históricamente se acuña para hacer referencia a un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción. Se trasciende la idea de un espacio físico, para abrirse a las diferentes relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura. Según Ospina (1999), el ambiente es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación. Bajo esta idea las relaciones que se establecen en un ambiente de aprendizaje conllevan por sí misma a un cambio. Para Naranjo y Torres (1999) el ambiente educativo o ambiente de aprendizaje es “el sujeto” que actúa con el ser humano y lo transforma (la calle, la escuela, la familia, el barrio, los grupos de pares, entre otros). De esta manera su fin último es lograr el aprendizaje.

Para la Secretaría de Educación del Distrito (2012), un ambiente de aprendizaje es un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela. Desde esta perspectiva el estudiante es un sujeto activo y participe de su aprendizaje, a quien le son reconocidas sus potencialidades y necesidades en los procesos cognitivos, socioafectivos y físico – creativos. De esta manera se espera que el ambiente de aprendizaje adopte las condiciones para potenciar desde el currículo, el saber, el saber hacer y el querer hacer de acuerdo con el contexto.

El ambiente de aprendizaje también se puede entender como el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje (Duarte, 2003). Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. En dichos espacios se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permiten ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida (SED, 2012).

Los ambientes de aprendizaje son espacios que trascienden el concepto geográfico y espacial, en los cuales el docente crea, diseña y orienta todas aquellas condiciones humanas, físicas, psicológicas, sociales y culturales idóneas, para generar experiencias de aprendizaje significativas (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2016). Dentro de los componentes principales de un ambiente de aprendizaje se encuentran: el espacio donde se actúa, las interacciones entre los participantes, el currículo, los contextos que problematizan el aprendizaje y los recursos didácticos y tecnológicos. La relación de estos componentes instaura formas de trabajo, relaciones sociales, culturales, comunicativas e interpersonales que median los procesos de formación (MEN, 2014).

Según Duarte (2003) en los ambientes de aprendizaje “se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa” (p.6). Por ello, hablar de ambiente de aprendizaje es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

Según este mismo autor, por ambiente de aprendizaje no sólo se considera el medio físico sino las *interacciones* que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen

entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 2003)

Redimensionar los ambientes de aprendizaje en la escuela implica, además de modificar *el medio físico, los recursos y materiales* con los que se trabaja, exige un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa.

Así, se torna importante la *relación del maestro con el estudiante*, entendiendo que para implementar un ambiente de aprendizaje efectivo no es suficiente que docentes y estudiantes respondan al perfil propuesto, se requiere que los actores que participan en el proceso se vinculen a través de un trabajo en equipo que potencie las dinámicas de relación entre los sujetos y permita formas de relación cálidas, amables, asertivas y proactivas (SED, 2012).

De igual manera, la relación con las *familias*, es un punto determinante en la implementación de los ambientes de aprendizaje, ya que su participación en los procesos institucionales debe ser un imperativo, que permita la responsabilidad conjunta en el desarrollo integral de los estudiantes. La participación en escenarios sociales que convoquen a toda la comunidad abren la posibilidad del trabajo con el otro, de su reconocimiento y de participación (SED, 2012)

En términos del *espacio*, Romero (1997) señala que no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: Los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo.

María Isabel Cano y Ángel Lledó (1995) han hecho un valioso análisis de la relación entre la organización y disposición espacial y los fenómenos sociales que se dan en el grupo-clase y sus actividades. Parece observarse una enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación, pero también la socialización. Entre esta comprensión del espacio se habla de la estructura de comunicación.

Según Duarte (2003), la lúdica en los ambientes de aprendizaje da lugar a los procesos de construcción de identidad y pertenencia cognitiva, opción que se sustenta desde el reconocimiento de que lo lúdico también reside en el lenguaje y atraviesa los procesos educativos constituyéndose en medio y fuente que permita relacionar pensamientos para producir pensamientos nuevos.

En término de la intencionalidad, considerando el nivel de desarrollo del estudiante, el docente diseña un ambiente de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica, orientada a que el estudiante se sirva de todos los recursos que propone el ambiente para adquirir conocimientos, desarrollar capacidades, habilidades y actitudes que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad (SED, 2012).

En los ambientes de aprendizaje se hace importante atender a las características de los estudiantes, estos deben:

1. Actitud favorable ante el proceso para interactuar con el ambiente
2. Disposición para aprender
3. Voluntad para ser, hacer y participar
4. Trabajar en equipo tanto con sus pares como con sus docentes
5. Pensamiento crítico para aportar constructivamente
6. Capacidad para establecer y respetar acuerdos
7. Aportes desde su rol para enriquecer los procesos
8. Desarrollo de las actividades que propone el ambiente y las que le plantea el docente para procesos de nivelación o proyección de aprendizajes

9. Comunicación asertiva

10. Resolución pacífica del conflicto

También, desde los ambientes, se habla de la gestión: esta se divide en gestión participativa, la cual hace referencia a espacios efectivos de participación, en los cuales docentes, estudiantes, padres de familia, actores externos, puedan aportar a los procesos de transformación; la gestión de recursos, desde donde fijar políticas claras que permitan visualizar la voluntad en el manejo y destinación de recursos para apoyar la implementación de los ambientes de aprendizaje y que los docentes cuenten con los insumos necesarios para desarrollar las actividades que proponen para sus proyectos; la gestión de tiempos y espacios, entre los que se incluyen tiempos de reunión para que los docentes de ciclo puedan desarrollar la planeación, implementación, evaluación y sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje; y la gestión de procesos de comunicación formas eficaces y eficientes de comunicación, ya que dependiendo del manejo de la información que se tenga se actuará creando entropía y caos o sinergia y proactividad (SED, 2012).

Según Cano y Ángel (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean una serie de principios:

1. El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes;
2. El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas, el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales;
3. El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse

escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos;

4. El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses; y
5. El entorno ha de ser contruido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.

Desde la reorganización curricular por ciclos (RCC), se define a los ambientes de aprendizaje como el proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas, permite generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje, mediante el fomento de la reflexión y la creatividad, evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas para la vida de los sujetos (SED, 2011).

Por lo anterior, son tenidas en cuenta en el ambiente, tanto la organización y disposición espacial, como las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Los ambientes de aprendizaje y el Proyecto Educativo Institucional - PEI

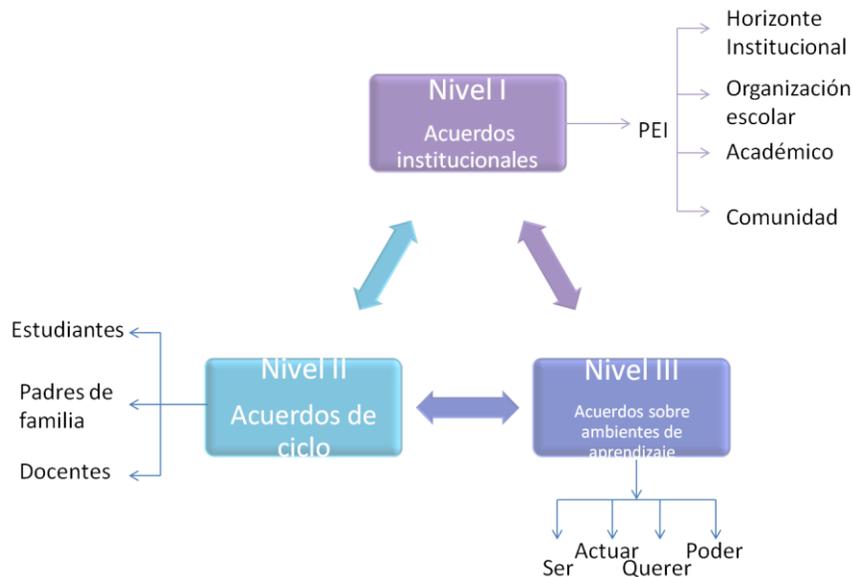
Los ambientes de aprendizaje tendrían una relación directa con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ya que en éste se conjugan las características de los actores, los contextos y las necesidades educativas de cada institución, y con base en ellas se define el camino que cada institución desarrollará en todos sus aspectos (SED, 2012). Desde la RCC

es necesario, para la comprensión del ambiente, comprender los acuerdos institucionales partiendo de la perspectiva de desarrollo humano del Proyecto Educativo Institucional (PEI), las Herramientas para la Vida, la Base Común de Aprendizajes Esenciales (BCAE), el énfasis, los proyectos transversales, y las estrategias de integración curricular, acordes con las necesidades de las niñas, niños, jóvenes y del entorno donde se desarrolla, esto es, la familia, lo social, lo cultural, lo político lo económico (SED, 2011).

De igual forma, se requiere una comprensión de los acuerdos sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de los niños, niñas y jóvenes partiendo de la caracterización, las necesidades de los estudiantes y los acuerdos, que se establecen en las discusiones pedagógicas al interior de los equipos de docentes que conforman los ciclos. Teniendo en cuenta las acciones pedagógicas, la argumentación legal, la complejidad, la transversalidad y la estrategia de integración (SED, 2012).

De esta manera se entiende que los ambientes de aprendizaje buscan hacer realizable la reorganización curricular por ciclos hasta llegar a la transformación pedagógica, mediante la implementación de tres niveles lógicos de complejidad, nivel I: acuerdos institucionales, nivel II: acuerdos de ciclo y nivel III: concreción de los ambientes de aprendizaje. En la RCC se entiende por acuerdos institucionales, las decisiones respecto al horizonte institucional que soportan todo el proceso formativo. Es aquí donde la institución toma decisiones respecto a su misión, visión, valores y perspectivas de los estudiantes.

Cuando las instituciones alcanzan el nivel I, se da inicio al trabajo en el nivel II, en el cual se recogen los acuerdos de los miembros del ciclo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Las decisiones que se toman en este nivel determinan la ruta de las acciones pedagógicas para cada ciclo. Y, por último, el nivel III correspondientes a los ambientes de aprendizaje, son el momento de concreción de las decisiones tomadas por la institución y en los acuerdos de ciclo (SED, 2012).



Fuente: Adaptado de SED (2012).

El aprendizaje y los ambientes de aprendizaje

La posibilidad de suscitar distintas dinámicas en el aula da pautas para apoyar y promover el trabajo en equipo; además se confrontan los contextos teóricos y prácticos, se involucran procesos pedagógicos. Así, se combinan y direccionan, aprendizajes simultáneos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el empleo de diferentes elementos que posibiliten la adquisición del aprendizaje (SED, 2012).

Desde la RCC el centro del trabajo en los Ambientes de aprendizaje son los sujetos (estudiantes). El maestro es quien lidera el desarrollo de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas apropiadas para la orientación y potenciación del proceso (SED, 2012).

Igualmente, desde esta perspectiva, se resalta el valor del desarrollo humano en diferentes aspectos (SED, 2011-2012): 1. **Cognitivo**, en donde un sujeto dinámico utiliza sus saberes para construir nuevos conocimientos, orientado por el docente que diseña, crea y posibilita situaciones pedagógicas y didácticas para estimular el conflicto cognitivo y así potenciar la construcción de aprendizajes más significativos; 2. **Socioafectivo**, el cual hace referencia a las actitudes, emociones y sentimientos, a la capacidad de interpretar y controlar la emotividad personal, reconociendo el comportamiento propio, lo que permite aprender a ponerse en el lugar del otro para comprender sus reacciones y sentimientos. Desde este lugar, Los ambientes de aprendizaje como escenarios sociales constituyen espacios importantes para el desarrollo emocional de los estudiantes, debido a que los procesos de comunicación abren la posibilidad real de interactuar con el otro (docente, estudiante, compañero, familiar o integrante de su comunidad educativa) expresar, comprender, aclarar, coincidir, discrepar y comprometerse en la búsqueda de alternativas de solución a situaciones que le son difíciles para él como individuo y para los grupos sociales con los cuales convive; 3. **Físico-creativo**: responde a la interrelación con la naturaleza y la cultura, a la construcción de lenguajes corporales, a la capacidad de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades que abran espacio a la imaginación y a la fantasía, así como a la exploración desde lo lúdico, a la búsqueda de soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos, a la adecuación a diversos espacios y ambientes, a la utilización segura del tiempo, de los objetos y de los desarrollos tecnológicos.



Fuente: Adaptación propia

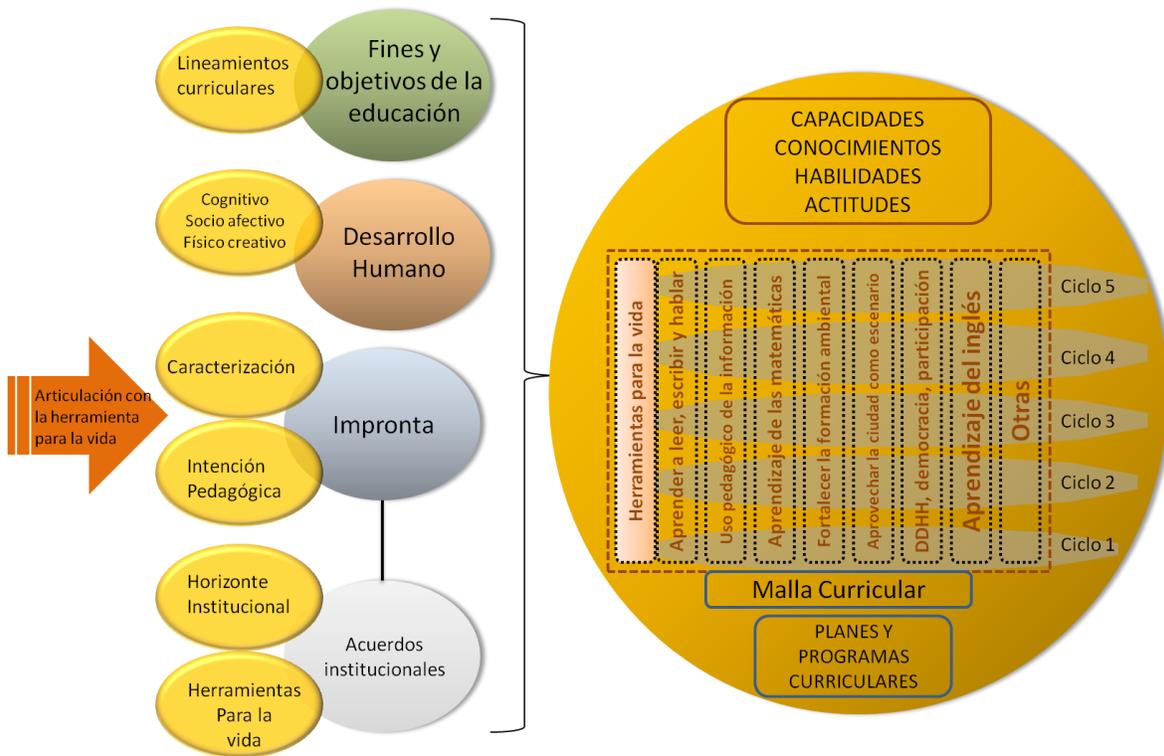
La apropiación de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que todos los seres debemos desarrollar y emplear para continuar aprendiendo, se promueve en los ambientes de aprendizaje a partir de la integración curricular. El proceso pedagógico que permite un diseño curricular integrado está basado en el concepto Base Común de Aprendizajes Esenciales -BCA-

Se denomina Base porque en todos los ciclos existen ciertas habilidades, actitudes y conocimientos a los que los estudiantes requieren acercarse, es común porque todos deben alcanzarlos y son esenciales porque permiten hacer parte de la sociedad y participar. En la RCC, la BCA se implementa en los cinco ciclos, respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes. Además, se tiene en cuenta la impronta del ciclo, es decir, la intención pedagógica e identidad del ciclo, la cual responde a las necesidades de aprendizaje y a los fines de la educación. La impronta es una guía para el diseño y desarrollo curricular y para determinar las estrategias de integración curricular (SED, *s.f.*).

Inmersas en la BCA se encuentran las herramientas para la vida, que se conciben como la apropiación de conocimientos fundamentales para el mundo de hoy (SED, *s.f.*). Bajo esta concepción se comprende el proceso de aprendizaje como un espiral, acumulativo y cíclico, donde cada capacidad es un el punto de partida para nuevos aprendizajes Desde la RCC las herramientas para la vida que se priorizan son:

- Leer, escribir y hablar para comprender el mundo
- Dominar el inglés
- Profundizar el aprendizaje de matemáticas y ciencias
- Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación
- Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje
- Fortalecer la formación ambiental.
- Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia interculturalidad y
- género
- Bachillerato para la Universidad y la vida.

En el siguiente esquema se presenta el esquema de elementos que fundamental y dan sentido a la Base Común de Aprendizajes Esenciales:



Fuente: SED, (s.f.)

En síntesis, la propuesta de Ambientes de Aprendizaje se resalta, como elementos constitutivos, el dinamismo, y la adaptabilidad del Ambiente de aprendizaje, el grado de madurez de los estudiantes, la creatividad del maestro, la incorporación de las herramientas para la vida, la base común de aprendizajes esenciales, las formas de integración curricular, las relaciones interpersonales, el rol de los actores y el trabajo en equipo.

Mediaciones

Para Cole (1989), la mediación “no es más que la interacción adecuada a la significación que ha hecho el sujeto del artefacto, en virtud de una significación compartida localmente

[...]”. Esto permite argumentar, en primer lugar, que los “objetos” no están aislados, ellos se constituyen como tales en los contextos; y, en segundo lugar, la aproximación a los artefactos, está mediada por significaciones compartidas y locales, construidas históricamente.

Por otra parte, las mediaciones son comprendidas como aquellas herramientas y estrategias de tipo simbólico o material que constituyen un puente para la construcción de saberes, aprendizajes e interacciones pedagógicas entre los sujetos.

En el campo de la educación, se han presentado diversas teorías para entender las mediaciones de conocimiento que surgen en las relaciones entre enseñantes y aprendices. Parte de estas teorías provienen de la psicología y sus propuestas en torno a la interpretación de la mediación que emerge en la relación sujeto-objeto, entre las cuales resaltan las siguientes:

1. La epistemología genética piagetiana, en la cual se asume un papel activo del sujeto en la relación con el conocimiento, se otorga una importancia a la representación intermediaria entre el sujeto y los objetos del mundo, y a la inteligencia como adaptación que conduce a la organización de la realidad mediada a través de esquemas (Piaget, 1969, 1972).
2. El constructivismo social vygotskiano y la teoría de la actividad humana, desde los cuales se entiende la dialéctica del sujeto y los objetos del conocimiento mediatizada o mediada por lo simbólico y lo comunicativo, a su vez, inserta y dependiente de la interacción social (Vygotski, 1996). La dialéctica de la relación sujeto-objeto se ve marcada por dos condiciones: a) el ser humano al transformar el objeto se transforma a sí mismo, y b) la relación con el objeto se presenta al sujeto justamente como tal, como relación, y por ello regula la actividad humana (Montealegre, 2005).
3. La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado de Feuerstein (1980), desde la cual se hacen explícitos los requisitos para la mediación. Feuerstein (Feuerstein & Reimer, 1980; Feuerstein, 1980), asume varios significados de la mediación, así:

- La mediación es aquello que hace comprender que el mundo se ha hecho importante para nosotros porque ha sido experimentado a través de la interacción mediada.
- La mediación es “desarrollar la capacidad de aprender”.
- Es modificar al sujeto de aprendizaje y para ello el docente debe trabajar en él.
- Es trabajar en el alumno para que reciba lo que se quiere enseñar.
- Es “abrir conductos que faciliten el aprendizaje y que generen cambios de carácter estructural que modifiquen el curso y dirección del desarrollo cognitivo”.

Para este mismo autor, el maestro, al mediar, debe cumplir con ciertos requisitos, los más importantes, entre otros, son (Ramón Ferreiro, 2007; J. M. Martínez, 1988):

- La **reciprocidad**: Es decir, una relación actividad-comunicación mutua, en la que ambos, mediador y alumno, participan activamente.
- **Intencionalidad**: Los alumnos descubren las intenciones del profesor y, al mismo tiempo, los alumnos asumen su protagonismo, siendo el docente el mediador pedagógico. Es importante tener muy claro qué quieren lograr y cómo ha de lograrse, tanto en el maestro mediador, como en el alumno que hace suya esa intención dada la reciprocidad que se alcanza.
- **Significado**: Crear la necesidad básica del por qué. Búsqueda del sentido de lo que se hace. Creación de metas. Que el alumno le encuentre sentido a la tarea.
- **Trascendencia**: Ir más allá de la necesidad inmediata. Aquí la mediatez se explica por contraposición a la inmediatez. Esto permite crear condiciones para la generalización y aplicación a todos los ámbitos de la realidad. Implica aceptar otros puntos de vista. Ir más allá del aquí y el ahora, y crear un nuevo sistema de necesidades que movilicen acciones posteriores.

- El sentimiento de capacidad o **autoestima**, o lo que es lo mismo, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.
- Los mecanismos de **influencia educativa** y los procesos de construcción de conocimiento presentados por César Coll y otros autores (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008; Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001).

En los diferentes contextos en los que ocurren las mediaciones se han conceptualizado diferentes tipos entre los que se encuentran:

Tipo de mediación	Definición
Mediación pedagógica	<p>La mediación pedagógica es el conjunto de acciones, recursos y materiales didáctico que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje (Córica, n.d.). Permite que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje al interactuar entre la información y otros estudiantes, con la organización y con los medios técnicos.</p> <p>Además, cuando se habla de mediación pedagógica se tiene en cuenta principalmente cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas. Estas acciones pueden ser más o menos formales, están asociadas de alguna manera y en algún momento con la intencionalidad y la conciencia de los sujetos (Labarrere, n.d.)</p>
Mediación Tecnológica	<p>Hablar de la mediación a través de artefactos tecnológicos implica reconocer un proceso dialógico en el que la realidad se externaliza e internaliza con el fin de ser aprehendida (construcción de conocimiento), para el cual las herramientas tecnológicas se convierten en un medio facilitador para el ejercicio cognitivo (Chevallard, 1991; Landazábal, 2010).</p> <p>El efecto mediacional de las tecnologías en el aprendizaje puede ser considerado desde dos perspectivas, lo que se aprende con la tecnología y lo que se aprende de la tecnología (Landazábal, 2010). Ambas perspectivas informan sobre modos de aprender y pensar</p>

	que se configuran de acuerdo a las características propias de las herramientas que se usan y posibilitando configuraciones de interacción social o productos de aprendizaje relativos a cada una de estas. Definiendo así el aprendizaje como objeto mismo de la mediación
Mediación Semiótica	La mediación semiótica enmarca la construcción y uso de signos en el desarrollo de los diferentes procesos mentales que utiliza el sujeto, como lo mencionan Valsiner (2001), el desarrollo de la mediación semiótica enmarca la construcción y el uso de los signos en los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos, mediación que se hace posible en la interacción entre los sujetos. Para estos autores, los signos son subjetivamente construidos, intersubjetivamente consolidados y almacenados en los procesos internos (intrapsicológicos – pensamiento) y externos (interpsicológicos – comunicación).

Existen algunos conceptos importantes que permiten entender la mediación:

- **Características del profesor:** Los docentes pueden asumirse roles como mediadores cognitivos (Collazos, Guerrero, & Vergara, 2001). En este sentido la habilidad del profesor al usar las habilidades de enseñanza facilitadoras durante el proceso de aprendizaje de pequeños grupos es el determinante más importante en la calidad y éxito de cualquier método educativo.
- **Contextos de mediación:** En un contexto de aprendizaje se desarrollan acciones compartidas mediante las cuales alumnos y maestros intercambian significados. El contexto en un sentido general se refiere al lugar donde se dan las interacciones de aprendizaje. Cada espacio es portador de diferentes significaciones y de un conjunto de reglas, implícitas y explícitas, que actúan como condiciones previas para el desarrollo de determinada actividad.
- **Interacción mediática e intermediación:** Este tipo de interacción supone que el funcionamiento mental es derivado del funcionamiento intermental que emerge por internalización y dominio de los procesos sociales (Montealegre, 2005; Rodríguez,

2003). La interacción, así entendida, es una acción comunicativa entre dos o más personas sin importar tiempo y lugar en el que se realice. En el ámbito educativo esta puede ser entre profesor/tutor-estudiante, estudiante-material de estudio y entre estudiantes (Córica, n.d.), dicha interacción permite identificar formas de tratamiento de los contenidos, es decir, la manera en cómo expresarlos para establecer la relación comunicativa, lo cual se manifiesta en las mediaciones pedagógicas.

- **Intersubjetividad y mediación:** La intersubjetividad se da cuando existe un núcleo de significaciones compartidas. Con esta condición es posible iniciar un proceso dialógico y de negociación de significados en la búsqueda de coincidencias (Wertsch, 1988). Aquí se torna importante la intervención del docente para sostener los estados de intersubjetividad con sus alumnos y lograr ensanchar la base de coincidencias sobre el tema de estudio (R. D. Martínez, Montero, & Pedrosa, 2000).

En ese proceso, tanto el alumno como el maestro modifican sus perspectivas en forma iterativa; el maestro intentando apropiarse de las significaciones del alumno y el alumno buscando significar los aportes de su maestro. A medida que avanza una negociación de significados exitosa se van produciendo diferentes niveles de intersubjetividad en los cuales el docente va interpretando mejor las significaciones del alumno y el alumno va perfeccionando los significados conceptuales de su estructura cognitiva (Wertsch, 1988).

- **Conciencia de la mediación:** la conciencia de la mediación y de la actividad mediadora son dos aspectos íntimamente relacionados. Ambas se expresan no sólo en el planteamiento de los objetivos sino, sobre todo, en la organización y evaluación de la actividad en los espacios de interacción donde tiene lugar el desarrollo y la transformación de las personas, los instrumentos mediadores y los contextos de mediación. (Gutiérrez et al., 2008).

Capítulo 2. Balance analítico conceptual
sobre el estado del arte a nivel
internacional, nacional y local, en el tema
de ambientes de aprendizaje y
mediaciones

Abordajes investigativos sobre el concepto de mediación

Para la elaboración del presente balance analítico se realizó la revisión de 23 documentos, resultados de investigaciones y experiencias en torno a los procesos de mediación en la escuela. Una vez elaborados los RAE se procedió a realizar una clasificación de los mismos, identificando en ellos categorías y tendencias conceptuales similares. Como resultado de dicha clasificación se elaboró la matriz categorial que se presenta a continuación.

CATEGORÍA	TITULO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
Mediación para la Solución de Conflictos	La mediación escolar	Silvia Lungman	Artículo. La mediación escolar es una forma más de mediación, aplicada a conflictos que aparecen en las escuelas. Los diferentes tipos de conflictos que aparecen en las instituciones escolares pueden ser entre maestros, entre padres y/o entre alumnos. El abordaje de estos conflictos a través de las técnicas de mediación generará una escuela diferente. Habrá que diferenciar quiénes son parte en los conflictos para evaluar quiénes serán los mediadores.
	Incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas en estudiantes de grado noveno	Noralba Bolívar Mojica, Pedro López Longas, Paola Ortiz Mora, Jorge Eduardo Ramírez	Trabajo de grado. Investigación. Pretende analizar la incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas. Se diseñó una propuesta innovadora compuesta por acciones de mediación educativa en un ambiente de aprendizaje. La mediación se da a partir de mediaciones externas figurativas e icónicas como artefacto central de la mediación lo cual duró cuatro meses y se centró en un grupo objeto de investigación conformado por 24 estudiantes de grado noveno de una institución oficial.
Mediación basada en ambientes de aprendizaje	Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual	Jakeline Duarte Duarte - Docente de la Universidad de Antioquia, Colombia	Artículo. Son varias las disciplinas relacionadas de alguna manera con el concepto de ambientes de aprendizaje, también llamados, ambientes educativos, términos que se utilizan indistintamente para aludir a un mismo objeto de estudio. Desde la perspectiva ambiental de la

CATEGORÍA	TÍTULO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
			educación, la ecológica, la psicología, la sistémica en teoría del currículo, así como enfoques propios de la etología y la proxémica, entre otros, se ha contribuido a delimitar este concepto, que actualmente demanda ser reflexionado dada la proliferación de ambientes educativos en la sociedad contemporánea y que no son propiamente escolares.
	Diseño de rincones educativos en el Museo de Historia Natural “Gustavo Orcés V”, de la Escuela Politécnica Nacional dirigido a niños de 4 a 6 años	Cabezas Criollo Adela Viviana, Peralta Real Mayra Belén	Tesis de grado. Trabajo basado en el diseño de rincones educativos como metodología para lograr un aprendizaje significativo en niños de 4 a 6 años.
Mediación Semiótica	Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático	Néstor Fernando Guerrero Recalde Jennifer Julieth Rodríguez Rubiano Mónica Aponte Estupiñán Alberto Stevent Sánchez Díaz José Roberto Pastrana Rodríguez	Investigación. Los juegos de rol son la mediación educativa para desarrollar el pensamiento y el lenguaje matemático de los niños que asisten a la Fundación Asociación Apoyemos en la comunidad del Mochuelo Bajo (localidad de Ciudad Bolívar), en condiciones de alta vulnerabilidad, por cuanto generan ambientes propicios en los cuales se desarrollen plenamente como sujetos en sus dimensiones de conocimiento y afectividad.
	Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar	Ciuffolini MB, Didoni M, Jure H, Piñero A.	Artículo. A partir del presente artículo los autores buscan facilitar la reflexión crítica respecto de los fundamentos epistemológicos que sustentan la práctica de la medicina familiar y promover el uso de recursos cinematográficos y literarios como instrumento de mediación pedagógica. El estudio se realizó con estudiantes (198) de dos cursos de postgrado del Departamento de Medicina Familiar de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se realizaron encuestas, grupos focales, observación participante.
	El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior	Jorge Alberto Arango Johnson, Luz Elena Gómez Salazar, Mónica María Gómez Hernández	Investigación. El objetivo de esta investigación es estudiar el posible uso del cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Se propone establecer las condiciones y características que debe tener el cómic

CATEGORÍA	TÍTULO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
			para enseñar. El trabajo considera una muestra referenciada de informantes, y se desarrolla por medio de observaciones, entrevistas en profundidad, redacción de diarios de campo y estudio de fuentes documentales.
	Comunicación y Diversidad. Serie Pedagógica de aproximación a los aspectos comunicativos para la inclusión educativa 2012	Carmen Aura Arias Castilla, Jaime Alberto Ayala Cardona, Ma. de Jesús Blanco Vega, Carolina Ramírez Sánchez	Libro. Propone apoyar el avance de la inclusión educativa en Colombia y América Latina. Sus cuatro artículos reflejan aspectos muy variados dentro de este camino, desde dificultades de aprendizaje hasta servicios de estudiantes Sordociegos, y desde la discapacidad intelectual hasta la Pedagogía del Movimiento.
	Relaciones entre la comunicación y las mediaciones para la educación y divulgación de la ciencia	Silvia Domínguez Gutiérrez	Artículo. Se analizan las interrelaciones entre la ciencia, la comunicación y las mediaciones en la educación de la ciencia, desde una mirada latinoamericana.
	Mediación educativa en el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de preescolar, 4 a 5 años	María del Pilar Carreño Gavilanes	Tesis de grado. Presenta una alternativa metodológica poco difundida en nuestro medio, la Mediación educativa y su importancia como una estrategia aplicable para educar y desarrollar la aptitud y actitud creadora en nuestros niños.
	El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje	René Rickenmann	Investigación. Aborda algunos elementos que constituyen las didácticas en ciencias de la educación y su uso en las prácticas efectivas de la enseñanza/aprendizaje
Mediación Tecnológica	Los contenidos del libro “Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital	Lorenzo García Aretio	Artículo. Justificación del autor para escribir el libro Síntesis Bases, mediaciones y futuro de la Educación a Distancia en la sociedad digital. Explicación de la estructura del libro, así como del esquema de sus contenidos.
	El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica	Beatriz Fainholc	Artículo. Plantea como la tecnología educativa articula los enfoques “sociedad-cultura-educación” a través de las diferentes prácticas tecnológicas. A partir de las TICs se constituyen las mediaciones tecnológico-educativas
	La alfabetización digital como nueva	Alejandro Piscitelli	Capítulo 6 del libro Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y

CATEGORÍA	TÍTULO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
	infraestructura del conocimiento		arquitectura de la participación
	Comunicación y Nuevas Tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas	José Luis Córlica, Ma. de Lourdes Hernández Aguilar	Artículo. Importancia de la Mediación Pedagógica en la educación a distancia.
	La mediación pedagógica con apoyo de las TIC en los programas a distancia de la facultad de ciencias de la educación de la universidad Católica de Oriente	Sandra M. Correa G., Elkin A. Ríos O., David Suarez M.	Memorias Ponencia – Investigación. Análisis sobre las implicaciones de la mediación pedagógica en la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje de educación a distancia.
	Búsqueda de recursos educativos en la WEB invisible	Luis E. Bonilla O., Jorge E. Otálora L.	Memorias Ponencia – Artículo. Muestra investigaciones previas sobre la web semántica orientada a la búsqueda de recursos educativos en repositorios libres, que ayuden a los estudiantes, docentes y tutores en las labores académicas y que sirvan de instrumentos para futuros desarrollos de herramientas en búsqueda de información avanzada en la web.
	Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial.	Diva Nelly Mejía	Investigación. Propone los videojuegos como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial
	Mediación pedagógica a través de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Ternera	Bibiana Patricia Díaz Carmona, Sandra Patricia Guardo Guerrero, Viviana Patricia Junco Martínez, Jessika Paola Paz Barrios	Tesis de grado. Proyecto que busca fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo grado, a través de la implementación estrategias TIC
Conceptualización y formación en mediación	Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y	Gloria Liliana Moreno Vizcaíno	Artículo. El estudio abordará la formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia durante el periodo de 1999-2010, dando

CATEGORÍA	TÍTULO	AUTOR	DESCRIPCIÓN
	mediaciones pedagógicas (1999-2010)		especial atención a los medios (Area, 2004) y mediaciones (Wertsch, 1998) pedagógicas que se han implementado en dicha formación. Se escoge este periodo histórico porque es a finales de la década de los noventa que las TIC revolucionaron dicha metodología (Delacôte, 1996) con la influencia de la internet y su incidencia en la educación a distancia. Por tanto, se hace necesario repensar la formación inicial de docentes bajo esta metodología (Guitert, 2000).
	Bases conceptuales de la Mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica	Alberto F. Labarrere Sarduy	Artículo. El presente artículo somete a análisis la mediación pedagógica, con intencionalidad de aprendizaje, en calidad de proceso central del desarrollo del sujeto. Se discute el papel de la conciencia y la intencionalidad y se reflexiona en torno a los significados que se construyen en los contextos de mediación.
	La Mediación: Fundamentos Teóricos y Mediación Formal e Informal	María Isabel Viana Orta	Artículo. La autora menciona algunos conceptos que considera importantes de abordar, con el fin de lograr una aproximación teórica de la Mediación. A partir de estos aspectos y con algunos referentes teóricos, apoya dicho concepto haciendo claridad en dos tipos de mediación: Formal e Informal.
	Globalización, sociedad del conocimiento y educación: Una mirada desde el sur	Marco Raúl Mejía	Artículo. Reflexión que hace el autor acerca de la globalización y su incidencia en la educación actual en América Latina

Así las cosas, los hallazgos y principales resultados de las investigaciones se presentan a continuación.

Hallazgos y principales resultados mediación

En primer lugar, es importante mencionar el artículo elaborado por Labarrere Sarduy, Alberto F. (Chile, 2008), *Bases conceptuales de la Mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*, en el que somete a análisis la mediación pedagógica, con intencionalidad de aprendizaje, en calidad de proceso central del desarrollo del sujeto. Discute el papel de la conciencia y la intencionalidad y reflexiona en torno a los significados que se construyen en los contextos de mediación.

Afirma que cuando se habla de mediación pedagógica, se tiene en cuenta principalmente cierto género de acciones y actividades ejecutadas para obtener modificaciones en las personas que están asociadas de alguna manera y en algún momento con la intencionalidad y la conciencia de los sujetos.

A través de esta experiencia, el autor afirma que, en la mediación pedagógica, el mediador es el educador o el profesor, ya que la intencionalidad mediadora está en manos de los docentes. El objetivo de la mediación pedagógica es la transformación de los sujetos, promoviendo nuevas estructuras en su personalidad. El propósito final de los procesos mediadores, sobre todo los pedagógicos, es que los sujetos alcancen el dominio de su propio comportamiento. En todos los procesos de mediación, el dominio del comportamiento, asociado a la conciencia de la mediación, es fundamental.

Adentrándonos un poco más al tema que nos ocupa, citaremos el artículo escrito por Viana Orta, María Isabel, titulado *La Mediación: Fundamentos Teóricos y Mediación Formal e Informal*, en el cual la autora refiere algunos conceptos que considera importantes de abordar, con el fin de lograr una aproximación teórica de la Mediación. A partir de estos aspectos y con algunos referentes teóricos, apoya dicho concepto haciendo claridad en dos tipos de mediación: Formal e Informal.

Establece una diferenciación entre éstas en el ámbito educativo, la cual gira en torno a dos elementos básicos: a la formación de la persona mediadora y al hecho de seguir o no, en el desarrollo de la mediación una serie de formalidades (lugar en que se realiza, estructuración

del proceso en diversas fases, adopción por escrito de los acuerdos, etc.). La falta de cualquiera de estos dos elementos indica que nos encontramos ante una mediación informal, mientras que se requiere la concurrencia de ambos elementos para calificar una mediación como formal. Así, es informal, tanto la mediación realizada por una persona sin formación específica y sin las necesarias formalidades, como la realizada por una persona con formación específica pero realizada sin formalidades contextuales y procesuales.

Así pues, Domínguez Gutiérrez, Silvia (México, 2006) en su artículo *Relaciones entre la comunicación y las mediaciones para la educación y divulgación de la ciencia*, analiza las interrelaciones entre la ciencia, la comunicación y las mediaciones en la educación, desde una mirada latinoamericana. La autora hace un recorrido teórico, con el cual busca plantear varias reflexiones sobre la comunicación y las mediaciones, a partir de procesos culturales e ideológicos.

Plantea conclusiones y análisis teniendo en cuenta diferentes autores como Huergo, Kaplún, Orozco-Gómez, Martín Barrero, entre otros. Sugiere que todo proceso de comunicación de la ciencia, debe contener contenidos científicos, como producto de un proceso social que obedece a un contexto histórico-cultural, desde el cual han sido producidos y desde el cual es posible comprenderlos.

Considera algunas propuestas para la popularización de la ciencia, como el uso de la televisión a manera de estrategia que posibilita la mediación educativa, pues la presencia de ésta en las sociedades latinoamericanas ha introducido una fuente de educación inédita. La televisión constituye hoy uno de los más sofisticados dispositivos de moldeamiento de los gustos populares y una de las mediaciones históricas más expresiva de las matrices narrativas, gestuales y escenográficas del mundo cultural popular.

Además, el manejo de la imagen es una parte muy atractiva de la televisión, ya que lo visual prevalece sobre la palabra; la imagen es seductora pues maneja de manera inmediata la sensación y la emoción; este recurso televisivo en la divulgación y popularización de la

ciencia, resulta un medio económico, rápido y eficaz. Utilizarlo en las aulas escolares, iniciando desde el nivel básico, representaría un medio más para lograr el aprendizaje.

Siendo así, la escuela tendría que descentrarse del libro y dar cabida a otros saberes socialmente valiosos, incluyendo el de las pantallas. No significa que se deje de considerar al libro como base de la primera alfabetización y deje de utilizarse, sino que se contemplen otras posibilidades que permitan acercarse al conocimiento.

Continuando con la presente revisión, se mencionará el artículo titulado *Globalización, sociedad del conocimiento y educación: Una mirada desde el sur*, escrito por Mejía, Marco Raúl (Cali, 2016), en el que el autor hace una reflexión acerca de la globalización y su incidencia en la educación actual en América Latina.

Inicialmente, plantea varios interrogantes sobre la globalización como elemento básico de la constitución de todos los proyectos de reorganización en la educación. Propone una discusión sobre qué es globalización y el cambio de época, concluyendo que los análisis de estos aspectos permiten determinar la pertinencia de la educación.

Por otra parte, revisa cómo se produce una reconfiguración del saber escolar en la modernidad. Presenta una discusión en la cual plantea que la crisis de la universidad está unida directamente con el cambio de época que se está viviendo, ya que este cambio termina por traer algunos aspectos nuevos que son centrales dentro del proceso educativo y que no son tenidos en cuenta, ni incorporados a la escuela y universidad. El cambio de época está llevando a otro lugar el saber escolar, el cual está siendo reconfigurado.

Posteriormente plantea la importancia del saber desde el sur, que implica pensar una academia que tenga en cuenta sus particularidades, y que a la vez sea seria y rigurosa, que piense hacia y desde el sur como protagonista.

A lo largo de la revisión de los documentos que proponen diferentes estrategias como Mediación Pedagógica, es importante nombrar autores como Guerrero Recalde Néstor

Fernando, Rodríguez Rubiano Jennifer Julieth, Aponte Estupiñán Mónica, Sánchez Díaz Alberto Stevent, Pastrana Rodríguez José Roberto, (Bogotá, 2012), quienes con el trabajo de investigación, *Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático*, proponen los juegos de rol como mediación educativa para desarrollar el pensamiento y el lenguaje matemático. Ésta se llevó a cabo en la Fundación Asociación Apoyemos, comunidad del Mochuelo Bajo (localidad de Ciudad Bolívar), con niños en condiciones de alta vulnerabilidad.

El trabajo se desarrolló proponiendo a los participantes crear un personaje, organizando una trama con características puntuales que permitieran la relación con los demás, fortaleciendo así en los participantes, el trabajo colaborativo. Se propuso el juego como un ambiente de aprendizaje lúdico permitiendo un medio de vida compartido, solidario y democrático. Los estudiantes se involucraron en un proyecto comunitario y lo adelantaron mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Una vez finalizado el trabajo de investigación, se evidenciaron algunos aspectos con respecto al uso de juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento matemático. Por una parte, se encontró que estos juegos potencian el uso del número, pues se adquiere un carácter más dinámico y cercano a la cotidianidad de los niños, se vinculan a ellos en forma más natural y se sienten motivados para construir de manera autónoma su conocimiento apropiándose de lo aprendido e interiorizando los usos y contextos en los que se puede utilizar el número. El juego de rol se concibe como mediador de procesos, ya que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje; también contribuye a un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el gusto, la motivación y la creatividad se vinculan con el propósito de potenciar o crear nuevos conocimientos.

Entre los múltiples propósitos que tienen los juegos de rol en el ámbito educativo, están la posibilidad de construir autoconfianza e incrementar la motivación en el jugador, posibilitando una práctica significativa de lo que se aprende; genera un cambio positivo en

las percepciones actitudinales del niño sobre sí mismo y del educador sobre su alumno. Mejora el nivel de socialización reflejada en el fortalecimiento de las relaciones con otros niños y con su comunidad, en la valoración de las personas con quienes interactúa, en su capacidad de apreciarlos y estimarlos, en su motivación para realizar actividades grupales, colaborando, reconociendo y respetando diferencias.

Por otra parte, Duarte Duarte, Jakeline - Docente de la Universidad de Antioquia, en su artículo, *Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual*, plantea los ambientes educativos a partir de la interdisciplinariedad, abordando este aspecto desde una perspectiva exploratoria, involucrando objetos, tiempos, acciones y vivencias, que permiten a los participantes de la vivencia, apropiarse de los procesos educativos.

A través de esta experiencia pedagógica, la autora quiere proponer los ambientes de aprendizajes como espacios de construcción significativa de la cultura, trascendiendo a la noción simplista que se tiene de éste. En el ambiente de aprendizaje tanto la posición del alumno como la del docente cambia, ya que poco a poco deben asumir diversas responsabilidades frente a los procesos de aprendizaje. El alumno se apropia de su aprendizaje y el docente asume que no es la única fuente de información y se convierte en un activo participante. El ambiente educativo se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos e involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes. Además del ambiente físico, en el ambiente educativo también se consideran las interacciones que se producen en dicho medio. Se deben tener en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre ellas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan.

Es importante que el ambiente educativo fortalezca la comunicación y el encuentro con las personas, dando lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses,

necesidades y estados de ánimo de todos, en una relación con la cultura y la sociedad en general. La escuela es después de la familia y aún de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación individual. Las escuelas deben ser ambientes educativos que apunten a la formación de alumnos y maestros conscientes de su lugar en la sociedad. Las instituciones educativas deben propender un acercamiento desde lo conceptual y lo teórico que fundamente las acciones, procedimientos y rutas que permitan crear nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social.

Dando continuidad al tema que nos ocupa, Ciuffolini MB, Didoni M, Jure H, Piñero A. (Argentina, 2007), en su artículo *Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar*, buscan facilitar la reflexión crítica respecto de los fundamentos epistemológicos que sustentan la práctica de la medicina familiar y promover el uso de recursos cinematográficos y literarios como instrumento de mediación pedagógica.

El estudio se realizó con estudiantes de dos cursos de postgrado del Departamento de Medicina Familiar de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se realizaron encuestas, grupos focales, observación participante (estudio descriptivo, transversal, cuali-cuantitativo).

A partir del análisis de los datos cualitativos, se pudo concluir que el recurso cine- literatura permite motivar la reflexión sobre la propia práctica y el análisis y comprensión de los contenidos propios de la Medicina Familiar. Además, los medios literarios y cinematográficos constituyen una estrategia docente con marcadas potencialidades para analizar críticamente la práctica médica, identificar los supuestos teóricos y epistémicos que la sostienen, posibilitando el desarrollo equitativo tanto de los aspectos científicos y técnicos como humanos, vinculados a la formación del médico de familia.

Así mismo, en la investigación realizada por Arango Johnson Jorge Alberto, Gómez Salazar Luz Elena, Gómez Hernández Mónica María, (Medellín, 2009), *El cómic es cosa*

seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior, proponen el uso del cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Establecen las condiciones y características que debe tener el cómic para enseñar. El trabajo considera una muestra referenciada de informantes, y se desarrolla por medio de observaciones, entrevistas en profundidad, redacción de diarios de campo y estudio de fuentes documentales.

A partir de ésta, (investigación participativa, estudio etnográfico – cualitativo) y una vez analizados los resultados, se concluyó que los docentes de educación superior pueden encontrar en el cómic, una mediación eficaz para la enseñanza, la cual debe ser apoyada por las instituciones universitarias.

La investigación aportó elementos de juicio para deducir que el cómic puede utilizarse como mediación didáctica. Para lograr esto, es necesario conocer la población a la cual se dirige esta mediación, teniendo en cuenta que los contenidos temáticos escogidos se desarrollen con idoneidad para ser expresados con calidad profesional en el formato del cómic.

Como todo medio de comunicación, el cómic es apto para enseñar si se aprovecha dentro de sus posibilidades. Tiene características de la imagen fija y del texto, conjuga varias de sus ventajas individuales, se presta para el repaso, se beneficia del principio de economía del esquema y permite una entrada no lineal a la información. Si se conoce bien el tema a comunicar a través del comic y se asume una aptitud intencionada para enseñar con claridad, se sienta las bases para despertar el interés del estudiante.

El cómic se puede orientar hacia un aprendizaje significativo, en el cual el alumno asimile lo aprendido y logre incorporarlo a su estructura cognitiva relacionándolo con conocimientos previos. El cómic permite una entrada sistémica al conocimiento, invita a compartir y puede generar relaciones de cooperación y de colaboración entre sus lectores.

De manera similar, teniendo en cuenta la mediación educativa, Bolívar Mojica Noralba, López Longas Pedro, Ortiz Mora Paola, Ramírez Jorge Eduardo, (Bogotá, 2009), realizaron un trabajo de grado *Incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas en estudiantes de grado noveno*, en donde a partir de una investigación analizaron la incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas para la solución de problemas. Se diseñó una propuesta innovadora compuesta por acciones de mediación educativa en un ambiente de aprendizaje. El trabajo de investigación duró cuatro meses y se centró en un grupo objeto de investigación conformado por veinticuatro estudiantes de grado noveno de una institución oficial.

La herramienta utilizada como instrumento mediador (Lego Mindstorms), permitió reafirmar que la utilización de este tipo de artefactos generados por la cultura favorece los desempeños de los sujetos de investigación en la solución de problemas, y además fortalece otros procesos cognitivos, como la memoria, el pensamiento creativo y otros.

Esta mediación aplicada en entornos educativos es válida siempre y cuando el estudiante se apropie de su contenido y lo ponga en práctica en el aula; la mediación educativa debe impactar de tal manera que el individuo sea capaz de solucionar problemas sea cual sea el campo disciplinar. Es importante mencionar que en los procesos de enseñanza aprendizaje, los tipos de andamiaje implementados en una mediación educativa deben ser tomados como medios y como fines en los procesos de enseñanza que se generan en el aula de clase.

Toda práctica educativa además de venir acompañada de un conocimiento amplio sobre teoría de mediación por parte de los maestros, debe ir apoyada de elementos que provean emotividad a los alumnos, motivo por el cual las representaciones externas empleadas en el trabajo de investigación, fueron un artefacto fundamental debido a la curiosidad que generó, la versatilidad en su uso, la aplicación de los conceptos al entorno, aspectos que son fundamentales en el éxito del quehacer docente.

En la revisión documental realizada sobre Mediación Pedagógica, además de los trabajos ya mencionados, es importante citar la investigación adelantada por Rickenmann, Renné (Universidad de Ginebra, Suiza), *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*, en donde aborda algunos elementos que constituyen las didácticas en ciencias de la educación y su uso en las prácticas efectivas de la enseñanza - aprendizaje.

El texto presenta aspectos de lo que actualmente constituye el fundamento de las llamadas didácticas específicas en ciencias de la educación, considerando que esta perspectiva aporta diferentes miradas al respecto. Uno de los elementos centrales de la perspectiva de las didácticas específicas es la evolución de una didáctica esencialmente prescriptiva hacia una didáctica descriptiva y explicativa; el objetivo no es decirles a los docentes qué enseñar y cómo hacerlo, sino más bien en intentar comprender cómo y por qué funcionan los diversos sistemas didácticos que existen en las prácticas efectivas de enseñanza.

Además, expone algunos elementos de la perspectiva histórico-cultural que permiten abordar la mediación educativa, tanto en lo que concierne a la existencia de diversos tipos de materiales y ayudas pedagógicas, como en lo que se refiere a los roles y funciones del profesor en la evolución de las interacciones sociales y de la actividad en clase.

Aborda en particular el modelo Vygotskiano que articula los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje y hace de la acción educativa el factor central del desarrollo de los individuos. La noción de mediación docente así definida permite indagar sobre el programa actual de la didáctica descriptiva en lo que concierne el análisis de la actividad docente como analizador de los sistemas didácticos.

El autor aborda algunos elementos básicos que permiten el análisis de la constitución y evolución del campo investigativo en las áreas de las didácticas específicas. Entre estos se evidencia el rol que juegan algunos artefactos culturales en los procesos de aprendizaje y el posterior desarrollo de los individuos; los artefactos culturales, lenguajes naturales y

formales, gráficos, textos y obras de arte, etc., como instrumentos que mediatizan las relaciones entre profesor y alumno(s) o entre alumnos y el saber. También analiza el desarrollo de cada individuo desde una concepción fundamentalmente social y el rol que juega la dimensión colectiva en los procesos de aprendizaje.

Los diferentes temas planteados a lo largo de esta investigación permiten proponer, a modo de conclusión, algunos ejemplos de los dispositivos de formación superior docente que constituyen uno de los principales objetos de investigación en la actualidad.

Finalmente, deja abierta la discusión de las relaciones entre investigación y prácticas docentes como aspecto fundamental de formación y de profesionalización, proponiendo modelos y nociones que permiten conocer y analizar el quehacer pedagógico.

Otro trabajo de significativa importancia, teniendo en cuenta los aportes sobre el presente tema, es la investigación adelantada por Mejía, Diva Nelly (Manizales, 2012), *Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial*. Propone considerar el videojuego como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial escolar a través de una nueva categorización del mismo desde su estructura gráfico-espacial, tomando como elementos básicos las claves visuales de la representación tridimensional del espacio.

Considerar el videojuego como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas escolares relacionadas con el pensamiento espacial, requiere el reconocimiento de sus elementos gráfico en especial, aquellos que hacen referencia a las representaciones del espacio tridimensional en un plano bidimensional como la pantalla, cuya arquitectura y funcionalidad están fundamentadas en conceptos básicos de la geometría; ello facilitará la identificación de sus elementos primarios, sus operaciones y relaciones. Reconocer el videojuego como mediación instrumental para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial, en el ámbito escolar, es una invitación que hace la autora con dos

propósitos: inicialmente el acercamiento a un objeto cultural que ha gozado de gran acogida entre niños, niñas y adolescentes, pero también de innumerables críticas por sus contenidos violentos que, para el efecto que se pretende, debe superarse con una selección cuidadosa y controlada de parte del docente; y la exploración temática de los contenidos pertinentes al pensamiento espacial en cada una de las categorías propuestas, de acuerdo con las posibilidades que brinda su estructura gráfico-espacial.

Más adelante encontramos la propuesta adelantada por Cabezas Criollo, Adela Viviana y Peralta Real, Mayra Belén (Quito, 2012), *Diseño de rincones educativos en el Museo de Historia Natural “Gustavo Orcés V”, de la Escuela Politécnica Nacional dirigido a niños de 4 a 6 años*. Este museo cuenta con dos áreas que muestran la Historia Natural del Ecuador Pasado y Ecuador Presente, en donde existe un recorrido para los estudiantes de educación superior y adulto en general, pero no tiene espacios que sean acordes para los niños. Se diseñaron dos rincones educativos para el área del Ecuador Pasado y dos para el área del Ecuador Presente y se adaptó una narración con las temáticas del museo para que los niños tengan un mejor entendimiento.

La elaboración de este proyecto se basa en la propuesta de Feurstein que trata sobre el aprendizaje mediado y aborda además los aportes de Vigotsky con la relación del niño y su medio. Con estos rincones diseñados se busca fomentar el aprendizaje, ya que destaca la concientización sobre el cuidado y la conservación del medio ambiente.

A través de la investigación, se puede evidenciar la necesidad que existe de incorporar en los museos espacios adecuados para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente para los párvulos, y por esto el museo tuvo un verdadero interés de implementar espacios que fueran adecuados para el trabajo lúdico y pedagógico de los niños.

El trabajo apunta a mejorar la calidad educativa, no solo en la educación formal, sino como en este caso a la educación informal que brinda el museo, como refuerzo de los contenidos que se enseña dentro del aula de clase.

Los rincones educativos benefician en primera instancia a los niños que son quienes aprovechan al máximo cada espacio que se presente como un medio educativo para aprender y desarrollar nuevas experiencias de su desarrollo. Además, el beneficio es también para los docentes que encuentran este espacio como un medio atractivo, diferente y útil para abordar temas que en clase no puede ser tratados; así cambian tanto el ambiente como el esquema de una educación tradicional.

El implementar los rincones educativos en el Museo de Historia Natural Gustavo Orcés V. de la Escuela Politécnica Nacional, generó un desarrollo de aprendizaje significativo para los niños de 4 a 6 años, dando cabida también a la implementación de nuevas propuestas educativas para estos espacios.

Por otra parte, ampliando el tema sobre implementación de estrategias para la mediación pedagógica, es necesario mencionar la investigación titulada, *Mediación educativa en el desarrollo de la creatividad en niños y niñas de preescolar, 4 a 5 años*, realizado por Carreño Gavilanes, María del Pilar (Cuenca-Ecuador, 2010), quien presenta una alternativa metodológica poco difundida en nuestro medio, la mediación educativa y su importancia como una estrategia aplicable para educar y desarrollar la aptitud y actitud creadora en nuestros niños.

El trabajo parte de un enfoque particularmente teórico recopilando información de varias fuentes bibliográficas. Realiza un análisis histórico y conceptual del término Mediación y Mediación Educativa, presentando este aspecto como una alternativa metodológica en educación preescolar. Es un método educativo innovador que involucra tanto a los niños como a sus familias en el proceso educativo, mediante actividades que permiten desarrollar la creatividad y la imaginación.

Como aspecto interesante, la investigación se refiere a la creatividad; estudia su evolución en el tiempo y la conceptualiza; destaca la influencia de algunos factores de los cuales depende el desarrollo de ésta y la expresión de la aptitud y actitud creativa, factores propios de los niños y factores socio-ambientales presentes en el contexto familiar, escolar y cultural de la sociedad actual.

Además, orienta la importancia de la educación creativa considerando este aspecto fundamental en el desempeño del mediador educativo y su capacidad creadora en el aula y en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Propone el juego creativo como eje de la práctica docente y los rincones de actividad como alternativa al planificar y organizar las experiencias educativas creativas en el aula, las que permitirán reconocer, estimular y direccionar las capacidades del niño y la niña, para que puedan por si solos resolver dificultades desarrollando su capacidad creadora y así en un futuro logren diseñar sus propias ideas y se conviertan en inventores, siempre en busca de mejorar su calidad de vida y de las demás personas.

En general, los autores consultados coinciden en destacar la Mediación Educativa, como la forma más activa de interacción, de intervención e interrelación del niño y la niña con una persona más experta en el ámbito educativo; ésta alternativa metodológica requiere el conocimiento y el manejo operativo de la misma, a través de la cual se logra enseñar a pensar, a desarrollar la creatividad en los niños, en donde la manera en que se implementa el programa y la práctica educativa, van a elevar el potencial de aprendizaje de los alumnos. La mediación educativa es el elemento fundamental en el desarrollo de la creatividad por su postura abierta al cambio, desde el aula, la institución y la sociedad, en donde el mediador educativo es el que facilita y provee las experiencias y situaciones significativas de aprendizaje.

Este profesional de la enseñanza, es quien debe diseñar y exponer a los niños a situaciones de aprendizaje, aprovechando su mediación para ayudarlos a desarrollar estrategias adecuadas de pensamiento creativo, las cuales permitan al niño y a la niña crear estructuras

cognitivas, emocionales y operativas necesarias para responder a las demandas intelectuales de la sociedad moderna.

A partir del presente trabajo de investigación, se concluye que para que se desarrolle esta aptitud y actitud creativa, hay factores que intervienen de manera consciente e inconsciente, los cuales pueden ser desarrollados, estimulados y favorecidos. Entre estos se pueden citar: factores personales, propios del niño y la niña (formas de pensamiento, rasgos de la personalidad y la motivación) y factores socio-ambientales (el ambiente creativo y las situaciones favorables en el contexto familiar y escolar).

Teniendo en cuenta que actualmente el concepto de TICs, Tecnologías de la Información y la Comunicación, adquiere un significado importante cuando se habla de Mediación Pedagógica, se plantean trabajos que presentan estrategias de especial interés al respecto, los cuales se mencionarán a continuación.

El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica, artículo propuesto por Fainholc, Beatriz (Argentina, 2004), plantea como la tecnología educativa articula los enfoques “sociedad-cultura-educación” a través de las diferentes prácticas tecnológicas. A partir de las TICs se constituyen las mediaciones tecnológico-educativas.

La mediación tecnológico-educativa planteada desde las TICs, remite a los nuevos modos de percepción y lenguaje, a nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades. Los sujetos se van constituyendo a partir de las prácticas sociales y través de la articulación y reconocimiento de la tecnología educativa, la sociedad y la cultura, se construyen nuevos modos de producir y circular el saber.

Así pues, esta mirada propone un espacio de articulación de distintos dominios como perspectiva teórica y práctica que aborda la complejidad de los fenómenos tecnológico-educativos. Se trata de una forma de teoría social dispuesta como alternativa a un análisis socio-histórico general que estudia las relaciones específicas y cambiantes de las numerosas y diversas actividades humanas, en este caso mediadas por procesos y artefactos

tecnológicos. También, explora las relaciones dinámicas y específicas de estas prácticas modificables tanto en contenido como en intención, dentro de situaciones históricas globales.

De este modo, las mediaciones pedagógicas como objeto de estudio de la Tecnología Educativa Aplicada y Crítica, producen un análisis de las formas de captar, codificar y comprender los fenómenos tecnológicos aplicados a la educación en su transformación de la realidad dentro del mundo actual de la complejidad e incertidumbre. La centralidad en estas mediaciones para la transformación y búsqueda, es el respeto de las múltiples culturas y de los nuevos espacios existentes para una participación democrática, por lo cual se opta por “principios de procedimientos” (Carr,1999) para proponerle a la tecnología un carácter ético y solidario.

De otra parte, Díaz Carmona Bibiana Patricia, Guardo Guerrero Sandra Patricia, Junco Martínez Viviana Patricia, Paz Barrios Jessika Paola, en su trabajo de investigación *Mediación pedagógica a través de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Ternera* (Cartagena, 2015), proponen fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de octavo grado a través de la implementación estrategias TIC, ya que se evidenciaron importantes dificultades para leer, escribir y producir textos, es decir, dificultad en todo lo que se refiere a comprensión lectora. Estas debilidades originan estancamiento en el aprendizaje, por lo que surgió la inquietud si con la implementación de algunas estrategias como las TIC, como mediación pedagógica, tales como la creación de un blog, organizadores gráficos (mapas mentales y conceptuales, correo electrónico, proyección de películas y cuentos, entre otros), aplicadas a su proceso lector, los alumnos puedan superar el nivel literal y ser capaces de predecir y realizar hipótesis y cuestionarse.

A través de esta investigación de tipo cualitativa, se evidenciaron excelentes resultados con la aplicación de diversas actividades implementadas con el uso de las TIC para despertar y

mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, alcanzando un nivel crítico que les permitió ir más allá de lo que le muestra el texto.

En general, una vez finalizado el proceso, se concluyó que implementar estrategias como las TICs, ofrece resultados valiosos para lograr habilidades lectoras en el estudiante; a través del uso de éstas, los estudiantes se mostraron más dinámicos en el desarrollo de las actividades relacionadas con la comprensión lectora.

Más adelante, encontramos el documento titulado *La alfabetización digital como nueva infraestructura del conocimiento*, correspondiente al Capítulo 6 del libro Nativos Digitales, escrito por Piscitelli, Alejandro, (Buenos Aires, 2009), quien establece una gran diferencia entre “alfabetización informática” y “alfabetización digital”, definiendo la primera como los conocimientos mínimos que se tienen sobre la computación y la segunda, el completo dominio de las competencias digitales.

Propone que las computadoras son el fundamento técnico de una nueva y potenciada alfabetización, la cual puede tener una penetración e influencia profundas comparable a la que se ha logrado a través de la alfabetización masiva nacida a partir de la imprenta. A partir de este concepto, plantea la importancia de llevar el conocimiento de herramientas tecnológicas poderosas y sofisticadas, a manos de las grandes masas y no solo a pequeños grupos élites, pues se considera que el analfabetismo digital es una gran barrera para el desarrollo cultural y social de la humanidad.

Si se piensa la formación digital como una pieza fundamental en el desarrollo social y económico y se llevan las innumerables herramientas tecnológicas al alcance de todos, las consecuencias sociales, políticas, económicas, pero sobre todo educativas de estos procesos, serían inimaginables y valiosos.

A este respecto, Bonilla O. Luis E, Otálora L. Jorge E., en el artículo, *Búsqueda de recursos educativos en la WEB invisible* (memorias ponencia, Antioquia, 2014), plantean la dificultad que existe actualmente en la búsqueda de información en la web, dado el

crecimiento desmedido de este espacio; no hay precisión en la información y existen muchos datos dispersos que demandan demasiado tiempo en cuanto a la búsqueda y a la organización. Cuando se realiza una búsqueda de información utilizando los motores de búsqueda conocidos, es necesario buscar información siguiendo muchos vínculos, dando un porcentaje bajo de resultados y en algunas ocasiones se llega a sitios donde la información es irrelevante. Además, los motores de búsqueda no alcanzan el ciento por ciento de cobertura o de consulta de los sitios web publicados, y muchos recursos educativos se encuentran en la web invisible.

No existe un modelo que permita la búsqueda y recuperación de la información de recursos educativos de una manera precisa; por este motivo se quiere buscar un modelo que permita emplear la web semántica con aplicaciones y técnicas que ayudan a los usuarios (estudiantes, docentes, tutores), en las labores académicas y que sirvan de instrumentos para futuros desarrollos de herramientas en búsqueda de información avanzada en la web.

Es importante mencionar que las TIC han sido un soporte fundamental como mediación pedagógica cuando se habla de educación a distancia.

Algunos investigadores se han ocupado del tema y han presentado importantes estudios al respecto. Entre ellos se pueden citar a Correa G. Sandra M., Ríos O. Elkin A., Suarez M., David, (Antioquia, 2014), quienes, a través de un trabajo de investigación de tipo cualitativa, *La mediación pedagógica con apoyo de las TIC en los programas a distancia de la facultad de ciencias de la educación de la universidad Católica de Oriente*, realizan un análisis sobre las implicaciones de la mediación pedagógica en la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje de educación a distancia.

Plantean la importancia del papel de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito educativo. A partir de un análisis sobre las implicaciones de la mediación pedagógica en la incorporación de las TIC en procesos de enseñanza y aprendizaje de educación a distancia, consideran que es una situación más pedagógica que tecnológica.

Gracias a este estudio, afirman que para que la incorporación de las TIC conlleven a una educación comprensible, significativa, contextualizada y práctica para los sujetos participantes, es necesario mediar pedagógica y tecnológicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta aspectos importantes, tales como: reconocer los sujetos y los contextos involucrados, implementar el tratamiento de contenidos y formas de expresión, vincular nuevas formas de relación y comunicación, y definir nuevos y diferenciales roles de los actores que hacen parte del proceso educativo.

Se concluye que la mediación pedagógica tiene un lugar privilegiado en cualquier propuesta, programa o sistema de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que todo proceso educativo requiere de mediaciones pedagógicas (personas, textos, estrategias) que permitan favorecer la mediación entre la información que se presenta y el aprendizaje por parte de los estudiantes. Así pues, la mediación se hace variada de acuerdo con la situación en la que se encuentren los sujetos, y pone en acción componentes tecnológicos, didácticos, pedagógicos, comunicacionales, éticos, estéticos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mediación pedagógica mediante las TIC en programas de educación superior a distancia, mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje con nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, las que permiten acompañar al estudiante de forma apropiada, favoreciendo la autonomía, la disciplina y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Es importante incorporar progresivamente una cultura educativa que exija a los distintos actores el manejo de diferentes herramientas tecnológicas, competencias y dominios, las cuales serán de gran beneficio en todos los ámbitos de su vida y no solo el académico.

Así mismo, Córlica, José Luis, Hernández Aguilar, Ma. De Lourdes, en su artículo *Comunicación y Nuevas Tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*, muestra la importancia de la mediación pedagógica en la educación a distancia.

Inicialmente define la mediación pedagógica como un conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que intervienen en el proceso educativo para facilitar la enseñanza y

el aprendizaje. Permite que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje al interactuar entre la información y otros estudiantes, con profesores, tutores, personal de soporte técnico, administradores, etc. y con los medios técnicos. Hace diferencia entre dos términos de importancia significativa cuando se habla de educación a distancia: Interacción – Interactividad, siendo la primera una acción comunicativa entre varias personas, sin importar el lugar o el tiempo en que se realice. En educación, esta relación puede ser entre profesor y alumno, alumno y material de estudio, o entre estudiantes. La segunda, se refiere a la capacidad que tienen los medios electrónicos para emitir y recibir mensajes en forma simultánea como lo es vía telefónica, a través de videoconferencia interactiva y la Internet. Ésta tiene origen técnico, informático, que puede ponerse al servicio de la interacción entre dos o más personas. Así pues, se puede decir que la tecnología por sí sola o de manera automática no genera interacción, por lo que el grado de interacción comunicativa entre los usuarios depende de la interactividad.

De acuerdo a lo anterior, la mediación pedagógica tiene un papel fundamental en la educación a distancia, orientada hacia el logro de una mayor comunicación e interacción con los materiales de estudio impresos o digitalizados, entre los participantes, y tiene como finalidad la construcción del conocimiento con la participación y aceptación de todos los implicados en el proceso.

Es importante mencionar el aporte que hace García Areito, Lorenzo (2014), en su artículo *Los contenidos del libro “Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital*, en el que hace una justificación clara y precisa del por qué escribir el libro Síntesis Bases, mediaciones y futuro de la Educación a Distancia en la sociedad digital.

Inicialmente hace un acercamiento conceptual en torno a la EaD; posteriormente realiza una reseña histórica sobre este aspecto, con el fin de analizar los diferentes modelos que actualmente se plantean. Más adelante menciona algunos elementos claves que aseguran la calidad de proyectos de la Educación a Distancia y la eficacia de los mismos, comparados con los formatos presenciales.

Los últimos capítulos del libro los dedica a mencionar lo concerniente a los recursos y medios que se utilizan en EaD, tales como escritos, audiovisuales e informáticos. Hace referencia a la sociedad del conocimiento de hoy: sociedad digital, compuesta por ciudadanos que nacen y crecen en contextos sociales y tecnológicos muy variados. A partir de esta sociedad digital, estudia algunas herramientas y aplicaciones integradas en la Web 2.0, las cuales son necesarias de conocer en los ámbitos educativos, pues en la actualidad los estudiantes llegan con esta serie de competencias digitales: plataformas digitales, foros, chat, redes sociales, blog, wiki, podcast de audio y vídeo, rss, feed, e-portfolio, PLE, nube, webconferencia, entre otras. Hace referencia al importante rol del docente en la EaD y a los retos, tendencias y avances tecnológicos con los que debe enfrentarse para ofrecer una enseñanza de calidad.

De otra parte, Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana, (México, 2011), en su artículo publicado en la Revista Innovación Educativa, *Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)*, presenta los resultados de la investigación sobre la formación inicial de docentes en Colombia en metodología a distancia, sus medios y mediaciones pedagógicas durante el periodo 1999-2010. Se tuvo en cuenta este periodo debido a que a finales de los años noventa las tecnologías de la información y la comunicación revolucionaron la metodología de Educación a Distancia (EaD), con la influencia de internet.

A partir de este momento las TIC se han considerado como una nueva mediación pedagógica, con innovadoras formas de interacción y relación dialógica entre los agentes educativos, el conocimiento, la cultura y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autora hace una interesante reseña histórica de la formación inicial de docentes a distancia en Colombia, la cual surge como consecuencia de la acelerada demanda en el país de formación en este campo y menciona los importantes cambios que afronta esta metodología, debido a la incorporación de la tecnología en la educación.

Por lo anterior, es importante tener en cuenta que, en la formación inicial de docentes a distancia, los medios y las mediaciones pedagógicas desempeñan un papel fundamental en la educación. Es primordial mencionar que la educación a distancia es una metodología apropiada para formar docentes, pero uno de sus más grandes impedimentos es que hay muy poca investigación sobre esta práctica educativa, incluso en países desarrollados.

Para concluir, se mencionarán dos documentos no menos importantes que los anteriores, en donde la Mediación Pedagógica representa un factor fundamental en el desarrollo de los estudiantes.

El primero tiene que ver con la mediación en la solución de conflictos. Al respecto, Jungman, Silvia (Buenos Aires, 1996) en su trabajo *La mediación escolar*, presenta la mediación como técnica aplicada a conflictos que aparecen en las escuelas. Los conflictos que a diario aparecen en las instituciones escolares son entre maestros, entre padres y/o entre alumnos; es fundamental conocer los actores del conflicto y así definir quiénes pueden ejercer el rol de mediadores. Usar esta técnica en el abordaje de los conflictos en las escuelas, significará en comienzo de una escuela diferente.

Tener en cuenta que los conflictos son parte de la vida y que lo importante es como los resolvemos, se hace necesario contar con la intervención de un tercero neutral, que será el encargado de crear un ambiente de colaboración que permita reducir la discordia y lleve el proceso al objetivo final. De igual manera, los protagonistas del conflicto, deben asumir una posición de responsabilidad frente a éste y así mantener controlada la situación, con ayuda del mediador; este será entonces, un asistente o facilitador de la comunicación entre ellos.

Una de las herramientas fundamentales con que cuenta el mediador, es el proceso. A través de éste y de sus diferentes etapas, el mediador conoce las necesidades de las partes involucradas. El objetivo final es lograr una acertada comunicación, aclarando situaciones para llegar a un acuerdo que beneficie a todos.

Siendo así, la mediación se convierte en un procedimiento basado en el consenso, la colaboración y la actitud constructiva frente al conflicto; representa un ejercicio democrático en la vida cotidiana y significa para las partes involucradas el protagonismo en la resolución de sus conflictos. Este cambio generará un mejor ambiente en la escuela y una actitud favorable frente al aprendizaje. Los actores aprenderán a comportarse de una forma constructiva frente a los conflictos que aparezcan en sus vidas, lo cual contribuye a la paz social tan necesaria para una sociedad democrática.

Y finalmente, Arias Castilla Carmen Aura, Ayala Cardona Jaime Alberto, Blanco Vega Ma. De Jesús, Ramírez Sánchez Carolina (Bogotá, 2012), en su libro *Comunicación y Diversidad. Serie Pedagógica de aproximación a los aspectos comunicativos para la inclusión educativa 2012*. A través de cuatro capítulos, el libro propone apoyar el avance que actualmente se evidencia en Colombia y América Latina sobre la inclusión educativa. Desarrollan aspectos muy variados dentro de este camino, desde dificultades de aprendizaje hasta apoyo a estudiantes sordo-ciegos, y desde la discapacidad intelectual hasta la pedagogía del movimiento.

A partir de esta investigación de tipo descriptiva-cuantitativa, se exponen los puntos de vista de cada uno de los autores, en donde todos convergen en la imperiosa necesidad de diseñar nuevos métodos de enseñanza teniendo en cuenta las condiciones particulares, destrezas, habilidades y condiciones de los estudiantes y del contexto en que se mueven a partir de una escuela inclusiva como mediador de reforzamiento para que los juegos y actividades creativas, logren el desarrollo y mejoramiento de las capacidades propias de cada ser humano. De esta manera, la presencia adecuada, detallada, pertinente y oportuna de un Mediador, dará como resultado una valiosa implementación de las políticas de inclusión que se han formulado en Colombia y en general en América Latina.

Se puede afirmar que para que el aprendizaje en los niños y niñas con algún tipo de dificultad se lleve a cabo en forma adecuada y óptima, es necesario generar hábitos que les permitan apropiarse y aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas; además,

teniendo en cuenta que todas las personas son modelos a seguir y que muchas de sus acciones son observadas, incorporadas y repetidas por los individuos, se hace necesario que familiares y maestros actúen como Mediadores según las normas culturales y sociales y así lo lograr un apropiado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abordajes investigativos sobre el concepto de ambientes de aprendizaje

Para la elaboración del presente balance analítico se realizó la revisión de 37 documentos, resultados de investigaciones y experiencias en torno a los ambientes de aprendizaje. Una vez elaborados los RAE se procedió a realizar un análisis de su contenido, identificando en ellos categorías y tendencias conceptuales similares. Como resultado de dicha clasificación se elaboró la matriz categorial que se presenta a continuación.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Concepto de ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ● Se asocia el concepto de ambiente con el de espacio físico y del medio que rodea a las personas y los demás seres vivos con los cuales interactúa, entonces el ambiente se deriva de la interacción del hombre con su entorno natural y social. ● Este concepto ha variado de una mirada estática, hacia la comprensión dinámica de interacción, se asume el ambiente como un complejo sistema de interrelaciones, entre el espacio físico y sociocultural, en medio del cual está la especie humana, actuando como motor de ese dinamismo, parafraseando a Tobasura y Sepúlveda (2004). ● Se encuentra también una perspectiva relacionada con el concepto de ambiente acuñado desde los planteamientos de la Geografía. Así entonces, el ambiente está en un espacio material cerrado como una fábrica, una vivienda, un hospital, una escuela; o abierto, como un campo, un camino ● El ambiente es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos. El hombre lo habita y modifica para satisfacer sus necesidades, por tanto, es configurado por “la multiplicidad de elementos que imponen ciertas condiciones a la vida humana” (Cozzani, 1991, p. 76). ● El ambiente natural, “designa directamente una parte del mundo físico inmediato” (Hernández, 1999, p. 109), el conjunto de factores físicos, bióticos donde se encuentran aspectos como la población biológica, vegetación, seres vivos contenidos en un espacio geográfico y abióticos, entre los que se destacan los elementos fisicoquímicos como la energía: luz solar, temperatura, radiaciones ultravioleta, presión atmosférica, viento, agua, sustrato acuático o terrestre, sales minerales, fuego, clima y topografía.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> ● El ambiente construido, hace referencia al hecho que el hombre al modificar las condiciones naturales en que vive y al adaptarlas a sus necesidades, da forma a una tecnosfera y sociosfera (Aramburu, 2000). ● El ambiente social, por su parte es una construcción asociada con actividades, acciones, roles y tareas para la inclusión del hombre en la vida en sociedad, dentro de un hábitat o espacio familiar, laboral o escolar (Dewey, 1995). ● El ambiente, es todo lo que rodea al hombre, contempla objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan dentro de un marco o espacio físico “que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida”. El ambiente “habla”, transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad o inquieta, pero nunca deja indiferentes al estudiante y al maestro (Iglesias, 2008). ● Ospina (1996), por su parte menciona que el ambiente es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida.
Características del ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ● El ambiente se conforma por varios elementos físico, social, cultural, psicológico, histórico, geográfico y en el contexto de este escrito a nivel pedagógico. ● Como afirman Mazparrote y Cenicero (1992, p. 6) “comprende aquello que es extrínseco al organismo y que de algún modo actúa sobre él”. ● aparece mediatizado por subsistemas naturales, sociales y culturales, que se relacionan entre sí para dar forma al “entorno que condiciona el perfil de las sociedades, su economía, su política, sus conflictos, su orientación con el conocimiento” (París, 1994, p.168). ● el ambiente desde la geografía está constituido por tres subsistemas: “el ambiente natural, el ambiente construido por el hombre, y el ambiente social, incluye los sistemas sociales, políticos y culturales, estos dos últimos como parte del ambiente artificial” (Morales, 1999, p. 31). ● Se relaciona con el tipo de interacción que establece el hombre “con otro u otros respecto a ciertas propiedades, características o procesos del entorno y de los efectos percibidos sobre el mismo según roles y actividades” (Granada, 2001, p. 390), se caracterizan por interacciones guiadas por prácticas culturales, hábitos alimenticios, leyes, costumbres, religiones, ritos, creencias y normas (Haro, 1973). ● Así el ambiente “forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (Dewey, 1995, p. 6), con base en sus creencias, mitos, aspiraciones, mediante los cuales expresan formas de convivencia, tabúes, deportes, ritos religiosos y formas de apropiación de las prácticas culturales, las cuales determinan la aceptación del conocimiento que se genera, y a su vez, puedan ser una base para la expresión de ideas e influencia decisiva en la mentalidad del hombre, en su relación laboral, familiar y escolar. ● Los ambientes se construyen al edificar un espacio físico, material, destinado al desarrollo de actividades específicas del hombre; se hace “por y para las personas, quienes presentan necesidades, creencias y aspiraciones, sensibilidades estéticas, [...] que hacen cosas y cuyas actividades tienen requerimientos prácticos” (Uwin, 2003, p. 15).
Relación hombre ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ● El ambiente tiene influencia en las actividades del hombre, en su alimentación, en su salud, así como en sus enfermedades y en sus angustias (Roldán, et al., 1999). ● El ambiente “involucra todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él” (Morales, 1999, p.31). Se forma por las circunstancias

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>físicas, sociales, culturales, psicológicas y pedagógicas que rodean a una persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El ambiente se deriva de la acción del hombre con el entorno natural que lo rodea; por lo tanto, si se considera esta interacción con el medio como una idea que involucra activamente al ser humano, implica acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción, sobre las de otros y sobre su incidencia con el ambiente (Raichvarg, 1994).
<p>Concepto de ambiente de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Seis concepciones sobre el ambiente como: <ul style="list-style-type: none"> Problema para solucionar. Este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales. Recurso para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa. Naturaleza para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollo de una alta sensibilidad hacia la naturaleza, su conocimiento y la toma de conciencia. Biosfera para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos y políticos. Desde esta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global. Medio de vida para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral y ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida. Comunitario para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica. ● En el caso de los ambientes para el contexto educativo y pedagógico, se les denomina ambientes de aprendizaje, que según Duarte (2003) no es posible establecer una mirada única frente a este concepto, de hecho menciona la articulación de varias disciplinas que se relacionan con el concepto de ambientes de aprendizaje, que también son conocidos como ambientes educativos ● El conjunto de factores internos -biológicos y químicos- y externos -físicos y psicosociales- que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (p. 34) el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos, químicos, externos, físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente trasciende la noción de espacio físico, como contorno natural y se abre a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (Sauvé, 1994). ● el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos, químicos, externos, físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente trasciende la noción de espacio físico, como contorno natural y se abre a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (Sauvé, 1994).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El ambiente de aprendizaje es también un recurso, que se agota y se degrada, por lo cual hay que aprender a administrarse con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa, con una organización grupal, no lineal, sino como el resultado de un proceso de coparticipación de sus integrantes. ● El ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. ● El ambiente de aprendizaje es el “lugar o “espacio”, cuando el estudiante utiliza herramientas y artefactos para recoger e interpretar información en interacción con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas (González y Flores, 1999). En este sentido, se destaca que el ambiente de aprendizaje tiene elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, los cuales posibilitan condiciones propicias para el aprendizaje.
<p>Características de los ambientes de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Se está proponiendo que los currículos estén articulados con las realidades contextuales de los diferentes territorios, sus preocupaciones sociales y con ello también los ambientales, y es justamente en esta relación y en estos estudios ambientalistas en Norteamérica, Italia y Francia que surge en el mundo el concepto de Ambientes de Aprendizaje, legitimado desde la educación Ambiental, tanto como ha sido legitimada la educación para los derechos humanos, la paz, la democracia, las relaciones interculturales, la solidaridad humana y el desarrollo. (Sauvé, 1999). ● El ambiente no está encerrado en un espacio físico determinado, sino que le provee al estudiante un «andamiaje» de apoyo (puede ser tutorías de otros docentes del mismo u otro colegio, profesionales, expertos, empresarios, otros espacios de la ciudad, industriales o académicos) para desarrollar sus conocimientos y habilidades. De igual forma, provee al estudiante un entorno rico en colaboración, que le permite considerar múltiples perspectivas sobre un mismo tema o alternativas de solución a un mismo problema y le brinda al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (p.44). ● El ambiente de aprendizaje que propicia la constitución de creencias, costumbres, hábitos, prácticas y conocimientos. El ambiente es dinámico, se planea en función de los requerimientos de cada una de las experiencias de formación del educando, de sus necesidades, intereses y proceso de construcción de conocimientos. ● En el caso de la arquitectura el ambiente de aprendizaje está en un espacio material, que bien puede ser una casa, escuela, fábrica, museo o mercado o a un diseño de ambientes en el que se represente alguno de estos u otros escenarios; responde a ciertas características físicas, sociales, culturales, psicosociales, pedagógicas, que posibilitan promover el aprendizaje de los estudiantes, y se vuelve un lugar donde se puede “reír, amar, jugar, encontrarse, perderse, vivir” (Pablo y Trueba, 1994, p. 8), caracterizado por contar con condiciones adecuadas para que tenga lugar el encuentro y por ende la construcción de los conocimientos. El espacio material es el lugar donde el educando habita, aprende, se relaciona con los objetos y con los otros, se vuelve una red de lugares y objetos para vivenciar directamente por las experiencias que pueden tener ellos, por las oportunidades de aprender, de conocer y de relacionarse con los otros. En estos espacios los estudiantes conocen y pueden llegar a establecer relaciones y vínculos afectivos con las personas con las que convive y se relaciona, tornándose significativos y con sentido.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>En relación con lo anterior, puede decirse que un espacio para el aprendizaje no está sujeto sólo a un lugar, se extiende de un aula, de una escuela, hasta un mercado, museo, iglesia, parque, barrio, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El espacio material, sus instalaciones, forman parte de la dimensión contextual del proceso aprendizaje. Es un elemento del ambiente de aprendizaje en el que se ejercen decisiones pedagógicas. El espacio material posee dos funciones complementarias: proporcionar el lugar para el aprendizaje y actuar como participante de la enseñanza y el aprendizaje (Blázquez, 1993). ● Desde la perspectiva arquitectónica el ambiente se crea mediante espacios materiales físicos con un tipo de mobiliario, decoración y objetos específicos, donde se realizan actividades y en tanto tal sea un medio para el desarrollo de su vida. El arquitecto diseña un edificio de tal manera que los factores físicos ambientales puedan ser controlados en la interioridad del espacio material; define y organiza “el espacio interior” (Turati, 1983) al darle estructura mediante marcos físicos que condicionan un límite o marco de referencia de un espacio para realizar una determinada actividad. ● El ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas que se establecen en los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los actores que hacen parte de las comunidades educativas; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. ● El ambiente de aprendizaje es un agente educativo se estructura y se organiza en función del espacio del aula, útil para estimular en el educando la disposición de aprender, tomando en consideración quiénes son los protagonistas que van a utilizar el espacio, cuáles son sus necesidades e intereses, para qué se va usar, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en él, delimitado por espacios de uso colectivo e individual, tal como afirman (Pablo y Trueba, 1994). Al igual esta perspectiva afirma que es un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje pues a través de las interacciones que establece con él se desarrolla y aprende; invita a ciertas acciones y lo condiciona a un determinado tipo de relación e intercambio (Pablo y Trueba, 1994). Desde esta perspectiva, se considera que el ambiente de aprendizaje está conformado por un espacio físico y las interacciones que establecen los seres humanos. ● El ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros, en su participación, responsabilidad y compromiso. Es un lugar donde, con base en la personalidad grupal, la dinámica del ambiente de aprendizaje puede variar en función de las diversas maneras en que los estudiantes enfrentan compromisos a diario. Según su proceso de aprendizaje, intereses, necesidades, cada grupo, con su propia personalidad, configura el ambiente de aprendizaje; el profesor, al ser sensible al comportamiento del grupo, modifica la dinámica para adaptarla a su personalidad grupal (Villalobos, 2006). ● El ambiente de aprendizaje se fundamenta en los procesos y en las características específicas y la dinámica del grupo, así como en la naturaleza de los contenidos y procesos requeridos para el aprendizaje del educando. El ambiente se diseña con condiciones que impacten positivamente su proceso de aprendizaje. ● De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se pone en evidencia que los ambientes de aprendizaje requieren caracterizarse por un conjunto de componentes que según Viveros (s.f.) se relacionan con:

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>Un cuerpo teórico organizado y flexible, métodos heurísticos, habilidades metacognitivas, aspectos afectivos, actitudes, motivos y emociones, con especial importancia la metacognición.</p> <p>Aprendizaje autónomo: proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, intencional; que se produce en un contexto particular, es interactivo y cooperativo.</p> <p>Modelo de aprendizaje como proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los estudiantes y situaciones reales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● También, desde los ambientes, se habla de la gestión: esta se divide en gestión participativa, la cual hacer referencia espacios efectivos de participación, en los cuales la comunidad educativa como son docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, actores externos, puedan aportar a los procesos de transformación; la gestión de recursos, desde donde fijar políticas que permitan visualizar la voluntad en el manejo y destinación de recursos para apoyar la implementación de los ambientes de aprendizaje y que los docentes cuenten con los insumos necesarios para desarrollar las actividades que proponen para sus proyectos pedagógicos; la gestión de tiempos espacios, entre los que se incluyen tiempos de reunión para que los docentes puedan desarrollar la planeación, implementación, evaluación y sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje; y la gestión de procesos de comunicación formas eficaces y eficientes de comunicación, ya que dependiendo del manejo de la información que se tenga se actuará creando entropía y caos o sinergia y proactividad ● Es por esto que, pedagógicamente hablando la escuela y su comunidad educativa, requieren pensarse en generar entornos escolares dinámicos, motivadores y potencializadores de las habilidades de sus estudiantes, atendiendo su desarrollo, intereses, edades, gustos, entre otros, para dar respuesta a las mismas. ● Los ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento promueven que tanto docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa adquieran y construyan conocimientos de índole disciplinar como de la vida cotidiana. Actualmente los contenidos y temas se convierten en excusa para promover la construcción de conocimientos. <p>Por lo tanto, la Escuela debería entusiasmarse por desarrollar acciones educativas con sus estudiantes de manera significativa, más allá de pensar en una serie de contenidos plasmados en un planeador, se requiere repensar en los fundamentos y directrices didácticas y pedagógicas que la educación actualmente digitalizada exige. En la medida en que aparece una amplia gama de fuentes de conocimiento y se consigue un fácil acceso a la información, se empieza a abordar el conocimiento como construcción, como dinamismo, como aprendizaje continuo sin verdades absolutas, ya no se habla en singular los discursos se abren a múltiples posibilidades para aprender, a saberes, a reflexiones y a nuevas teorías.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Hablar de comunidad en el ámbito pedagógico implica reflexionar frente al papel que tiene la escuela en el ámbito comunitario, donde los actores que hacen parte de la comunidad educativa, como otros contextos diferentes a la escuela empiezan a jugar un papel crucial en los ambientes de aprendizaje, como son la ciudad, el barrio, el parque, el museo, la Iglesia, y otros escenarios son ejes para aprender y construir conocimientos, en la medida en que en los procesos de formación desde esta concepción de ambiente de aprendizaje está directamente relacionada con instancias comunitarias y culturales que contribuyen en dicho proceso, y es que la escuela hoy día interactúa con diversidad de grupos, modas, con pares en contextos diversos y con el acceso a la información a través de medios tecnológicos y de comunicación; lo anterior

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>ha llevado a la escuela a en la concepción de estudiante, de ciudad, de comunidad y con esto de estrategias de formación y socialización, que le confieren con un claro sentido social que va mucho más allá de los escenarios educativos tradicionales, dirigiéndose a la atención al desarrollo humano de los estudiantes y de las comunidades con las que ellos interactúan en diversos escenarios sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los ambientes de aprendizaje orientados a la interacción social fomentan el trabajo por la convivencia, el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes diferentes a los académicos, se convierte en un proceso por el cual no basta contar con los saberes disciplinares, sino, que por el contrario, se le otorga en igualdad de importancia la cultura, el arte, los valores y la interacción con la comunidad. • Es posible pensar entonces que los ambientes de aprendizaje transforman la escuela hacia una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realizan en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes implican que el afuera de ella no sea algo ajeno o separado, como de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva, hablar de ambiente educativo escolar basado en la comunidad es concebirla no fragmentada ni dividida en sectores, espacios, escenarios, actores, sino, propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.
<p>Objetivos de los ambientes de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende propende por cumplir con los siguientes propósitos de acuerdo con Alvarado (2012): Fomentar la responsabilidad y la toma de decisiones dentro de un ambiente de colaboración entre estudiantes y profesores, Promover el estudio y la investigación mediante contextos significativos y ricos en contexto, Implementar actividades donde los estudiantes participan de manera activa promoviendo proceso de pensamiento de alto nivel. • Los ambientes educativos pueden ser vistos desde diversas perspectivas, depende del propósito que se plantee en su desarrollo, así puede abordarse como contenido, como proyecto o como construcción de conocimiento, cada ambiente surge en coherencia con su realidad, en contextos determinados y fundamentalmente requieren responder a una necesidad social vinculando los valores en la que esa realidad se halla inmersa. • Como espacio para la vivencia de la democracia, los ambientes de aprendizaje no se limitan al diseño de escenarios para el diálogo de saberes; se trasforman en espacios para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo (Moreno, Molina 1993, citado en Duarte, 2003).
<p>Relación estudiante – ambiente de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es justamente en esta relación entre el ser humano con el medio ambiente y en las acciones pedagógicas que surgieron con esta nueva visión, que se define la articulación frente al sujeto y su interacción con el contexto; dicha relación ha exigido al campo de la pedagogía momentos de reflexión, observación y reformas para que la escuela y con ella el docente se detenga a pensar en cómo los procesos de enseñanza – aprendizaje están directamente relacionados con lo social y la participación dentro del ambiente, logrando acciones, enmarcadas en potenciar su aprendizaje, su cultura a partir de la transición de los diversos ambientes en donde pueda interactuar (Abella, Guacaneme & Martínez, 2014). • Actualmente está en auge el uso y conocimiento de las tecnologías de la información

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>y la comunicación en los procesos formativos y por ende se incurre en la nominación de ambientes de aprendizaje virtual. Es así como desde el punto de vista tecnológico, se conciben según la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (s.f.) los ambientes de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Con el modo de organizar el mobiliario también enmarca una superficie de trabajo, espacios para realizar actividades sociales, para responder a necesidades de confort, seguridad, convivencia, encuentro con el otro. Desde este punto de vista el espacio del aula requiere contar con una infraestructura, con la finalidad de organizar el espacio para el quehacer pedagógico y con una determinada intención, la organización y distribución del material y mobiliario se ordena con el propósito de influir en la actividad, en sus elecciones, intereses, en la forma de utilizar los materiales así como en las relaciones con sus pares y el docente. ● Un ambiente de aprendizaje genera desafíos significativos que fortalezcan la autonomía de los estudiantes y propicien el desarrollo de valores, en otras palabras, desafíos sustentables –retos, provocaciones que generen en los estudiantes iniciativas propias por buscar, encontrar, saber, ignorar, entre otros. ● Naranjo y Torres (1999) el ambiente educativo o ambiente de aprendizaje es “el sujeto” que actúa con el ser humano y lo transforma, dándose así el aprendizaje, como son los diferentes escenarios en los que habita y con quienes interactúa: la calle, la escuela, la familia, el barrio, los grupos de pares, entre otros. ● Otros autores como Loughlin y Suina, (1997) consideran que el ambiente de aprendizaje está relacionado con el entorno dispuesto por el docente para influir en la vida y en la conducta de los estudiantes al transcurrir su escolaridad. Esto se realiza mediante la organización del espacio físico, adecuando los muebles a la estatura; colocando en las paredes frisos con representaciones de juegos regionales, actividades culturales, oficios, profesiones, letreros para motivar (Molina, 1985). Desde esta visión de ambiente de aprendizaje toda actividad del estudiante requiere ser motivada por el educador, planeada, evaluada y orientada a alcanzar. ● Se concibe el ambiente de aprendizaje, que se sucede en el aula como un espacio de encuentro, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008); en la que se produce una interacción educativa a partir de la cual los alumnos y docente comparten significados y experiencias. ● En esta interacción están implicadas la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo. La interacción social se establece a partir de relaciones interpersonales, que establecen estudiantes –docente y estudiantes – estudiantes, en la cual interviene la comunicación. La interacción social se produce a partir de relaciones interpersonales; se regula por valores, ideas y sentimientos compartidos que dan lugar a relaciones de amistad, respeto, mediante las cuales se propicia el desarrollo de la autoestima, el aprendizaje y la construcción de conocimientos. ● Entonces, el encuentro con el otro resulta determinante para configurar un ambiente que trasciende no sólo los modos de conocer y aprender, sino, ante todo, de actuar (Becerra, et al., 2006). En ese encuentro, la relación con el otro se convierte en tiempo; es decir, representa la escucha del docente.
Infraestructura de los ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Una infraestructura escolar como es el caso de una institución educativa, es necesario que el arquitecto planifique las siguientes instalaciones, tal como afirma Castaldi, (1974): Para el desarrollo social, como: el patio, áreas verdes, área de juegos, explanada cívica, salón de usos múltiples, salón de ritmos cantos y juegos.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>Para colocar mobiliario y material de apoyo a la enseñanza, utilizando marcos o divisiones para facilitar y ubicar materiales de atención individual y grupal.</p> <p>Para usos variados: como efectos de iluminación que permitan cambios en la intensidad de luz.</p> <p>Promueven la motivación, instalación de exhibidores de trabajos realizados por los estudiantes, con el fin de proporcionarles situaciones en las cuales disfruten del logro, reconocimiento y aprobación de lo que realicen.</p> <p>Promuevan programas de actividad y aprendizaje, con un aula adaptada conforme a la planeación de un espacio para almacenar material pedagógico y para desarrollar diversas actividades.</p> <p>Instalaciones escolares que tiendan a reducir la fatiga y mejorar el aprendizaje: que el ambiente técnico y acústico garantice la comodidad, crear condiciones de ventilación, silenciosa, percepción acústica, propiedades isópticas, precisión de una iluminación general, pues la intensidad de luz insuficiente o excesiva puede producir deslumbramiento; su dirección puede originar sombras o cansar la vista; y su tonalidad, modificar el color del objeto; también interiores decorados en forma atractiva. Asimismo, es necesario considerar que, desde un punto de vista antropométrico, el tamaño físico del cuerpo es un factor que interviene en el diseño del mobiliario, pues es importante que el diseño de un asiento posibilite donde apoyar espalda, piernas, pies, cabeza, brazos, y permita el rozamiento con otras superficies, ya que éstos son elementos que actúan como estabilizadores del cuerpo. (Panero y Zelnik, 1998).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Instalaciones escolares con adecuaciones arquitectónicas para estudiantes incluidos por alguna condición de discapacidad, tales como puertas, umbrales, avenidas, zona de ascenso, timbres luminosos, sillas diferentes en sus elaboraciones, descenso del transporte, entre otros. ● En resumen, el espacio material requiere de un diseño arquitectónico y de la organización de su espacio interior con un tipo de muebles, materiales y decoración, para que en ellos el ser humano pueda realizar actividades específicas. ● Un ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde maestros y estudiantes construyen formas de relación como de conocimientos (Hunsen y Postlethwaite, 1989), puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, con el fin de ofrecerle al educando un ambiente de confort, acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades. ● Según Cano y Ángel (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean una serie de principios: <p>El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes;</p> <p>El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales;</p> <p>El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean construidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos;</p>

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses; y</p> <p>El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.</p>
<p>Experiencias pedagógicas desde ambientes de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el ámbito pedagógico se retoman los planteamientos de autores como Fröebel, Montessori y las Hermanas Agazzi, quienes tienen en cuenta en sus planteamientos pedagógicos los recursos y los materiales. Por ejemplo, en el caso de Fröebel plantea que en el aula se configure un ambiente para el aprendizaje del niño con material didáctico que estimule el desarrollo de sus capacidades motoras y desarrollo intelectual. Crea materiales denominados “dones de Fröebel”, conformados y clasificados en materiales sólidos y de superficies. Sugiere que el espacio interior del salón de clase sea amplio y ventilado, el mobiliario sea proporcional a la estatura del estudiante con el objeto que pueda realizar actividades diversas y variadas con los dones. Además, propone que el patio de la escuela sea amplio, donde los más pequeños jueguen, estar en contacto con la naturaleza, practicar el cuidado de plantas, observando cómo crecen gracias a sus cuidados (Cuéllar, 1992). <p>Fröebel considera que el aula debe ser un ambiente de aprendizaje que posibilite el desarrollo afectivo e intelectual del niño, utilizando el juego como la base del método educativo.</p> <p>Por su parte, las Hermanas Agazzi consideran que el ambiente de aprendizaje es un instrumento para promover el aprendizaje. Este ambiente parecido al de una casa, en el cual se realicen actividades de la vida práctica: asearse, manejar utensilios domésticos; se promueva su educación lingüística, musical, artes plásticas, respetando su espontaneidad, y promoviendo su libertad, experimentación y manipulación de los objetos para propiciar que acceda al conocimiento de los objetos y a la vez desarrolle sus sentidos. Al igual, que Comenio y Fröebel, las hermanas Agazzi proponen que el salón de clase tenga una buena ventilación, iluminación y calefacción; asimismo, sugieren la instalación de un “museo didáctico” en un estante (Polanco, 2004). Ellas son quienes introducen en el jardín de niños materiales de deshecho como un recurso válido para potenciar el proceso de aprendizaje añaden nuevos materiales que enriquecen el ambiente de aprendizaje del aula.</p> <p>Por su parte la pedagoga Montessori, al trabajar y convivir con educandos en condición de discapacidad intelectual. A través de la observación constante de sus acciones descubrió que las limitaciones para propiciar el desarrollo de sus capacidades era un problema pedagógico, más que un problema biológico (Montessori, 1957). Supuso que para acceder al conocimiento de los objetos se presentan dos necesidades: una, la de estar en interacción con ellos para conocer sus características; y otra, el desarrollo de su personalidad. Esto conduce a Montessori a plantear que la inteligencia del niño funciona unida a los sentidos y aprende por medio del movimiento y acción (Montessori, 1979). Con base en esa observación crea el método Montessori, basado en la preparación de un ambiente del aula rico en materiales indispensables para el ejercicio de los sentidos, con el cual pretendió que los menores con o sin discapacidad ejercitaran sus sentidos, desarrollaran su autonomía y autoaprendizaje. Montessori (1979) subraya que el material sensorial es la base del aprendizaje. Así las cosas, el material se convierte en un auxiliar del niño en la tarea de formarse a sí mismo con características acordes a su proceso de desarrollo. Los materiales deben ser proporcionados al menor en el momento adecuado, de modo que pueda experimentarlos cuando ya posee los conocimientos necesarios para desarrollar nuevos</p>

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
	<p>procesos mentales, estimulando así su interés en actividades necesarias para que acceda a conocimientos específicos y potencie su aprendizaje a su propio ritmo de desarrollo. (Montessori, 1957) sugiere que el ambiente del aula sea motivador, ganar independencia y autodisciplina. Un escenario con amplias oportunidades para practicar, trabajar con habilidades previas cualquier nueva función o habilidad. Un mundo material que posibilite el movimiento, la libre elección e iniciativa. Estético y placentero. Adaptado a las necesidades, las cuales guían el desarrollo de la personalidad.</p> <p>Como otro aspecto fundamental del ambiente de aprendizaje se destaca el ámbito social, las relaciones interpersonales que establece el maestro con los educandos. Montessori recomienda que, con el fin de que los niños confíen y acepten la guía del maestro, requiere: asumirse como un guía que prepara el ambiente propicio para la educación del estudiante y desarrollo de su personalidad; estar atento a los intereses a fin de proporcionar la ayuda necesaria para que el menor logre su aprendizaje; Generar una relación positiva con los educandos, basada en una relación de amor; ser atractivo no sólo en su apariencia, sino, también para promover que los estudiantes vivan experiencias felices; valorar los logros; estimular y orientar las actividades espontáneas de los educandos, desalentando el comportamiento que pueda bloquearlos; escuchar y comprender el proceso de desarrollo del educando para llevar al salón materiales; estructurar el proceso de enseñanza con base en los intereses y necesidades; tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje, se va dando en relación con desarrollo de su personalidad humana, es decir, conforme a sus procedimientos mentales (Montessori, 1957).</p> <p>Al respecto el aporte de Montessori referente al ambiente de aprendizaje, es concebirlo como un entorno dinámico que se modifica al añadirle nuevos materiales acordes con los intereses y necesidades del educando, un entorno cambiante en relación con el proceso de desarrollo. Así como el espacio físico que posibilita las interacciones sociales y el desarrollo de los sentidos a través de los materiales que están ahí.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Es de reconocer que hoy día emerge una sociedad de la información que gracias a la globalización y al desarrollo de nuevas tecnologías demanda una nueva alfabetización basada en los nuevos medios tecnológicos y en los nuevos lenguajes que ellos suponen. Los sistemas de educación no son ajenos a esta nueva era del conocimiento y por lo tanto, los procesos de enseñanza no están mediados únicamente por el lenguaje oral y escritural, sino que exige hacer uso del lenguaje iconográfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo los nuevos conocimientos (Duarte, 2003). <p>No obstante, la implementación de nuevos lenguajes y saberes a los contextos y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los ambientes de aprendizaje han llevado transformación estructural en el conocimiento y con ello a los vínculos en la escuela, en la comunidad educativa y en las diferentes representaciones de familias. El saber promovido en la escuela desde el texto escrito dejó de ser el centro de un modelo lineal, basado en aprendizajes graduales teniendo en cuenta los niveles educativos de los estudiantes. Por medio de la tecnología, niños, jóvenes y adultos acceden de manera rápida a nuevos saberes y posibilita que accedan por su propia cuenta al mundo que antes les estaba vedado o no podían conocer por su ubicación territorial, su condición socio económico, creencias familiares, etc., hoy día el mundo globalizado les está permitiendo aprender más rápidamente los códigos culturales por medio de prácticas sociales bastante versátiles y efectivas, adquiriendo esta realidad un sentido pleno en el ámbito educativo.</p>

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<p>La evaluación en los procesos de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Es necesario que la evaluación sea coherente con el concepto de Ambiente de Aprendizaje, requiere ser integral y acorde con los procesos desde el desarrollo humano. En consecuencia, la evaluación incluye la valoración y retroalimentación de los procesos y esto implica que el docente acuda a estrategias de evaluación que permitan valorar con criterios específicos. "la evaluación debe observar, valorar y orientar el camino que recorre el niño, niña o joven en formación", (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, s.f.). Por lo tanto, hace seguimiento, valoración y orientación del aprendizaje, los productos de aprendizaje y hacer uso de diversas estrategias y metodologías de evaluación teniendo como punto de partida los propósitos del ambiente sustentados en aprendizajes. ● Las estrategias de evaluación requieren ofrecer a los estudiantes retos que les permitan desplegar las actitudes, conocimientos y habilidades que se propusieron para el ambiente, enfrentándose a situaciones interesantes que les permitan demostrar diferentes aptitudes, capacidad de tomar decisiones, resolver problemáticas, entre otras; que sean coherentes con el proceso planteado y con su etapa de desarrollo, permitiendo al docente la posibilidad de observar y de valorar los desempeños de sus estudiantes. ● Un Ambiente de Aprendizaje exige re plantear la manera de evaluar al estudiante y generar una gran dinámica en producción de criterios y estrategias alterna a los métodos tradicionales de evaluación, incluso a las actuales pruebas masivas de evaluación que se abordan en los procesos de formación, pues estos procesos de producción repetitiva podrían limitar y reducir la riqueza de la experiencia educativa desde el ambiente a simples valoraciones y puntajes individuales. <p>La evaluación en un sentido estrictamente pedagógico lo que debe hacer es visualizar ante el docente la manera de hacer seguimiento para comprender el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje sobre los cuáles está trabajando, su propósito no debería ser otro que convertirse en un referente que le permita actuar sobre ese proceso con el ánimo de estar en una cualificación constante y por ende los resultados deben ser diferentes en cada ambiente, justamente porque están supeditados a los escenarios y propósitos propuestos por la comunidad educativa; por lo tanto no son generalizados ni deben ser estandarizados.</p> <p>La evaluación formativa a la que acude el desarrollo de ambientes de aprendizaje se concibe como un proceso de cualificación y dinámica constante, que monitorea el avance de los estudiantes frente al alcance de los objetivos propuestos, no necesariamente es individual y recurre a metodologías y estrategias diversas que le permita valorar las capacidades desde diferentes frentes dentro de cada proceso y con cada sujeto. Según la Secretaría de Educación, algunas de las estrategias de evaluación dentro del ámbito de los ambientes de aprendizaje son el portafolio, la socialización, trabajos e informes escritos ya sean individuales o en equipo, la autoevaluación y la coevaluación.</p>

Hallazgos y principales resultados ambientes de aprendizaje

Dentro de los principales hallazgos frente a los ambientes de aprendizaje se presentan fundamentos y concepciones relacionados con la conceptualización de los ambientes en

términos generales, desde sus orígenes y las disciplinas que empiezan a reflexionar al respecto, así como las nociones desde las que se ha definido el ambiente, las características, acepciones; así como la forma en que se conciben dentro del contexto educativo, hasta llegar a las construcciones que producto de procesos colectivos y retos pedagógicos se han adelantado, como es el de reorganización curricular por ciclos en este contexto.

Al igual, se presentan las tendencias desde las cuales se asumen los ambientes de aprendizaje, de acuerdo al énfasis desde el que se asuma, tal es el caso de los ambientes que enfatizan en los que aprenden, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad. Puesto que la inclusión del concepto de ambiente en el sistema educativo promueve diversas posibilidades en el campo de la formación, posibilita una visión amplia de la realidad, de sus problemas y posibles soluciones.

Orígenes del concepto de ambiente desde disciplinas diferentes a la educación

Por lo general se asocia el concepto de ambiente con el de espacio físico y del medio que rodea a las personas y los demás seres vivos con los cuales interactúa, entonces el ambiente se deriva de la interacción del hombre con su entorno natural y social. El espacio físico se asocia con paredes, enseres y materiales, sino, se les interrelaciona con las personas que lo hacen real poco sentido y significado representan en los procesos formativos.

Así el avance del desarrollo de la noción de ambiente ha posibilitado ser llevado a otros contextos, como son la cultura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos propios de estos contextos.

Etimológicamente la palabra ambiente según Corominas (1980), ubica la aparición del término en el año 1588, tomado del latín *ambiens*, -tis “que rodea” derivado del verbo latino *ambitus*, -us (1557, p. 47).

El estudio del ambiente no se consideraba relevante para el análisis de la vida y el comportamiento de las personas, señala Tréllez y Quiroz (2004). Sin embargo, con el advenimiento del pensamiento complejo (Morin, 1994) se desarrolla una mayor comprensión de las relaciones de interdependencia entre la población humana y los recursos planetarios que garantizan su supervivencia, retomándose los planteamientos teóricos, conceptuales y paradigmáticos acerca del ambiente, planteamiento que se reconoce como paradigma ambientalista.

El concepto de ambiente ha variado de una mirada estática, hacia la comprensión dinámica de interacción, se asume el ambiente como un complejo sistema de interrelaciones, entre el espacio físico y sociocultural, en medio del cual está la especie humana, actuando como motor de ese dinamismo, parafraseando a Tobasura y Sepúlveda (2004).

El término ambiente puede asumirse de diferentes formas, por lo tanto, es pluridimensional, se conforma por varios elementos físico, social, cultural, psicológico, histórico, geográfico y en el contexto de este escrito a nivel pedagógico. El ambiente tiene influencia en las actividades del hombre, en su alimentación, en su salud, así como en sus enfermedades y en sus angustias (Roldán, et al., 1999). Además, como afirman Mazparrote y Cenicero (1992, p. 6) “comprende aquello que es extrínseco al organismo y que de algún modo actúa sobre él”. El ambiente “involucra todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él” (Morales, 1999, p.31). Se forma por las circunstancias físicas, sociales, culturales, psicológicas y pedagógicas que rodean a una persona.

Es así como conforme ha transcurrido el tiempo y el mundo se ha transformado, que muchos países han iniciado un proceso de cambio y con ello reformas en sus sistemas educativos, hoy día la educación posibilita un mayor campo de acción para considerar la cambiante realidad del presente (Delors, 1996 citado en Sauvé, 1999). Es por esto que se está proponiendo que los currículos estén articulados con las realidades contextuales de los diferentes territorios, sus preocupaciones sociales y con ello también las ambientales, y es

justamente en esta relación y en estos estudios ambientalistas en Norteamérica, Italia y Francia que surge en el mundo el concepto de Ambientes de Aprendizaje, legitimado desde la educación Ambiental, tanto como ha sido legitimada la educación para los derechos humanos, la paz, la democracia, las relaciones interculturales, la solidaridad humana y el desarrollo. (Sauvé, 1999)

Según Raichvarg, la palabra "ambiente" tiene sus orígenes hacia 1921; fue introducida por geógrafos quienes consideraban que la palabra "medio" no daba cuenta de la interacción de los seres humanos sobre su entorno. El ambiente se deriva de la acción del hombre con el entorno natural que lo rodea; por lo tanto, si se considera esta interacción con el medio como una idea que involucra activamente al ser humano, implica acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción, sobre las de otros y sobre su incidencia con el ambiente (Raichvarg, 1994).

Es justamente en esta relación entre el ser humano con el medio ambiente y en las acciones pedagógicas que surgieron con esta nueva visión, que se define la articulación frente al sujeto y su interacción con el contexto; dicha relación ha exigido al campo de la pedagogía momentos de reflexión, observación y reformas para que la escuela y con ella el docente se detenga a pensar en cómo los procesos de enseñanza – aprendizaje están directamente relacionados con lo social y la participación dentro del ambiente, logrando acciones, enmarcadas en potenciar su aprendizaje, su cultura a partir de la transición de los diversos ambientes en donde pueda interactuar (Abella, Guacaneme & Martínez, 2014).

Es así como en el caso de la educación ambiental, según Sauvé (1994), canadiense formada en educación sobre el medio ambiente, considera que no hay una sola concepción sobre este, plantea que el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativa al ambiente, han permitido identificar seis concepciones sobre el ambiente como:

Problema para solucionar. Este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de unos conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.

Recurso para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

Naturaleza para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollo de una alta sensibilidad hacia la naturaleza, su conocimiento y la toma de conciencia.

Biosfera para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la comprensión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos y políticos. Desde esta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.

Medio de vida para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: escolar, familiar, laboral y ocio. El ambiente propio para desarrollar un sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.

Comunitario para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

También se encuentra una perspectiva relacionada con el concepto de ambiente acuñado desde los planteamientos de la Geografía. Desde esta perspectiva, el ambiente está en un espacio material cerrado como una fábrica, una vivienda, un hospital, una escuela; o abierto, como un campo, un camino; aparece mediatizado por subsistemas naturales,

sociales y culturales, que se relacionan entre sí para dar forma al “entorno que condiciona el perfil de las sociedades, su economía, su política, sus conflictos, su orientación con el conocimiento” (París, 1994, p.168). El ambiente es un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de los organismos vivos. El hombre lo habita y modifica para satisfacer sus necesidades, por tanto, es configurado por “la multiplicidad de elementos que imponen ciertas condiciones a la vida humana” (Cozzani, 1991, p. 76).

A su vez el ambiente desde la geografía está constituido por tres subsistemas: “el ambiente natural, el ambiente construido por el hombre, y el ambiente social, incluye los sistemas sociales, políticos y culturales, estos dos últimos como parte del ambiente artificial” (Morales, 1999, p. 31).

El ambiente natural, “designa directamente una parte del mundo físico inmediato” (Hernández, 1999, p. 109), el conjunto de factores físicos, bióticos donde se encuentran aspectos como la población biológica, vegetación, seres vivos contenidos en un espacio geográfico y abióticos, entre los que se destacan los elementos fisicoquímicos como la energía: luz solar, temperatura, radiaciones ultravioleta, presión atmosférica, viento, agua, sustrato acuático o terrestre, sales minerales, fuego, clima y topografía. Estos factores determinan el clima, el tipo de suelo, la vegetación natural, e influyen sobre la distribución de los seres vivos y la forma de vida del hombre. Con relación al clima “el carácter del espíritu y las pasiones del corazón” (Febvre, 1961, p. 102) del hombre es diferente. En lugares cálidos, por lo general las personas se caracterizan por comportarse alegres y sonrientes, a diferencia de los lugares fríos, donde generalmente se comportan melancólicas, de carácter reflexivo y prudente. Con el clima se configura un ambiente natural que condiciona el nivel de vida del hombre en dos aspectos: determina sus actividades de trabajo y el desarrollo de sus capacidades y la satisfacción de sus necesidades biológicas, sociales y psicológicas.

El ambiente construido, hace referencia al hecho que el hombre al modificar las condiciones naturales en que vive y al adaptarlas a sus necesidades, da forma a una tecnosfera y sociosfera (Aramburu, 2000). La tecnosfera es un término que se usa para designar lo construido por el hombre: la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, sus manifestaciones artísticas, los mitos, costumbres y tradiciones. Dentro de la tecnosfera se encuentra la noosfera, área de la ciencia que refiere al mundo de los conocimientos. A partir de ésta se originan el arte, las ideas, las creencias, la cultura; de manera directa, la tecnología surge de la noosfera y, como resultado de ello, la producción de máquinas y aparatos (Aramburu, 2000). La sociosfera es un sistema formado por las instituciones políticas, económicas, culturales, se forma por el “conjunto de relaciones que el hombre establece entre sí y sus semejantes” (Aramburu, 2000, p. 44) en sus diversas actividades sociales: de trabajo, familiar y escolar. La sociosfera propicia el desarrollo de la sociedad, con base en factores biológicos, genéticos del hombre, del ambiente que le rodea, de la cultura, de los grupos sociales, de elementos sociológicos, económicos, tecnológicos, políticos y culturales. Está sostenida en una organización social que instituye un gobierno, una religión, una educación, una economía y una estructura familiar. Forma el ambiente del hombre y, por tanto, da forma a un ambiente social.

El ambiente social, por su parte es una construcción asociada con actividades, acciones, roles y tareas para la inclusión del hombre en la vida en sociedad, dentro de un hábitat o espacio familiar, laboral o escolar (Dewey, 1995). Se relaciona con el tipo de interacción que establece el hombre “con otro u otros respecto a ciertas propiedades, características o procesos del entorno y de los efectos percibidos sobre el mismo según roles y actividades” (Granada, 2001, p. 390), se caracterizan por interacciones guiadas por prácticas culturales, hábitos alimenticios, leyes, costumbres, religiones, ritos, creencias y normas (Haro, 1973).

Así el ambiente “forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias” (Dewey, 1995, p. 6), con base en sus

creencias, mitos, aspiraciones, mediante los cuales expresan formas de convivencia, tabúes, deportes, ritos religiosos y formas de apropiación de las prácticas culturales, las cuales determinan la aceptación del conocimiento que se genera, y a su vez, puedan ser una base para la expresión de ideas e influencia decisiva en la mentalidad del hombre, en su relación laboral, familiar y escolar. Así, el ambiente social se vuelve polifacético, por las relaciones y características psicosociales de los sujetos que forman parte de él así como por las prácticas sociales que establece el hombre en su espacio geográfico. Además, se constituye por las circunstancias culturales, sociales, políticas, económicas, religiosas, históricas que lo configuran. Los elementos naturales, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos conforman el ambiente del hombre en y desde los cuales vive situaciones y procesos que dan lugar a la asimilación, transformación, recreación y socialización de la cultura.

Desde la disciplina de la arquitectura, se considera que los ambientes se construyen al edificar un espacio físico, material, destinado al desarrollo de actividades específicas del hombre; se hace “por y para las personas, quienes presentan necesidades, creencias y aspiraciones, sensibilidades estéticas, [...] que hacen cosas y cuyas actividades tienen requerimientos prácticos” (Uwin, 2003, p. 15).

Actualmente está en auge el uso y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos formativos y por ende se incurre en la nominación de ambientes de aprendizaje virtual. Es así como desde el punto de vista tecnológico, se conciben según la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (s.f.) los ambientes de aprendizaje como:

Las circunstancias dentro del contexto que se materializan en el entorno físico y psicológico, recursos, restricciones, así como las estrategias que se usan, para promover que el estudiante cumpla con sus propósitos de formación, es decir que aprenda. El ambiente no está encerrado en un espacio físico determinado, sino que le provee al estudiante un «andamiaje» de apoyo (puede ser tutorías de otros docentes del mismo u otro colegio, profesionales, expertos, empresarios, otros espacios de la ciudad, industriales o

académicos) para desarrollar sus conocimientos y habilidades. De igual forma, provee al estudiante un entorno rico en colaboración, que le permite considerar múltiples perspectivas sobre un mismo tema o alternativas de solución a un mismo problema y le brinda al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (p.44).

En relación con los aportes de otras disciplinas a los ambientes en el contexto educativo

En el caso de los ambientes para el contexto educativo y pedagógico, se les denomina ambientes de aprendizaje, que según Duarte (2003) no es posible establecer una mirada única frente a este concepto, de hecho, menciona la articulación de varias disciplinas que se relacionan con el concepto de ambientes de aprendizaje, que también son conocidos como ambientes educativos, definiéndolos como

El conjunto de factores internos -biológicos y químicos- y externos -físicos y psicosociales- que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (p. 34)

Desde el punto de vista geográfico aporta y configura el ambiente de aprendizaje que propicia la constitución de creencias, costumbres, hábitos, prácticas y conocimientos. El ambiente es dinámico, se planea en función de los requerimientos de cada una de las experiencias de formación del educando, de sus necesidades, intereses y proceso de construcción de conocimientos.

En el caso de la arquitectura el ambiente de aprendizaje está en un espacio material, que bien puede ser una casa, escuela, fábrica, museo o mercado o a un diseño de ambientes en el que se represente alguno de estos u otros escenarios; responde a ciertas características físicas, sociales, culturales, psicosociales, pedagógicas, que posibilitan promover el aprendizaje de los estudiantes, y se vuelve un lugar donde se puede “reír, amar, jugar, encontrarse, perderse, vivir” (Pablo y Trueba, 1994, p. 8), caracterizado por contar con

condiciones adecuadas para que tenga lugar el encuentro y por ende la construcción de los conocimientos. El espacio material es el lugar donde el educando habita, aprende, se relaciona con los objetos y con los otros, se vuelve una red de lugares y objetos para vivenciar directamente por las experiencias que pueden tener ellos, por las oportunidades de aprender, de conocer y de relacionarse con los otros. En estos espacios los estudiantes conocen y pueden llegar a establecer relaciones y vínculos afectivos con las personas con las que convive y se relaciona, tornándose significativos y con sentido.

En relación con lo anterior, puede decirse que un espacio para el aprendizaje no está sujeto sólo a un lugar, se extiende de un aula, de una escuela, hasta un mercado, museo, iglesia, parque, barrio, entre otros. El espacio material, sus instalaciones, forman parte de la dimensión contextual del proceso aprendizaje. Es un elemento del ambiente de aprendizaje en el que se ejercen decisiones pedagógicas. El espacio material posee dos funciones complementarias: proporcionar el lugar para el aprendizaje y actuar como participante de la enseñanza y el aprendizaje (Blázquez, 1993).

Desde la perspectiva arquitectónica el ambiente se crea mediante espacios materiales físicos con un tipo de mobiliario, decoración y objetos específicos, donde se realizan actividades y en tanto tal sea un medio para el desarrollo de su vida. El arquitecto diseña un edificio de tal manera que los factores físicos ambientales puedan ser controlados en la interioridad del espacio material; define y organiza “el espacio interior” (Turati, 1983) al darle estructura mediante marcos físicos que condicionan un límite o marco de referencia de un espacio para realizar una determinada actividad. Con el modo de organizar el mobiliario también enmarca una superficie de trabajo, espacios para realizar actividades sociales, para responder a necesidades de confort, seguridad, convivencia, encuentro con el otro. Desde este punto de vista el espacio del aula requiere contar con una infraestructura, con la finalidad de organizar el espacio para el quehacer pedagógico y con una determinada intención, la organización y distribución del material y mobiliario se ordena con el propósito de influir en la actividad, en sus elecciones, intereses, en la forma de utilizar los

materiales, así como en las relaciones con sus pares y el docente. En este orden de ideas, para construir un edificio y particularmente una infraestructura escolar como es el caso de una institución educativa, es necesario que el arquitecto planifique las siguientes instalaciones, tal como afirma Castaldi, (1974):

Para el desarrollo social, como: el patio, áreas verdes, área de juegos, explanada cívica, salón de usos múltiples, salón de ritmos cantos y juegos.

Para colocar mobiliario y material de apoyo a la enseñanza, utilizando marcos o divisiones para facilitar y ubicar materiales de atención individual y grupal.

Para usos variados: como efectos de iluminación que permitan cambios en la intensidad de luz.

Promueven la motivación, instalación de exhibidores de trabajos realizados por los estudiantes, con el fin de proporcionarles situaciones en las cuales disfruten del logro, reconocimiento y aprobación de lo que realicen.

Promuevan programas de actividad y aprendizaje, con un aula adaptada conforme a la planeación de un espacio para almacenar material pedagógico y para desarrollar diversas actividades.

Instalaciones escolares que tiendan a reducir la fatiga y mejorar el aprendizaje: que el ambiente técnico y acústico garantice la comodidad, crear condiciones de ventilación, silenciosa, percepción acústica, propiedades isópticas, precisión de una iluminación general, pues la intensidad de luz insuficiente o excesiva puede producir deslumbramiento; su dirección puede originar sombras o cansar la vista; y su tonalidad, modificar el color del objeto; también interiores decorados en forma atractiva. Asimismo, es necesario considerar que, desde un punto de vista antropométrico, el tamaño físico del cuerpo es un factor que interviene en el diseño del mobiliario, pues es importante que el diseño de un asiento posibilite donde apoyar espalda, piernas, pies, cabeza, brazos, y permita el rozamiento con

otras superficies, ya que éstos son elementos que actúan como estabilizadores del cuerpo. (Panero y Zelnik, 1998).

Instalaciones escolares con adecuaciones arquitectónicas para estudiantes incluidos por alguna condición de discapacidad, tales como puertas, umbrales, avenidas, zona de ascenso, timbres luminosos, sillas diferentes en sus elaboraciones, descenso del transporte, entre otros.

En resumen, el espacio material requiere de un diseño arquitectónico y de la organización de su espacio interior con un tipo de muebles, materiales y decoración, para que en ellos el ser humano pueda realizar actividades específicas.

En otra instancia, el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos – biológicos, químicos, externos, físicos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente trasciende la noción de espacio físico, como contorno natural y se abre a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (Sauvé, 1994). El ambiente de aprendizaje es también un recurso, que se agota y se degrada, por lo cual hay que aprender a administrarse con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa, con una organización grupal, no lineal, sino como el resultado de un proceso de coparticipación de sus integrantes. Un ambiente de aprendizaje genera desafíos significativos que fortalezcan la autonomía de los estudiantes y propicien el desarrollo de valores, en otras palabras, desafíos sustentables –retos, provocaciones que generen, en los estudiantes, iniciativas propias por buscar, encontrar, saber, ignorar, entre otros.

El ambiente de aprendizaje se constituye a partir de las dinámicas que se establecen en los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias de cada uno de los actores que hacen parte de las comunidades educativas; actitudes, condiciones materiales y

socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Desde el punto de vista educativo los ambientes de aprendizaje son concebidos como...

Los ambientes de aprendizaje son un concepto que históricamente se acuña para hacer referencia a un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción, es decir, que posee diferentes acepciones. Además de tener en cuenta aspectos de orden físico y arquitectónico como las mencionadas, se presentan relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura.

El ambiente, es todo lo que rodea al hombre, contempla objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan dentro de un marco o espacio físico “que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida”. El ambiente “habla”, transmite sensaciones, evoca recuerdos, da seguridad o inquieta, pero nunca deja indiferentes al estudiante y al maestro (Iglesias, 2008).

Ospina (1996), por su parte menciona que el ambiente es concebido como una construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida. Por su parte para Naranjo y Torres (1999) el ambiente educativo o ambiente de aprendizaje es “el sujeto” que actúa con el ser humano y lo transforma, dándose así el aprendizaje, como son los diferentes escenarios en los que habita y con quienes interactúa: la calle, la escuela, la familia, el barrio, los grupos de pares, entre otros.

Por otro lado, el ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Además de lo expuesto y retomando lo definido y el aporte desde la arquitectura un ambiente de aprendizaje se constituye por todos los elementos físico-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde maestros y estudiantes construyen formas de relación como de conocimientos (Hunsen y Postlethwaite, 1989), puntos a tomar en cuenta para posibilitar el aprendizaje, con el fin de ofrecerle al educando un ambiente de confort, acogedor, grato, atractivo, que le posibilite potenciar sus capacidades con base en sus intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades.

Al respecto este planteamiento conlleva a identificar que el ambiente de aprendizaje es el “lugar o “espacio”, cuando el estudiante utiliza herramientas y artefactos para recoger e interpretar información en interacción con los otros, buscar recursos para dar sentido a las ideas y construir soluciones significativas para los problemas (González y Flores, 1999). En este sentido, se destaca que el ambiente de aprendizaje tiene elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos, los cuales posibilitan condiciones propicias para el aprendizaje.

Desde el ámbito pedagógico se retoman los planteamientos de autores como Fröebel, Montessori y las Hermanas Agazzi, quienes tienen en cuenta en sus planteamientos pedagógicos los recursos y los materiales. Por ejemplo, en el caso de Fröebel plantea que en el aula se configure un ambiente para el aprendizaje del niño con material didáctico que estimule el desarrollo de sus capacidades motoras y desarrollo intelectual. Crea materiales denominados “dones de Fröebel”, conformados y clasificados en materiales sólidos y de superficies. Sugiere que el espacio interior del salón de clase sea amplio y ventilado, el mobiliario sea proporcional a la estatura del estudiante con el objeto que pueda realizar actividades diversas y variadas con los dones. Además, propone que el patio de la escuela sea amplio, donde los más pequeños jueguen, estar en contacto con la naturaleza, practicar el cuidado de plantas, observando cómo crecen gracias a sus cuidados (Cuéllar, 1992).

Fröebel considera que el aula debe ser un ambiente de aprendizaje que posibilite el desarrollo afectivo e intelectual del niño, utilizando el juego como la base del método educativo.

Por su parte, las Hermanas Agazzi consideran que el ambiente de aprendizaje es un instrumento para promover el aprendizaje. Este ambiente parecido al de una casa, en el cual se realicen actividades de la vida práctica: asearse, manejar utensilios domésticos; se promueva su educación lingüística, musical, artes plásticas, respetando su espontaneidad, y promoviendo su libertad, experimentación y manipulación de los objetos para propiciar que acceda al conocimiento de los objetos y a la vez desarrolle sus sentidos. Al igual, que Comenio y Fröebel, las hermanas Agazzi proponen que el salón de clase tenga una buena ventilación, iluminación y calefacción; asimismo, sugieren la instalación de un “museo didáctico” en un estante (Polanco, 2004). Ellas son quienes introducen en el jardín de niños materiales de deshecho como un recurso válido para potenciar el proceso de aprendizaje añaden nuevos materiales que enriquecen el ambiente de aprendizaje del aula.

Por su parte la pedagoga Montessori, al trabajar y convivir con educandos en condición de discapacidad intelectual. A través de la observación constante de sus acciones descubrió que las limitaciones para propiciar el desarrollo de sus capacidades era un problema pedagógico, más que un problema biológico (Montessori, 1957). Supuso que para acceder al conocimiento de los objetos se presentan dos necesidades: una, la de estar en interacción con ellos para conocer sus características; y otra, el desarrollo de su personalidad. Esto conduce a Montessori a plantear que la inteligencia del niño funciona unida a los sentidos y aprende por medio del movimiento y acción (Montessori, 1979). Con base en esa observación crea el método Montessori, basado en la preparación de un ambiente del aula rico en materiales indispensables para el ejercicio de los sentidos, con el cual pretendió que los menores con o sin discapacidad ejercitaran sus sentidos, desarrollaran su autonomía y autoaprendizaje. Montessori (1979) subraya que el material sensorial es la base del aprendizaje. Así las cosas, el material se convierte en un auxiliar del niño en la tarea de

formarse a sí mismo con características acordes a su proceso de desarrollo. Los materiales deben ser proporcionados al menor en el momento adecuado, de modo que pueda experimentarlos cuando ya posee los conocimientos necesarios para desarrollar nuevos procesos mentales, estimulando así su interés en actividades necesarias para que acceda a conocimientos específicos y potencie su aprendizaje a su propio ritmo de desarrollo. (Montessori, 1957) sugiere que el ambiente del aula sea motivador, ganar independencia y autodisciplina. Un escenario con amplias oportunidades para practicar, trabajar con habilidades previas cualquier nueva función o habilidad. Un mundo material que posibilite el movimiento, la libre elección e iniciativa. Estético y placentero. Adaptado a las necesidades, las cuales guían el desarrollo de la personalidad.

Como otro aspecto fundamental del ambiente de aprendizaje se destaca el ámbito social, las relaciones interpersonales que establece el maestro con los educandos. Montessori recomienda que, con el fin de que los niños confíen y acepten la guía del maestro, requiere: asumirse como un guía que prepara el ambiente propicio para la educación del estudiante y desarrollo de su personalidad; estar atento a los intereses a fin de proporcionar la ayuda necesaria para que el menor logre su aprendizaje; Generar una relación positiva con los educandos, basada en una relación de amor; ser atractivo no sólo en su apariencia, sino, también para promover que los estudiantes vivan experiencias felices; valorar los logros; estimular y orientar las actividades espontáneas de los educandos, desalentando el comportamiento que pueda bloquearlos; escuchar y comprender el proceso de desarrollo del educando para llevar al salón materiales; estructurar el proceso de enseñanza con base en los intereses y necesidades; tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje, se va dando en relación con desarrollo de su personalidad humana, es decir, conforme a sus procedimientos mentales (Montessori, 1957).

Al respecto el aporte de Montessori referente al ambiente de aprendizaje, es concebirlo como un entorno dinámico que se modifica al añadirle nuevos materiales acordes con los intereses y necesidades del educando, un entorno cambiante en relación con el proceso de

desarrollo. Así como el espacio físico que posibilita las interacciones sociales y el desarrollo de los sentidos a través de los materiales que están ahí.

De otra parte, se considera que el ambiente de aprendizaje es un agente educativo se estructura y se organiza en función del espacio del aula, útil para estimular en el educando la disposición de aprender, tomando en consideración quiénes son los protagonistas que van a utilizar el espacio, cuáles son sus necesidades e intereses, para qué se va usar, cuál es su objetivo, qué actividades se pueden propiciar en él, delimitado por espacios de uso colectivo e individual, tal como afirman (Pablo y Trueba, 1994). Al igual esta perspectiva afirma que es un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje pues a través de las interacciones que establece con él se desarrolla y aprende; invita a ciertas acciones y lo condiciona a un determinado tipo de relación e intercambio (Pablo y Trueba, 1994). Desde esta perspectiva, se considera que el ambiente de aprendizaje está conformado por un espacio físico y las interacciones que establecen los seres humanos.

Otros autores como Loughlin y Suina, (1997) consideran que el ambiente de aprendizaje está relacionado con el entorno dispuesto por el docente para influir en la vida y en la conducta de los estudiantes al transcurrir su escolaridad. Esto se realiza mediante la organización del espacio físico, adecuando los muebles a la estatura; colocando en las paredes frisos con representaciones de juegos regionales, actividades culturales, oficios, profesiones, letreros para motivar (Molina, 1985). Desde esta visión de ambiente de aprendizaje toda actividad del estudiante requiere ser motivada por el educador, planeada, evaluada y orientada a alcanzar.

Desde el ámbito social, el ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica del aula, en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros, en su participación, responsabilidad y compromiso. Es un lugar donde, con base en la personalidad grupal, la dinámica del ambiente de aprendizaje puede variar en función de las diversas maneras en que los estudiantes

enfrentan compromisos a diario. Según su proceso de aprendizaje, intereses, necesidades, cada grupo, con su propia personalidad, configura el ambiente de aprendizaje; el profesor, al ser sensible al comportamiento del grupo, modifica la dinámica para adaptarla a su personalidad grupal (Villalobos, 2006).

Los ambientes de aprendizaje en el contexto de las políticas públicas educativas

Con el pasar del tiempo los aportes de diferentes disciplinas y actores, como las reelaboraciones respecto a las concepciones sobre ambientes de aprendizaje, se ha resignificado, tal es el caso de lo expuesto en la Declaración Mundial de Educación Básica, realizada en Tailandia en marzo de 1990, establece que el ambiente de aprendizaje requiere contemplar la organización del espacio físico estructurado pedagógicamente para propiciar el aprendizaje. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, en el contexto de la actual reforma educativa, considera que el ambiente de aprendizaje es el “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública SEP, 2011, p. 141). Entonces la relación social y la comunicación definen la actuación del maestro para facilitar el aprendizaje.

En este contexto se concibe el ambiente de aprendizaje, que se sucede en el aula como un espacio de encuentro, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán, 2008); en la que se produce una interacción educativa a partir de la cual los alumnos y docente comparten significados y experiencias. En esta interacción están implicadas la interacción social, la comunicación, el tiempo y el currículo. La interacción social se establece a partir de relaciones interpersonales, que establecen estudiantes – docente y estudiantes – estudiantes, en la cual interviene la comunicación. La interacción social se produce a partir de relaciones interpersonales; se regula por valores, ideas y sentimientos compartidos que dan lugar a relaciones de amistad, respeto, mediante las

cuales se propicia el desarrollo de la autoestima, el aprendizaje y la construcción de conocimientos.

Entonces, el encuentro con el otro resulta determinante para configurar un ambiente que trasciende no sólo los modos de conocer y aprender, sino, ante todo, de actuar (Becerra, et al., 2006). En ese encuentro, la relación con el otro se convierte en tiempo; es decir, representa la escucha del docente. El ambiente de aprendizaje se fundamenta en los procesos y en las características específicas y la dinámica del grupo, así como en la naturaleza de los contenidos y procesos requeridos para el aprendizaje del educando. El ambiente se diseña con condiciones que impacten positivamente su proceso de aprendizaje. El currículo y el contenido de aprendizaje hace referencia a los propósitos educativos (Tyler, 1973); es planificado a partir del proceso de aprendizaje del educando, desde el cual el educador discute, reflexiona y toma las decisiones para abordar un determinado contenido o tema.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se pone en evidencia que los ambientes de aprendizaje requieren caracterizarse por un conjunto de componentes que según Viveros (s.f.) se relacionan con:

Un cuerpo teórico organizado y flexible, métodos heurísticos, habilidades metacognitivas, aspectos afectivos, actitudes, motivos y emociones, con especial importancia la metacognición.

Aprendizaje autónomo: proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, intencional; que se produce en un contexto particular, es interactivo y cooperativo.

Modelo de aprendizaje como proceso activo, cooperativo, progresivo y autodirigido, que apunta a encontrar significados y construir conocimientos que surgen, en la medida de lo posible, de las experiencias de los estudiantes y situaciones reales.

Por su parte desde la Política Pública Nacional se plantea que los ambientes de aprendizaje se relacionan con: el espacio donde se actúa, las interacciones entre los participantes, el currículo, los contextos que problematizan el aprendizaje y los recursos didácticos y tecnológicos. La relación de estos componentes instaura formas de trabajo, relaciones sociales, culturales, comunicativas e interpersonales que median los procesos de formación. En términos del espacio, Romero (1997) señala que no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: Los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Además, se ha realizado un análisis entre la relación existente en la organización y disposición espacios con los fenómenos sociales que se tejen en la dinámica escolar, al respecto Cano y Lledó (1995) afirman que entre esta comprensión del espacio se habla de la estructura de comunicación. También, desde los ambientes, se habla de la gestión: esta se divide en gestión participativa, la cual hace referencia a espacios efectivos de participación, en los cuales la comunidad educativa como son docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, actores externos, puedan aportar a los procesos de transformación; la gestión de recursos, desde donde fijar políticas que permitan visualizar la voluntad en el manejo y destinación de recursos para apoyar la implementación de los ambientes de aprendizaje y que los docentes cuenten con los insumos necesarios para desarrollar las actividades que proponen para sus proyectos pedagógicos; la gestión de tiempos espacios, entre los que se incluyen tiempos de reunión para que los docentes puedan desarrollar la planeación, implementación, evaluación y sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje; y la gestión de procesos de comunicación formas eficaces y eficientes de comunicación, ya que dependiendo del manejo de la información que se tenga se actuará creando entropía y caos o sinergia y proactividad Según Cano y Ángel (1995) en cuanto al espacio físico y sus determinantes en las interacciones sociales en la escuela, se plantean una serie de principios:

El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes;

El entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas, el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales;

El medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos, -ya sean contruidos o naturales- dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos;

El entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses; y

El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad.

Desde la reorganización curricular por ciclos en adelante RCC, se define a los ambientes de aprendizaje como el proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas, permite generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje, mediante el fomento de la reflexión y la creatividad, evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas para la vida de los sujetos (SED, 2011).

Por lo anterior, son tenidas en cuenta en el ambiente, tanto la organización y disposición espacial, como las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se

realizan. La posibilidad de suscitar distintas dinámicas en el aula, dan pautas para apoyar y promover el trabajo en equipo; además se confrontan los contextos teóricos y prácticos, se involucran procesos pedagógicos. Así, se combinan y direccionan, aprendizajes simultáneos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, mediante el empleo de diferentes elementos que posibiliten la adquisición del aprendizaje (SED, 2012).

Desde los lineamientos construidos y emitidos por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (s.f.) como parte de la política distrital se concibe que los ambientes de aprendizaje:

... son ámbitos escolares de desarrollo humano; por esto, potencian el desarrollo en los tres aspectos: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo. Además, este desarrollo ocurre a partir de unas experiencias que han sido determinadas por una intención formativa, lo que significa que no han ocurrido de manera casual siguiendo las circunstancias, sino que apuntan a los propósitos de maestros que buscan el desarrollo deseable del sujeto. Los ambientes de aprendizaje, entonces, ocurren siempre en el marco escolar y buscan brindar a los estudiantes las herramientas para que logren fortalecer habilidades para el desarrollo autónomo (p.23)

De otra parte, se encuentra otra postura expuesta como lineamiento curricular construida para el caso de la Secretaria de Educación (2014) que concibe los ambientes de aprendizaje como “los espacios donde se generan oportunidades para que los individuos se empoderen de saberes, experiencias y herramientas que les permiten ser más asertivos en las acciones que desarrollan durante la vida” (p. 10).

De igual manera, desde la propuesta de la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá y la apuesta de la Reorganización Curricular por Ciclos concibe los ambientes de aprendizaje como:

El proceso pedagógico que conjuga los sujetos, las necesidades y los contextos a la luz de nuevas propuestas didácticas, permite generar condiciones y nuevas perspectivas de aprendizaje, mediante el fomento de la reflexión y la creatividad, evocando espacios de reconocimiento individual, colectivo y de apropiación de experiencias significativas para la vida de los sujetos (p.34)

Por su parte como una manera de resignificar las concepciones y prácticas en las Instituciones Educativas del Distrito se realizó la planeación e implementación de la Reorganización Curricular como apuesta pedagógica la Secretaria de Educación (2014), desde la que se asume que los ambientes de aprendizaje son:

... un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela. Desde esta propuesta se valida al estudiante como sujeto activo y participante en el ambiente, reconociendo sus necesidades e intereses desde lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico-creativo, entendiendo estas características a la luz del desarrollo humano que se reconoce desde la Reorganización Curricular por Ciclos. Los ambientes de aprendizaje son espacios que trascienden el concepto geográfico y espacial, en los cuales el docente crea, diseña y orienta todas aquellas condiciones humanas, físicas, psicológicas, sociales y culturales idóneas, para generar experiencias de aprendizaje significativas (p.28).

Los ambientes de aprendizaje han sido identificados desde diferentes perspectivas de acuerdo con los énfasis que tengan en su propósito pedagógico, es así como algunos ambientes se centran en los estudiantes, es decir, en quien aprende, Otros por su parte, se centran en los procesos que se quieren aprender a través de los procesos, contenidos como es el conocimiento; entre tanto, están los que se centran en la valoración de los procesos, los resultados, las dificultades, avances, logros es decir se centran en la evaluación y otros ambientes de aprendizaje, se centran en los actores involucrados, es decir, en la comunidad.

Ambientes de aprendizaje centrado en quien aprende

Los ambientes de aprendizaje centrados en los estudiantes directamente, es decir, en quien aprende, desde la experiencia de la Secretaría de Educación de Distrito desde el año 2008, donde se resalta la importancia del desarrollo de Ambientes de Aprendizaje con un alto componente de Desarrollo Humano, es decir va de la mano con los intereses y necesidades de los estudiantes, su interacción con las realidades particulares que se viven en cada

contexto teniendo en cuenta por supuesto las características generacionales sujetas a la época en la que se están abordando los procesos pedagógicos. Lo anterior invita no solo a los Docentes, sino a Directivos Docentes y a la comunidad educativa en general, a pensar en posibilidades educativas que motiven, que dispongan y que prioricen entre otros aspectos el cognitivo, el socio afectivo y el físico-creativo, individualmente, grupalmente, comunitariamente y en familia. (Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, s.f.).

Entonces, ¿cómo se define el ambiente de aprendizaje centrado en el sujeto? Todos los ámbitos de desarrollo humano, conllevan el desarrollo de las personas en la medida en que en todos ellos con el tiempo, las experiencias, la motivación y las relaciones interpersonales se modifican las formas de relación y las dinámicas que se tejen desde el punto de vista de la convivencia, como de las emociones, las estructuras de pensamiento y los lenguajes críticos y creativos. Es por esto que, pedagógicamente hablando, la escuela y su comunidad educativa, requieren pensarse en generar entornos escolares dinámicos, motivadores y potencializadores de las habilidades de sus estudiantes, atendiendo su desarrollo, intereses, edades, gustos, entre otros, para dar respuesta a las mismas.

En este sentido y parafraseando los planteamientos expuestos por la Secretaria de Educación Distrital de Bogotá (s.f.) es importante destacar que los ambientes de aprendizaje apuntan a que el sujeto debe desarrollarse de manera integral; lograr esto implica que cuente con aprendizajes fundamentales y necesarios para su vida, para desempeñarse en los diferentes ámbitos y escenarios en los cuales interactúa y pone de manifiesto las competencias y habilidades para ser y convertirse en un buen ser humano.

Es por esto, como propone la Secretaría de Educación del Distrito, es un reto para la escuela integrar los entornos externos y establecer a través de mediaciones pedagógicas que permitan orientar los estímulos y experiencias que los estudiantes pueden encontrar en esos espacios diferentes a los que la escuela le brinda y en una plena articulación generar procesos pedagógicos en torno al sujeto y a su entorno, que trascienda el espacio físico; así, los ambientes de aprendizaje, requieren potenciar el desarrollo del sujeto hacia los

conocimientos, actitudes y habilidades dentro de la sociedad y por tal motivo necesariamente sustentados siempre sobre una “intención formativa”. (Secretaría de educación Distrital de Bogotá, s.f.).

El estudiante desarrolla habilidades que le permitan interactuar con en el mundo actual, ser capaz de interactuar con el otro, de permitirse aprender día a día nuevos saberes, estar en capacidad de trabajar grupalmente, de tomar decisiones, de realizar tareas complejas y utilizar efectivamente diferentes sistemas de comunicación, hacer uso de los recursos tecnológicos que las sociedades actuales brindan y generar representaciones que le permitan alcanzar nuevos conocimientos pero sobre todo tomar decisiones que le permitan sortear las diferentes realidades. Para que el estudiante adquiera esos conocimientos y desarrolle esas habilidades que la sociedad le exige, es imprescindible hacer cambios en las maneras de enseñar y generar transformaciones pedagógicas que permitan el desarrollo de ambientes de aprendizaje sostenibles y generadores de experiencias que permitan como se ha mencionado anteriormente la formación del sujeto de manera integral.

Ahora bien, vale la pena destacar algunos de los propósitos a los que apunta al momento de abordar procesos de aprendizaje desde el desarrollo de ambientes; de acuerdo con Alvarado (2012), los ambientes de aprendizaje centrados en quien aprende propende por cumplir con los siguientes propósitos:

Fomentar la responsabilidad y la toma de decisiones dentro de un ambiente de colaboración entre estudiantes y profesores,

Promover el estudio y la investigación mediante contextos significativos y ricos en contexto,

Implementar actividades donde los estudiantes participan de manera activa promoviendo proceso de pensamiento de alto nivel.

Ambientes de Aprendizaje centrados en el conocimiento

Los ambientes de aprendizaje centrados en el conocimiento promueven que tanto docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa adquieran y construyan conocimientos de índole disciplinar como de la vida cotidiana. Actualmente los contenidos y temas se convierten en excusa para promover la construcción de conocimientos.

Por lo tanto, la Escuela debería entusiasmarse por desarrollar acciones educativas con sus estudiantes de manera significativa, más allá de pensar en una serie de contenidos plasmados en un planeador, se requiere repensar en los fundamentos y directrices didácticas y pedagógicas que la educación actualmente digitalizada exige. En la medida en que aparece una amplia gama de fuentes de conocimiento y se consigue un fácil acceso a la información, se empieza a abordar el conocimiento como construcción, como dinamismo, como aprendizaje continuo sin verdades absolutas, ya no se habla en singular los discursos se abren a múltiples posibilidades para aprender, a saberes, a reflexiones y a nuevas teorías.

Ahora bien, frente al conocimiento y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la Secretaría de Educación de Distrito expone y reitera que los aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes deben derivarse de diferentes fuentes; por un lado el trabajo relacionado con el conocimiento disciplinar que corresponde a las áreas académicas; puede tratarse también de conocimiento desde los saberes propios de una tradición cultural y popular el conocimiento de las comunidades dentro de sus propios contextos, sus ancestros, su misma familia, etc. También es posible abordar el conocimiento desde los saberes relacionados con su afectividad, sus habilidades interpersonales, comunicativas, sus habilidades y talentos. Vale la pena destacar de esta experiencia que no importa la procedencia de los saberes, sino que este conjunto de aprendizajes esenciales es justamente desde este concepto de ambiente de aprendizaje los que son necesarios para el "desarrollo del sujeto en el sentido formativo que busca la escuela; en consecuencia, el propósito de los ambientes de aprendizaje será que los sujetos en formación logren unos aprendizajes esenciales para la vida y, así, se eduquen de manera integral en el manejo del lenguaje, las

matemáticas, las ciencias, las tecnologías, la autonomía, los derechos humanos, entre otros" (Secretaría de educación Distrital de Bogotá, 2012).

Es de reconocer que hoy día emerge una sociedad de la información que gracias a la globalización y al desarrollo de nuevas tecnologías demanda una nueva alfabetización basada en los nuevos medios tecnológicos y en los nuevos lenguajes que ellos suponen. Los sistemas de educación no son ajenos a esta nueva era del conocimiento y por lo tanto, los procesos de enseñanza no están mediados únicamente por el lenguaje oral y escritural, sino que exige hacer uso del lenguaje iconográfico, la imagen digital y los variados sistemas de representación que traen consigo los nuevos conocimientos (Duarte, 2003).

No obstante, la implementación de nuevos lenguajes y saberes a los contextos y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los ambientes de aprendizaje han llevado transformación estructural en el conocimiento y con ello a los vínculos en la escuela, en la comunidad educativa y en las diferentes representaciones de familias. El saber promovido en la escuela desde el texto escrito dejó de ser el centro de un modelo lineal, basado en aprendizajes graduales teniendo en cuenta los niveles educativos de los estudiantes. Por medio de la tecnología, niños, jóvenes y adultos acceden de manera rápida a nuevos saberes y posibilita que accedan por su propia cuenta al mundo que antes les estaba vedado o no podían conocer por su ubicación territorial, su condición socio económica, creencias familiares, etc., hoy día el mundo globalizado les está permitiendo aprender más rápidamente los códigos culturales por medio de prácticas sociales bastante versátiles y efectivas, adquiriendo esta realidad un sentido pleno en el ámbito educativo.

El estudiante está en posibilidad de decidir la secuencia de la información que desea seguir; establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que pretende y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información. Los anteriores elementos y otros no mencionados hacen pensar que la educación en las instituciones educativas amerita un acercamiento desde lo conceptual y teórico que fundamente las

acciones, procedimientos y rutas que se han de tomar para su realización y para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social.

Por el contrario, un ambiente de aprendizaje debe encaminarse hacia los aprendizajes esenciales acordados para el trabajo en cada grupo atendiendo a su organización curricular bien sea por grado, por nivel o por ciclo; estos aprendizajes buscan provenir de un horizonte interdisciplinar que de alguna manera traspasan los tiempos y espacios de enseñanza en la escuela ya que buscan opciones diversas para atender una realidad integrada y sistémica logrando así una formación integral (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, s.f.)

En otras palabras, permitir el paso de la enseñanza por asignaturas, a una enseñanza interdisciplinaria, donde el estudiante establece relaciones entre las distintas áreas del conocimiento y los aportes que cada una de ellas le brinda para comprender y solucionar problemas específicos. Esto conduce entonces al concepto de currículo flexible, como condición para trabajar el saber desde un ambiente de aprendizaje, y es que la interdisciplinariedad abre nuevas posibilidades de aprendizaje articulado desde las diversas disciplinas para el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes, desde un diálogo de saberes y reconociendo los puntos de encuentro desde las disciplinas.

Así, la flexibilidad permite una mejor adecuación de escenarios, metodologías, planes de estudio y pedagogías según las necesidades de los estudiantes, los objetivos de la educación, los contextos y la comunidad sobre la cual se hace parte.

En coherencia con el concepto de ambiente de aprendizaje, el conocimiento debe entonces abordarse desde la concepción de currículos flexibles ya que además de lo mencionado, esta interdisciplinariedad promueve el desarrollo de competencias humanas, ciudadanas, cognitivas, académicas, sociales, culturales, ambientales, laborales, entre otras y con ellas asumir planes, programas, proyectos adecuados según sus propios fines y tareas, de la mano con los con los fines de la educación y los estándares de calidad propuestos para ella.

Así el conocimiento articulado va a permitir una participación activa del estudiante en su formación, según sus intereses, capacidades, gustos y su etapa de desarrollo, ya que se permite la interacción con el entorno, la incorporación y modificación de contenidos de acuerdo con los cambios de la realidad, experiencias significativas, fomentando el trabajo cooperativo y conjuga intereses (personales, profesionales, institucionales educativos, sociales y económicos), necesidades y aptitudes brindando al estudiante un ambiente propicio para su formación creando escenarios que evidencien la forma de ser, sentir, pensar y actuar de la comunidades socio-culturales y educativas y tomar las decisiones para su desarrollo (Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, s.f.)

Ambientes de aprendizaje centrados en la evaluación

Hablar de evaluación implica tener en cuenta una de las características principales de los Ambiente de aprendizaje y es la relación que tiene con el tiempo y con el espacio, en este sentido no tiene una duración fija ni un espacio determinado, sino, que propende por organizar todo su proceso de acuerdo con los aprendizajes esenciales que han sido establecido como propósito.

El ambiente de aprendizaje no se determina por las condiciones administrativas de la gestión académica (cuántas horas de cada disciplina existen en cada ciclo, en qué espacios ocurren estas horas) sino que deben tener siempre el aprendizaje como principio pedagógico de organización; el tiempo se establecerá a partir de este principio y el espacio físico será un recurso para alcanzarlo (Secretaria de Educación Distrital de Bogotá, s.f. p. 64).

Entonces ¿cómo se evalúa en el caso de los ambientes de aprendizaje?, es necesario que la evaluación sea coherente con el concepto de Ambiente de Aprendizaje, requiere ser integral y acorde con los procesos desde el desarrollo humano. En consecuencia, la evaluación incluye la valoración y retroalimentación de los procesos y esto implica que el docente acuda a estrategias de evaluación que permitan valorar con criterios específicos. "la

evaluación debe observar, valorar y orientar el camino que recorre el niño, niña o joven en formación", (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, s.f.). Por lo tanto, hace seguimiento, valoración y orientación del aprendizaje, los productos de aprendizaje y hacer uso de diversas estrategias y metodologías de evaluación teniendo como punto de partida los propósitos del ambiente sustentados en aprendizajes.

Las estrategias de evaluación requieren ofrecer a los estudiantes retos que les permitan desplegar las actitudes, conocimientos y habilidades que se propusieron para el ambiente, enfrentándose a situaciones interesantes que les permitan demostrar diferentes aptitudes, capacidad de tomar decisiones, resolver problemáticas, entre otras; que sean coherentes con el proceso planteado y con su etapa de desarrollo, permitiendo al docente la posibilidad de observar y de valorar los desempeños de sus estudiantes.

Un Ambiente de Aprendizaje exige re plantear la manera de evaluar al estudiante y generar una gran dinámica en producción de criterios y estrategias alterna a los métodos tradicionales de evaluación, incluso a las actuales pruebas masivas de evaluación que se abordan en los procesos de formación, pues estos procesos de producción repetitiva podrían limitar y reducir la riqueza de la experiencia educativa desde el ambiente a simples valoraciones y puntajes individuales.

La evaluación en un sentido estrictamente pedagógico lo que debe hacer es visualizar ante el docente la manera de hacer seguimiento para comprender el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje sobre los cuáles está trabajando, su propósito no debería ser otro que convertirse en un referente que le permita actuar sobre ese proceso con el ánimo de estar en una cualificación constante y por ende los resultados deben ser diferentes en cada ambiente, justamente porque están supeditados a los escenarios y propósitos propuestos por la comunidad educativa; por lo tanto no son generalizados ni deben ser estandarizados.

La evaluación formativa a la que acude el desarrollo de ambientes de aprendizaje se concibe como un proceso de cualificación y dinámica constante, que monitorea el avance

de los estudiantes frente al alcance de los objetivos propuestos, no necesariamente es individual y recurre a metodologías y estrategias diversas que le permita valorar las capacidades desde diferentes frentes dentro de cada proceso y con cada sujeto. Según la Secretaría de Educación, algunas de las estrategias de evaluación dentro del ámbito de los ambientes de aprendizaje son el portafolio, la socialización, trabajos e informes escritos ya sean individuales o en equipo, la autoevaluación y la coevaluación.

Ambientes de aprendizaje centrados en la comunidad

Hablar de comunidad en el ámbito pedagógico implica reflexionar frente al papel que tiene la escuela en el ámbito comunitario, donde los actores que hacen parte de la comunidad educativa, como otros contextos diferentes a la escuela empiezan a jugar un papel crucial en los ambientes de aprendizaje, como son la ciudad, el barrio, el parque, el museo, la Iglesia, y otros escenarios son ejes para aprender y construir conocimientos, en la medida en que en los procesos de formación desde esta concepción de ambiente de aprendizaje está directamente relacionada con instancias comunitarias y culturales que contribuyen en dicho proceso, y es que la escuela hoy día interactúa con diversidad de grupos, modas, con pares en contextos diversos y con el acceso a la información a través de medios tecnológicos y de comunicación; lo anterior ha llevado a la escuela a en la concepción de estudiante, de ciudad, de comunidad y con esto de estrategias de formación y socialización, que le confieren con un claro sentido social que va mucho más allá de los escenarios educativos tradicionales, dirigiéndose a la atención al desarrollo humano de los estudiantes y de las comunidades con las que ellos interactúan en diversos escenarios sociales.

La escuela es concebida de diversas maneras y cada una define estilos diferentes de interacción (Pérgolis, 2000 citado en Duarte, 2003) expresa tres dimensiones en la que concibe la escuela como punto de encuentro con la ciudad:

La escuela como lugar de la ciudad: por lo general ha estado asociada a una idea de lugar con fronteras duras y lejanas de la ciudad, como aislada en un gran territorio.

La escuela como formación para la ciudad: la escuela aparece como lugar de significado. Independiente del territorio y la localización, la escuela se asume como lugar para el todo de la ciudad y ve a ésta como su proyecto.

La escuela como punto de encuentro: Todos los lugares de la ciudad se reúnen y ponen en común sus propias comprensiones. Así, la escuela se ofrece como lugar de transacción hacia la construcción de una ciudad compartida.

Los ambientes educativos pueden ser vistos desde diversas perspectivas, depende del propósito que se plantee en su desarrollo, así puede abordarse como contenido, como proyecto o como construcción de conocimiento, cada ambiente surge en coherencia con su realidad, en contextos determinados y fundamentalmente requieren responder a una necesidad social vinculando los valores en la que esa realidad se halla inmersa.

Los ambientes de aprendizaje orientados a la interacción social fomentan el trabajo por la convivencia, el arte y las diversas posibilidades de reconocimiento cultural y de otros saberes diferentes a los académicos, se convierte en un proceso por el cual no basta contar con los saberes disciplinares, sino que, por el contrario, se le otorga en igualdad de importancia la cultura, el arte, los valores y la interacción con la comunidad.

En este sentido, cuando se abordan procesos de formación desde el ámbito comunitario es necesario proponer estrategias pedagógicas encaminadas a convivencias sociales diferentes. Tradicionalmente la escuela ha sido leída como una organización cerrada y que en sí misma pareciera un conjunto de mundos individuales aislados entre sí, por el contrario, los ambientes de aprendizaje centrados de la comunidad, se centra en trascender los espacios transformando el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, y sobre todo propender por generar interacciones diferentes de los protagonistas del proceso. De este

modo la escuela se convierte en un sistema abierto, flexible, dinámico que facilitará la articulación de los integrantes de la comunidad educativa con la comunidad en general.

Pensar en estos procesos lleva a contemplar una escuela abierta a las posibilidades que le ofrece su entorno sin fronteras en las relaciones con el conocimiento y entre los sujetos partícipes en ella, la escuela, abierta a estas posibilidades, busca establecer experiencias no solo académicas, sino, también culturales con prácticas democráticas cuya característica principal es la participación y el respeto por las diferencias.

Es posible pensar entonces que los ambientes de aprendizaje transforman la escuela hacia una concepción de educación como un sistema abierto, en la medida en que se supone que su estructura y funcionamiento se realizan en un intercambio permanente con su contexto. Las interacciones permanentes implican que el afuera de ella no sea algo ajeno o separado, como de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva, hablar de ambiente educativo escolar basado en la comunidad es concebirla no fragmentada ni dividida en sectores, espacios, escenarios, actores, sino, propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto.

Lo anterior, lleva a reflexionar frente al deber ser y a la realidad en las que viven las escuelas, pues de nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus didácticas, recursos, espacios, y proyectos centrados en la cultura, el arte; si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales e instruccionales. Se trata de propiciar ambientes que posibiliten la comunicación y el encuentro con las personas que se encuentran inmersas en ellas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación intrínseca con la cultura y la sociedad en general.

Ahora bien, lo expuesto en las líneas anteriores, invita a repensar en el concepto de escuela y su rol social desde la concepción de ambientes de aprendizaje. La escuela es, después de

la familia y aun de otros espacios de formación de actitudes y valores, el espacio determinante en la formación personal, individual y grupal de las personas en una sociedad particular. Es por ello por lo que puede ser definitivo pensar una escuela del sujeto cuyos ambientes educativos apunten a la formación humana y contemporánea de individuos, estudiantes y maestros conscientes de su lugar en la sociedad.

La invitación desde esta perspectiva es entonces en pensar en una escuela cuyos ambientes de aprendizaje trabajen mutuamente a partir de las interacciones entre sujetos concebidos de manera integral, esto es, que vaya más allá del aspecto disciplinar y cognoscitivo y que por el contrario se consideren las emociones, edades, deseos, realidades culturales, etc., en relación con el saber; que vaya más allá de las respuestas correctas y tome en cuenta los errores propiciando la honestidad de todos los sujetos que participan en él.

Como espacio para la vivencia de la democracia, los ambientes de aprendizaje no se limitan al diseño de escenarios para el diálogo de saberes; se transforman en espacios para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo (Moreno, Molina 1993, citado en Duarte, 2003).

De acuerdo con lo expuesto se reconocen diversos espacios del sujeto, que se convierten en ambientes educativos, pero a la vez no se puede desconocer que cada uno de ellos tiene una trascendencia en la formación y estructuración de la cultura y es la escuela pues es el carácter formativo de los mismos lo que le imprime el sello de validez.

Conclusiones y Recomendaciones para la política educativa distrital

Una vez realizado el balance analítico se proponen algunas recomendaciones para tener en cuenta en los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en las instituciones educativas distritales en torno a mediaciones y los ambientes de aprendizaje.

- Es fundamental que el maestro genere condiciones óptimas en el aula, respondiendo a las características, condiciones y contexto de los estudiantes, de manera que se propongan todas las herramientas e instrumentos necesarios para que el estudiante logre construir sus propios aprendizajes.

- El lenguaje como herramienta de mediación por excelencia, debe constituir un aspecto central de abordaje pedagógico en el aula. En tal sentido, es importante priorizar un lenguaje claro y comprensivo que medie en la interacción docente-estudiantes, así como en el trabajo colaborativo entre pares.

- Es importante que el maestro comprenda las mediaciones como aquellos puentes de interacción para que se logre la construcción de aprendizajes y saberes. En tal sentido, la acción pedagógica y el proceso de enseñanza debe ser pensado y planteado a partir de múltiples vivencias y experiencias en las que se involucren diferentes canales de representación que respondan a las múltiples formas de aprender.

- La enseñanza y el aprendizaje son procesos sociales por excelencia, en tal sentido las mediaciones pedagógicas que se realicen en el aula deben promover el trabajo colaborativo y la interacción entre los sujetos que forman parte de estos procesos.

- Las mediaciones como herramientas de interacción para el aprendizaje deben ser pertinentes, significativas y contextualizadas. Es fundamental que los recursos,

metodologías y procesos que constituyan las mediaciones, se diseñen e implementen acorde con las características, intereses y contexto de los estudiantes.

- Los ambientes de aprendizaje mediados por TIC cobran especial importancia para responder a la realidad contextual de niñas, niños y jóvenes, lo que se constituye en motivo de reflexión y motivación para la incorporación pedagógica de tecnologías pertinentes para los aprendizajes.
- Actualmente las tendencias de la pedagogía conllevan a reflexionar frente a la labor docente y al quehacer, repensar los procesos desde la mirada de los Ambientes de Aprendizaje contribuye a redimensionarlos como una necesaria posibilidad de mejorar la educación, proponiendo que los currículos estén articulados con las realidades contextuales de los diferentes territorios, sus preocupaciones sociales y con ello también las ambientales, de manera articulada y a la luz de las necesidades y los intereses propios de los sujetos participantes del proceso.
- Los Ambientes de Aprendizaje han de ser construidos activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad. Por lo cual, se requiere el establecimiento de una interacción comunicativa efectiva, asertiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo y por ende acciones pedagógicas con sentido y que redunde en los proyectos de vida y en la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes.
- El Ambiente de Aprendizaje es dinámico, se planea en función de los requerimientos de cada una de las experiencias de formación de los estudiantes, de sus necesidades, intereses y proceso de construcción de conocimientos. Así, los aprendizajes se determinan a partir del contexto social y cultural y deberán ser la meta de la formación; la escuela, la familia y el Estado, deberá encauzar las experiencias de los estudiantes con su comunidad y garantizar su desarrollo deseable e integral. Es pertinente reconocer que el ser humano aprende en muchos entornos de manera espontánea y que, dentro de estos espacios, el ambiente de aprendizaje obedece a la intención formativa de brindarle al estudiante los aprendizajes que él requiere de acuerdo con sus necesidades.

- Al igual reconocer que los ambientes de aprendizaje son un conjunto de saberes y aspectos físicos, sociales, de convivencia que promueven mejores dinámicas y la construcción de conocimientos y saberes, que requieren además de un conjunto de condiciones que posibiliten aportar a la formación de mejores seres humanos.

Capítulo 3. Propuesta metodológica

En este apartado se presenta la metodología del estudio *ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela*. Se presenta información relacionada con la perspectiva investigativa que se adopta como punto de partida, los participantes y el procedimiento proyectado para su desarrollo.

Perspectiva investigativa

De acuerdo con el interés de este proyecto en realizar una caracterización de los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela, se considera que el enfoque investigativo desde el que se aborda es el cualitativo. De acuerdo con Hernández (2010) la investigación cualitativa se interesa por entender y profundizar los fenómenos, que para este caso corresponde a los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones, explorándolos desde la perspectiva de quienes participan en el ambiente (familias, estudiantes y docentes), en relación con el contexto.

El enfoque cualitativo permite comprender la perspectiva de sus participantes sobre los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, comprensiones y significados, buscando entender el objeto de estudio desde todas sus configuraciones, internas, externas, pasadas y presentes. Las perspectivas cualitativas requieren situarse en un contexto y espacio específico y buscar todos los posibles conceptos vinculados con el objeto de interés para alcanzar su completa comprensión.

El estudio *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela* tiene un alcance descriptivo, ya que busca determinar las características y los procesos que hacen posibles los ambientes de aprendizaje en las instituciones del distrito que participan. La descripción profunda permitirá mostrar con precisiones los procesos necesarios y reales para la implementación de los ambientes de aprendizaje.

Población y Muestra

Para este estudio se tendrán en cuenta las Instituciones educativas oficiales. En total se aceptarán 25 Instituciones Educativas en distintos sectores de la ciudad, de manera que se asegure la permanencia de mínimo 23 de ellas durante todo el proceso investigativo. Para la selección se tendrán en cuenta criterios técnicos que orientarán la convocatoria (requisitos, términos técnicos de la convocatoria, evaluación y selección, criterios de selección y cronograma), y que se publicarán en la página web del IDEP: www.idep.edu.co. A continuación, se presentan dichos criterios:

Criterios técnicos para la selección de la muestra

Los requisitos para la participación son:

- Ser docente de una institución oficial del Distrito Capital.
- Diligenciar el formato de inscripción en línea en el cual se presenta la experiencia y enviarlo dentro de las fechas establecidas en el cronograma.
- Contar con disponibilidad de tiempo para proporcionar los espacios de trabajo in situ al equipo de investigación que desarrollará el estudio y para participar en tres encuentros generales a realizar en fechas previamente establecidas e informadas.

Términos técnicos de la convocatoria

- La convocatoria será ampliamente divulgada en los medios de comunicación del IDEP y de la Universidad Nacional de Colombia.
- Se enviará de manera paralela información sobre la convocatoria a las bases de datos de docentes y asociaciones de docentes, con las cuales cuenta el IDEP y la Universidad Nacional de Colombia.

- La recepción de proyectos estará abierta durante 20 días calendario contados a partir de la fecha de su publicación.

Luego de esto, se procederá a la selección de los casos objeto de interés según los criterios del estudio. Cuando el número de propuestas seleccionadas sea mayor al número establecido para este proyecto, se procederá a una entrevista grupal para identificar mayores intereses y disposiciones para con el proyecto.

Evaluación y Selección

Para el proceso se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Inscripción en el formato en línea diseñado para tal fin.
- Proyectos que tengan avances que permitan evidenciar los ambientes de aprendizaje diseñados e implementados en las instituciones.
- El IDEP tiene como política fortalecer el trabajo colectivo, por esta razón se priorizarán proyectos realizados por grupos de maestros que cumplan los requisitos de la presente convocatoria.
- Los docentes participantes deben garantizar, para el componente de interacción virtual, acceso a computador con internet.
- Esta convocatoria está dirigida exclusivamente a docentes de instituciones públicas del Distrito Capital.
- Las propuestas presentadas serán revisadas en su totalidad por el equipo de investigación del Estudio: “Ambientes de Aprendizaje y sus Mediaciones en la escuela” del IDEP y la Universidad Nacional.
- La lectura de las propuestas dará como resultado un concepto académico que será determinante para la definición de los proyectos a seleccionar.

- Serán elegidas un máximo de 25 Instituciones oficiales, aunque las demás instituciones ingresarán a la base de datos del IDEP para futuras convocatorias.

Criterios de selección

- Cumplir con la presentación del proyecto ajustado al formato de presentación establecido por el IDEP. Para la evaluación y selección de las propuestas se tendrá en cuenta la pertinencia del proyecto a desarrollar y el cumplimiento de los requisitos anteriormente descritos.

Registro de los proyectos

El registro de los proyectos estará dado bajo los siguientes componentes:

Datos de los participantes	Líder del proyecto
	Nombres
	Apellidos
	Formación profesional
	Área de trabajo
	Correo electrónico
	Teléfono de contacto
Datos de la institución	Nombre del colegio
	Carácter
	Dirección
	Localidad
	Nombre de la UPZ
	Teléfono
	Nombre del rector
Información del proyecto	Nombre del PEI
	Título del proyecto
	Estrategia de integración curricular
	Fecha de inicio
	Tiempo de desarrollo
	Resumen
	Estado actual
	Aportes innovadores en ambientes de aprendizaje y mediaciones desde la perspectiva de la construcción de saberes de

	los estudiantes.
	Evidencias con las que cuentan
	Mencionen los registros que facilitan el proyecto
	Actores que involucra

Los criterios bajo los cuales se valorarán los proyectos son:

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	COMENTARIOS
Pertinencia temática para la convocatoria	*Correspondencia de la propuesta con el objeto de la convocatoria *Aportes Innovadores en Ambientes de aprendizaje y mediaciones	30	Si () No ()	
Pertinencia contextual del proyecto	*Correspondencia contextual de la propuesta con las necesidades del entorno educativo	10		
Estado del proyecto	Nivel de avance en la implementación	30		
Evidencias con que cuenta	Registros que faciliten la investigación (documentos, audiovisuales, herramientas web, etc)	10		
Cobertura e Impacto	Actores que involucra Posicionamiento Institucional Alianzas Interinstitucionales Potencia y proyección	20		
PUNTAJE TOTAL		100		

--	--	--	--	--

Variables de investigación

Según lo presentado en la propuesta conceptual y análisis de la documentación previa sobre los ambientes de aprendizaje y la mediación, las categorías sugeridas para este estudio son:

Componente	Categorías	Fuente de Información
Comprensión y articulación con el PEI y el currículo	Reconocimiento	A.1. Entrevista a docente(s) B.1. Revisión Documental
	Articulación	
	Necesidades	
	Ejes transversales de aprendizaje	
	Currículo	
	Transformación	
Intencionalidad del ambiente	Atención	
	Comprensión	
	Integración	
	Propósito de formación articulación con la vida	
Comprensión de las características del estudiante	Reconocimiento del estudiante,	A.2. Entrevista a docente(s) C.1. Entrevista a estudiantes
	Adaptabilidad	
	Disposición para el trabajo en equipo	
	Disposición para aprender	
	Resolución de conflictos	
Aprendizaje	Conocimientos	Observaciones

	Complejidad	
	Perspectiva	
Promoción del desarrollo	Socio-afectivo	Observaciones
	Cognitivo	
	Físico-creativo	
	Confrontación de saberes	
Secuencia	Contextualización	A.3. Entrevista a docente(s)
	Concepciones previas	C.2. Entrevista a estudiantes
	Desarrollo	
	Consolidación	
	Evidencias	
	Acciones complementarias	
Estrategias didácticas	Modelo	A.4. Entrevista a docente(s)
	Motivación	C.3. Entrevista a estudiantes
	Soporte	
	Articulación	
	Mediación semiótica	
	Mediación pedagógica	
	Mediación tecnológica	
Interacción	Interacción docente-estudiante	A.5. Entrevista a docente(s)
	Interacción estudiante-estudiante	
	Interacción con la familia	
	Trabajo en grupo	
	Articulación	
Elementos asociados al ambiente	Lúdica,	Observaciones
	Comunicación, democracia	
	Afecto	
Recursos	Características,	Observaciones

	Promoción de la interacción- mediación,	
	Articulación,	
	Uso y mediación	
Uso de tic	Usos,	Observaciones
	Articulación	
	Promoción de la participación	
Participación	Familia,	D.1. Entrevista a familia
	Comunidad	
	Espacios de socialización	
	Escenarios de gestión	
Evaluación	Uso	A.6. Entrevista a docente(s)
	Tipo	C.4. Entrevista a estudiantes
	Retroalimentación	D.2. Entrevista a familia
	Estrategia, Coherencia	
	Participación De La Familia	

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Los instrumentos y las técnicas de recolección de información seleccionadas responden a lo que se presenta más adelante en las fases del estudio. Estas técnicas se resumen en:

Observación en el aula

La observación en el aula permitirá identificar las prácticas mediáticas y los procesos de aprendizaje mediados que tienen lugar en el aula.

Entrevista individual

La entrevista individual de carácter semiestructurada permitirá indagar por las variables de estudio en un grupo de docentes de las instituciones seleccionadas. Como mínimo se realizarán entre 8 y 10 entrevistas.

Procedimiento

El presente proyecto se plantea llevarse a cabo a través de tres fases, las cuales van desde el balance documental hasta la delimitación de la ruta de acompañamiento. A continuación, se describe cada una de las fases:

Fase 1: Socialización del Estudio “ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la Escuela

Como punto de partida en la ruta metodológica del estudio, se realizará la presentación de la propuesta investigativa a cada uno de los maestros y de las maestras que hacen parte de los proyectos seleccionados. Para ello, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, liderará la convocatoria al encuentro. Por su parte, el equipo de profesionales de la Universidad Nacional de Colombia, hará la presentación de la propuesta investigativa, para que los maestros y las maestras conozcan el horizonte conceptual y metodológico de la propuesta.

En la reunión de socialización se entregará a cada participante un acta de compromiso, la cual se convertirá en la ratificación de participación en el proyecto.

Fase 2: Toma de datos en las instituciones educativas participantes

Las acciones que se llevarán a cabo en la fase dos del estudio se sintetizan en las siguientes acciones específicas:

Capacitación en instrumentos y protocolo de aplicación: Las profesionales encargadas de la recolección de información en cada una de las instituciones participantes del estudio, recibirán una inducción para el trabajo de campo. Dicha inducción incluye la entrega de formatos de: entrevistas, observación, asistencia, y la entrega y explicación del protocolo para la implementación de las estrategias de recolección de información, donde se definen cada una de las categorías bajo las cuales se encuentran estructurados los instrumentos del estudio.

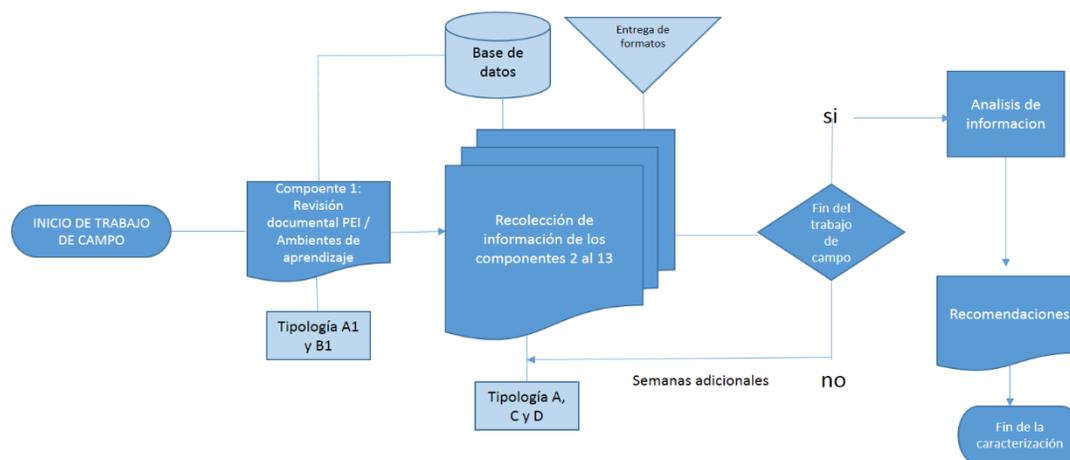
Concertación del inicio del trabajo en las instituciones: Las cuatro profesionales seleccionadas para realizar el trabajo de campo del estudio, concertarán con los maestros participantes, un primer encuentro en las instituciones educativas, con el propósito de conocer las instalaciones y concertar el tiempo y forma de realizar la implementación de los instrumentos construidos en el marco del estudio. Para ello, cada profesional tendrá una base de datos de las instituciones participantes en la que se incluyen los teléfonos de contacto.

Trabajo de campo: La recolección de información en las instituciones educativas se realizará durante dos meses, contemplando quince días adicionales, para el caso que se presenten contratiempos o actividades que interfieran con el trabajo de campo. Es decir, se contará en total con 10 semanas de recolección de información en las instituciones educativas. Durante el trabajo de campo, cada una de las profesionales hará entrega de la información recolectada en dos formatos: físico y digital. La información digital estará

contenida en una base en Excel construida a partir de los componentes de análisis de la información:

	Nombre del componente
Componente 1	Comprensión y articulación con el PEI y el currículo
Componente 2	Intencionalidad del ambiente
Componente 3	Comprensión de las características del estudiante
Componente 4	Aprendizaje
Componente 5	Promoción del desarrollo
Componente 6	Secuencia
Componente 7	Estrategias didácticas
Componente 8	Interacción
Componente 9	Elementos asociados al ambiente
Componente 10	Recursos
Componente 11	Uso de TIC
Componente 12	Participación
Componente 13	Evaluación

La implementación de los diferentes instrumentos, construidos para la captura de información sobre los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones, no requiere de implementación consecutiva. Las cuatro tipologías de instrumentos pueden implementarse en el momento en que la profesional de campo lo considere pertinente. A continuación, se presenta un diagrama que estructura el trabajo de campo a realizar:



Ruta metodológica caracterización ambiente de aprendizaje y sus mediaciones.

Las tipologías de los instrumentos son:

- Entrevistas a docentes (Tipología A),
- Revisión documental (Tipología B),
- Entrevista a estudiantes (Tipología C)
- Entrevistas a padres de familia (Tipología D).

Sistematización de la información recopilada en las instituciones: La información que se recolecta a través de la implementación de los instrumentos en las instituciones educativas se registra de tres maneras: audio grabación, video grabación, fotografías y registro escrito en los formatos correspondientes. La información recolectada en estos formatos, deberá ser transcrita en los formatos digitales de Word suministrados al inicio del estudio.

Fase 3: Análisis de la información recolectada

El estudio “Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela” corresponde a una investigación de enfoque cualitativo, por lo tanto, el análisis de los datos se realizará a partir de las categorías previamente establecidas y con las categorías emergentes, de resultar. La información será revisada de acuerdo con su relevancia en el estudio y se incluirá en un formulario en línea que permite crear una base datos en Excel.

Con la información obtenida en cada categoría se realizarán: comparaciones, identificación de diferencias y similitudes y reconocimiento de vínculos posibles. El establecimiento de las relaciones entre las diferentes categorías permitirá hacer explícitos los elementos que componen un ambiente de aprendizaje real y sostenible Para ello se recuperarán unidades, lo que significa texto original derivado de las estrategias de recolección de información (entrevistas, observaciones y revisión documental). Finalmente se espera hacer una descripción completa de cada categoría y ubicarla, de acuerdo a su importancia.

Fase 4: Formulación de recomendaciones a la política Distrital

En esta fase se construirán recomendaciones a la política del Distrito sobre los “Ambientes de Aprendizaje y Mediaciones”, que se derivan de las tendencias, enfoques y perspectivas encontradas en el trabajo de campo, y de las conclusiones generales del estudio.

Capítulo 4. Resultados

Caracterización general de las instituciones participantes

A continuación, se presenta la caracterización de los ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. Este fue llevado a cabo en 23 instituciones del Distrito Capital, en las cuales se realizaron un total de 27 proyectos de ambientes de aprendizaje.

Las denominaciones de las instituciones, proyectos y otros datos de identificación son los siguientes:

Instituciones

- IED Agustín Fernández
- IED Carlos Albán Holguín
- Castilla
- Charry
- Ciudadela Educativa de Bosa
- Colegio El Porvenir
- Colegio Hernando Duran Dussan
- Colegio Técnico Tomas Rueda Vargas
- IED Gabriel Betancourt Mejía
- IED Atenas
- IED Fabio Lozano Simonelli
- IED Fernando Mazuera Villegas
- IED Gonzalo Arango
- IED Julio Garavito Armero
- IED Rodolfo Llinás
- IED Sorrento

- IED Virginia Gutiérrez de Pineda
- Instituto Técnico Industrial Piloto
- IED Las Américas
- IED Rafael Bernal Jiménez
- IED Rafael Uribe Uribe
- IED Santa Martha
- IED Tomás Cipriano de Mosquera

Proyectos educativos institucionales - PEI

Los PEI en los que se inscribían los ambientes de aprendizaje fueron los siguientes:

- Hombres y mujeres generadores de cambios en la sociedad
- Diseño y gestión de proyectos para la construcción y conservación de la vida
- Comunicación y Uso de las Tecnologías de la Información
- Formación técnica industrial sostenible
- Estrategias interdisciplinarias para el desarrollo de habilidades del pensamiento
- Conocer y aprender para trascender
- En el poder de la comunicación, la expresión como función educativa y la creatividad en el arte, con herramientas científicas y tecnológicas
- Dialogo de saberes para el desarrollo de talentos con proyección de comunidad
- Desarrollo del pensamiento crítico y la convivencia para la solución de problemas
- La comunicación como elemento de formación en valores para el desarrollo humano productivo
- Educación científica, tecnológica y estética con proyección ética, social y productiva
- Pedagogía en la convivencia participativa para la formación de personas trascendentes y transformadoras

- Construyendo un ambiente saludable y feliz
- Conocimiento técnico un medio para el desarrollo cultural democrático
- Comunicación asertiva para el desarrollo humano
- Sueños, con sentido de vida
- Comunicación, liderazgo y pensamiento empresarial, ejes del proyecto de vida
- Proyecto educativo con énfasis en comunicación e inglés
- Caminado por el sendero de los afectos, el respeto y la solidaridad para la transformación social
- Formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología
- La formación académica como pilar fundamental en el desarrollo y progreso del ser humano
- Construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz, orientada al fortalecimiento de valores familiares y al desarrollo de procesos comunicativos

Localidades

Estos proyectos se realizaron en las siguientes localidades:

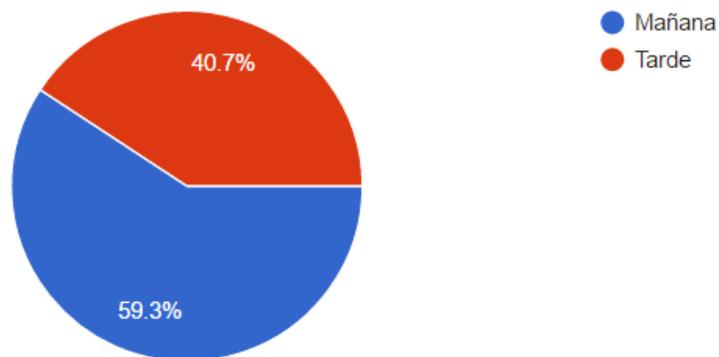
- Barrios Unidos
- Bosa
- Ciudad Bolívar
- Engativá
- Kennedy
- Puente Aranda
- San Cristóbal
- Suba
- Tunjuelito
- Usaquén

- Usme

Con mayor presencia en la localidad de Kennedy (29,6%), seguido de Bosa (14.8%).

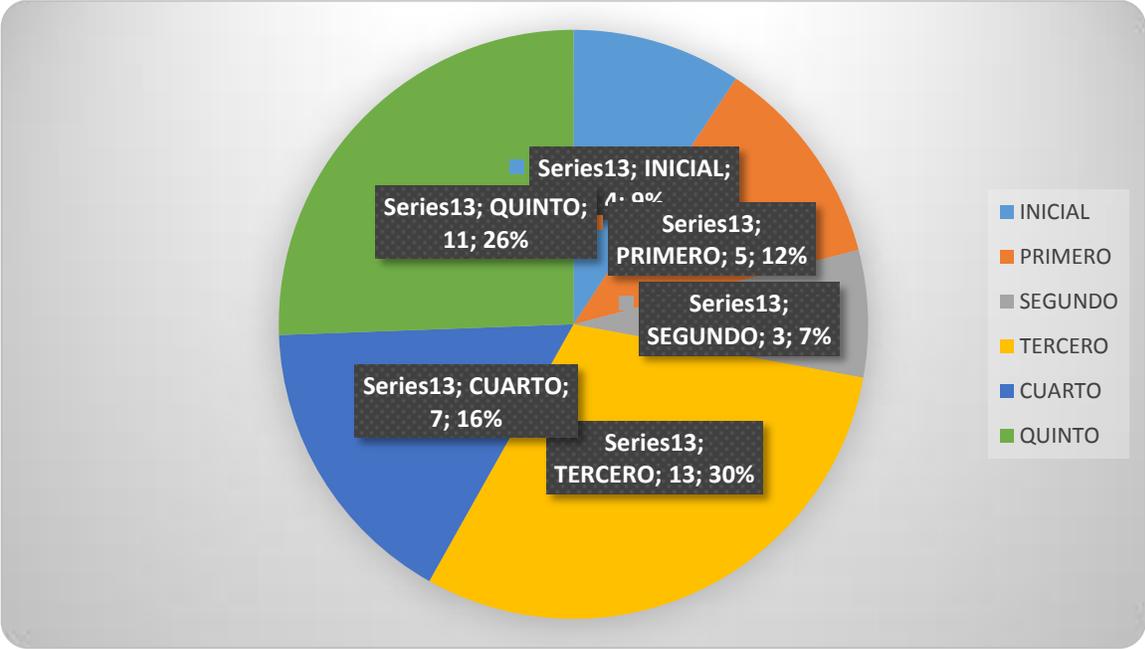
Jornadas

En cuanto a la discriminación de participación por jornada, se encuentra un mayor porcentaje en proyectos en jornada de la mañana (59.3%), versus proyectos en la jornada de la tarde (40.7%).



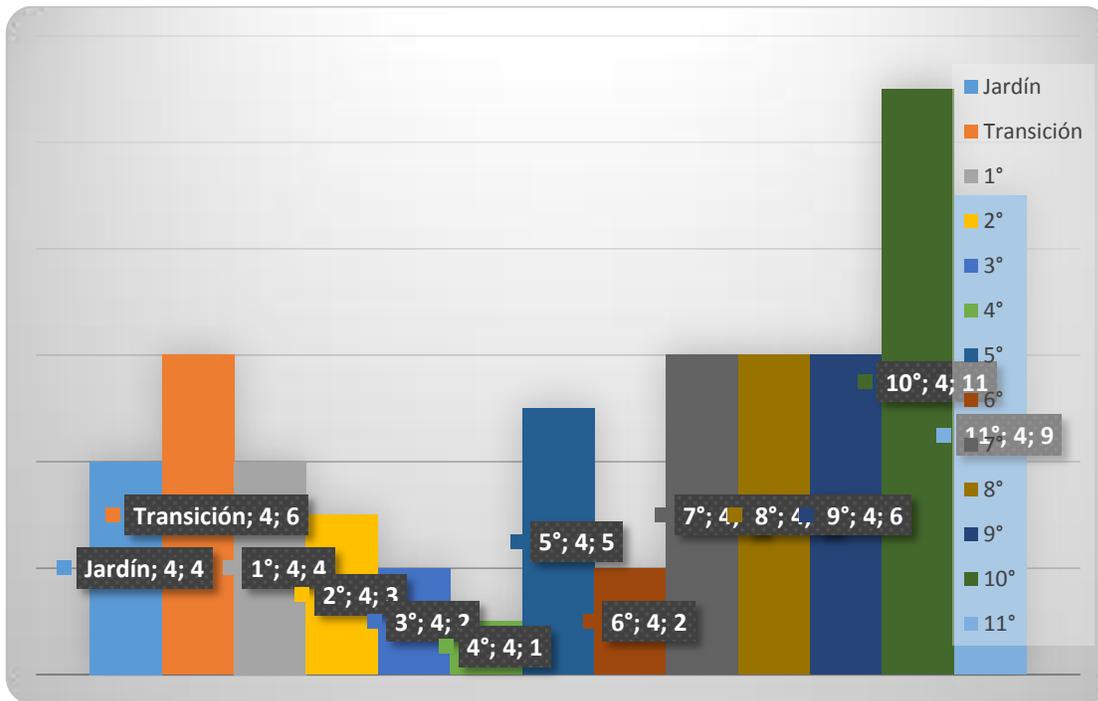
Ciclos

La participación desde cada uno de los ciclos fue variada, con mayor la participación en los ciclos tercero (30%) y quinto (26%).



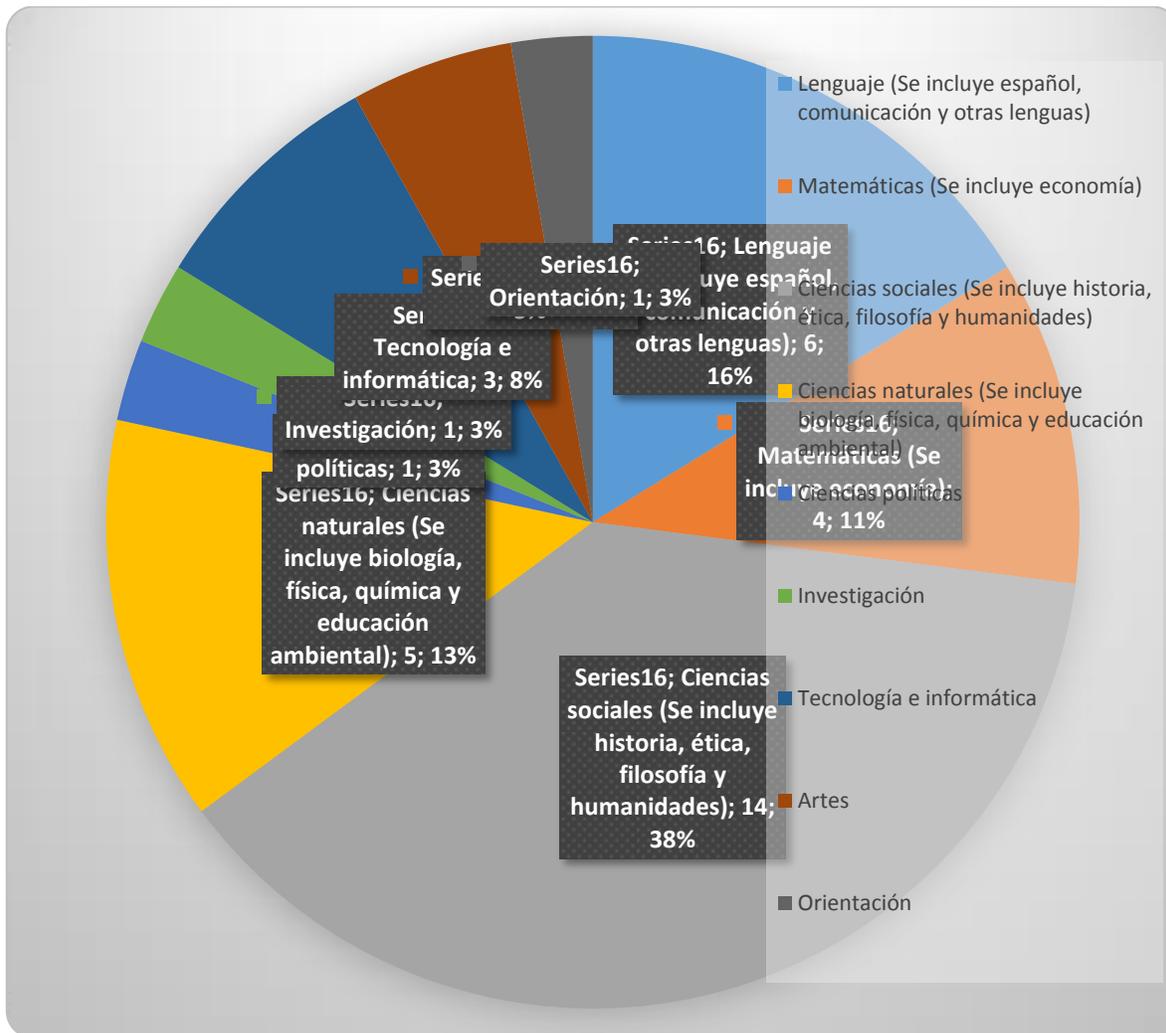
Grados

También, la participación de los grados fue variable, con mayor intervención en los grados 10° (16%) y 11° (13%).



Áreas

El área con mayor participación en los ambientes de aprendizaje propuestos fue ciencias sociales (38%), seguida de lenguaje (16%) y ciencias naturales (13%).



Enfoques pedagógicos

Los enfoques pedagógicos identificados en las instituciones caracterizadas fueron los siguientes:

- Enseñanza para la comprensión
- Aprendizaje significativo
- Humanista
- Socio-crítico

- Pedagogía conceptual
- Solución de problemas
- Constructivismo
- Constructivismo social
- Cognitivo social
- Democrático
- Tradicional
- Activo

Caracterización general del ambiente

A continuación, se listan los elementos propios de los ambientes de aprendizaje, como denominación del proyecto, ejes transversales de aprendizaje, nivel del ambiente, estrategias del ambiente y origen de la propuesta.

Proyectos caracterizados

Los proyectos que participaron de la siguiente caracterización fueron los siguientes:

1. Sinapsis (complementación y evaluación)
2. Guardianes del Planeta
3. Las narraciones digitales como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la escritura y la alfabetización digital.
4. Transformando nuestro pasado cultural violento
5. El encanto de lo sencillo
6. Vivenciando la diferencia
7. Memorias Barriales

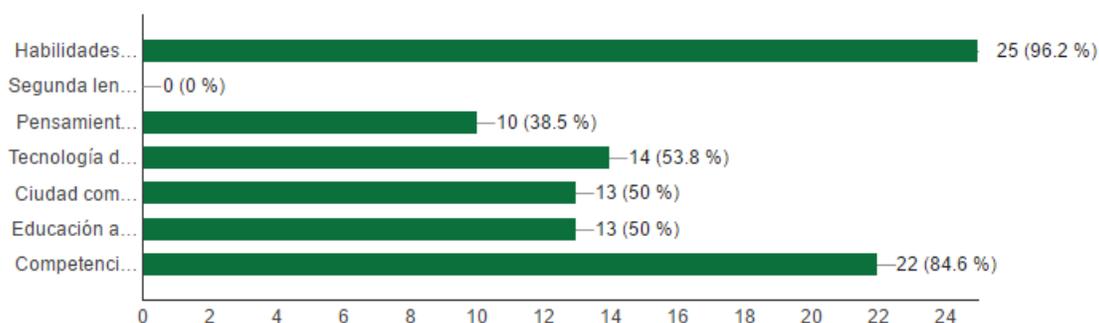
8. Implementación de una plataforma educativa mediada por TIC para el fortalecimiento de la resolución de conflictos
9. Camicreando: una experiencia tecnomediada
10. AA para transformar nuestro entorno
11. Prácticas alternativas de enseñanza-aprendizaje desde la interdisciplinariedad.
12. Resolución de problemas de proporcionalidad numérica
13. En el rincón mágico: juego, me relaciono, me comunico y aprendo
14. Eureka
15. Leyendo juntos
16. Mi país cuenta...un cuento de paz
17. Pensar las músicas, para el desarrollo del pensamiento social, propuesta en el marco de la etnomusicología
18. Laboratorio de Derechos Humanos y ciudadanías
19. El maizpensante: “quiero maizpensamiento propio”: una propuesta de educación alternativa, para un aprendizaje colaborativo, creativo y en pro de una formación en liderazgo comunitario
20. PPP
21. Semillas de Reconciliación
22. Guardianes bioclimáticos: reconociendo nuestra huella ecológica a través de los humedales de Bogotá
23. Laboratorio de paz, convivencia y ciudadanía -El re-creo-
24. Muro de la expresión y la convivencia
25. Heterotopías escolares de paz
26. Proyecto de paz
27. Talleres lúdicos del saber

Ejes Transversales de Aprendizaje

Los ejes transversales que hacían parte de las propuestas de ambientes de aprendizaje fueron los siguientes:

- Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)
- Segunda lengua – bilingüismo
- Pensamiento matemático y científico
- Tecnología de Información y Comunicación
- Ciudad como escenario de aprendizaje
- Educación ambiental y conservación de la naturaleza
- Competencias ciudadanas

Se encuentra que el eje transversal más trabajado es el de “Habilidades comunicativas” (96.2%), seguido por “Competencias ciudadanas” (84.6%). No se encontraron respuestas asociadas al bilingüismo como eje transversal de aprendizaje.



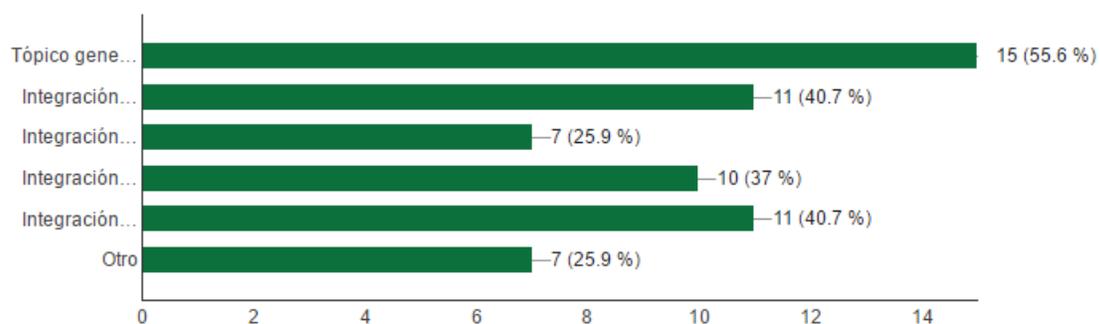
Estrategia de integración curricular

Las estrategias de integración curricular que hacían parte de las propuestas fueron las siguientes:

1. Tópico generador

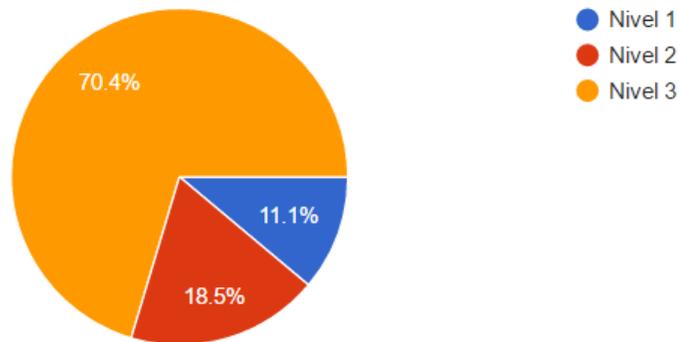
2. Integración por relato
3. Integración por juego
4. Integración por ejes temáticos
5. Integración por proyectos

La más común fue “Tópico generador” (55.6%), seguida de “Integración por relato” (40.7%) e “Integración por proyecto” (40.7%).



Nivel del ambiente

El análisis del nivel del ambiente revela que la mayoría de los proyectos se ubican en nivel 3.



Estrategias del ambiente

Este análisis muestra que las estrategias para los ambientes de aprendizaje son variables. Estas, dependen de los objetivos del ambiente y de las circunstancias o momentos en los cuales se escoge la temática de trabajo. A pesar de estas diferencias, los ambientes poseen elementos comunes, como el trabajo sobre la interacción social, la reflexión y el autorreflexión. En todo caso, los ambientes son entendidos como propuestas transformativas de los aprendizajes de los estudiantes, siendo su centro la comunidad educativa misma.

Temporalidad del ambiente

Las estrategias para los ambientes de aprendizaje tienen una temporalidad que implica procesos de planeación, implementación y evaluación. En algunas ocasiones, las estrategias, como procesos, inician desde lo socioafectivo, pasan por lo cognitivo, y finalizan en un producto que revela los aprendizajes de los estudiantes.

Ambiente y comunidad educativa

Como se ha mencionado, las estrategias del ambiente de aprendizaje dependen de la comunidad educativa, donde participan estudiantes y docentes, pero también los padres de familia. Desde estas estrategias, se insiste en la importancia de la participación de todos los actores; para ello, se acuerdan actividades comunes que deben ser desarrolladas durante el tiempo de ejecución de la propuesta.

Temáticas de las estrategias en los ambientes de aprendizaje

Las temáticas que se plantean en los ambientes son amplias. Dependen de los múltiples objetivos a alcanzar con las mismas. Son constantes, por ejemplo, las referencias a estrategias cuyo eje es el trabajo artístico, al igual que aquellas que se basan en el uso de nuevas tecnologías, en el uso del lenguaje, principalmente lectura y escritura, y en la convivencia.

El trabajo sobre las relaciones interpersonales sirve de base para el trabajo sobre otros aspectos de la vida cotidiana del estudiante, y de temáticas coyunturales para la realidad en la que habita. Así, pueden aparecer proyectos centrados en la idea de convivencia pacífica y la solución de problemas. Desde esta perspectiva se torna crucial el trabajo en equipo.

Otras estrategias para los ambientes implican el uso de las narraciones, especialmente las autobiografías. Estas estrategias reconocen la importancia de la reconstrucción vital de estudiante, especialmente desde el deseo y la pasión por la vida. En esta misma línea se encuentran las estrategias que se basan en la corporalidad de los estudiantes.

Integración curricular

También, adquiere lugar en la estrategia, el reconocimiento de la apuesta curricular para poner en diálogo las intenciones institucionales con los objetivos de aprendizaje esperados

para los estudiantes. Desde lo curricular, se llegan a acuerdos de ciclo que permiten la articulación y trabajo mancomunado entre estos. También, en las estrategias pueden aparecer los acuerdos de área.

Así, las estrategias de integración curricular implican la generación de espacios para el desarrollo de actividades tanto en el aula como en escenarios extracurriculares. Depende, necesariamente, de la apropiación, por parte de la comunidad, de las diferentes áreas para su implementación.

De igual forma, desde la perspectiva de integración curricular, los ambientes se articulan a las secuencias pedagógicas diseñadas.

Origen de la propuesta

Como es de suponer, las propuestas de los ambientes de aprendizaje tienen orígenes diversos. Un análisis desde una perspectiva sistémica, desde donde se reconoce la existencia de diversos niveles sistémicos (micro, meso y macro), muestra que, para la aparición de las propuestas de ambientes de aprendizaje, existen, por lo menos, cinco niveles de emergencia.

El primer nivel se relaciona con el estudiante en sí: particularmente se señala el origen de las propuestas en una preocupación por atender a necesidades específicas de estos. Esta es, quizá, la razón más frecuente para proponer ambientes de aprendizaje.

El segundo nivel tiene que ver con el maestro: aquí, se menciona la importancia de los programas de formación, especialmente posgradual o de maestrías, y el impacto de la elaboración de tesis en las propuestas de ambientes.

El tercer nivel tiene que ver con el reconocimiento de las necesidades de las familias y la importancia del trabajo mancomunado con la misma. Así, se muestra un origen en el

reconocimiento de las historias familiares, y en la recuperación cultural e intercultural de estas.

El cuarto nivel señala, como origen de las propuestas, el reconocimiento de las características propias de la institución y de los proyectos institucionales, quienes dan vida a las intenciones curriculares de los maestros en los ambientes.

Como quinto y último nivel, se menciona el reconocimiento de los contextos de procedencia de los mismos estudiantes, para generar propuestas acordes a estas condiciones, mismas que permiten la participación de la comunidad.

Ahora bien, existe otra forma de entender el origen de las propuestas de los ambientes de aprendizaje, aquí mencionadas en lo pedagógico y social.

Origen pedagógico

Los orígenes de la propuesta de ambientes de aprendizaje, en sentido general, tienen que ver con mejorar los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes. De esta forma, es constante la referencia a la búsqueda de estrategias para integrar las áreas fundamentales del currículo, y para dotar de sentido a los aprendizajes y a los conocimientos disciplinares. Por ello, se hace referencia a las interacciones temáticas y a la búsqueda de nuevas formas de interactuar con el conocimiento, como el uso de la música, canciones, guiones, entre otras estrategias. En esta misma línea, se hace mención a la búsqueda de la integralidad del aprendizaje a través del trabajo en dimensiones del desarrollo.

También, se hace referencia a la búsqueda de la ruptura de la monotonía y de actividades motivantes para los estudiantes, especialmente hacia la lectura o hacia el aprendizaje de las matemáticas. De igual manera, se señala un cambio en la concepción del aula. El maestro intenta generar nuevos espacios, alternos al aula, para pensar otras cuestiones en relación con la educación.

Por último, en este mismo componente, se hace mención a la importancia del uso de las nuevas tecnologías en estos nuevos procesos pedagógicos, al igual que de la desestructuración del currículo, de la formación del pensamiento crítico en los estudiantes, de la búsqueda de la construcción de identidad, y de la recuperación de la identidad cultural.

Origen social

El origen social de la propuesta tiene que ver con varias formas en la cuales los maestros le apuestan, con los ambientes, a la construcción de ciudadanías, desde una perspectiva de derechos, partiendo de los derechos de los estudiantes, de la equidad de género y de la responsabilidad social.

En un sentido, estas propuestas aparecen con la intención de tratar temas relacionados con la solución de conflictos, el respeto a los compañeros y a la institución, y a la disminución de la agresión y la violencia en la escuela. Con ellos, se busca una reflexión crítica de la realidad y de la ciudadanía. Así, las propuestas se construyen desde la idea de mostrar formas distintas de vida, diferentes a la guerra y a las armas.

También, en esta misma perspectiva, se hace mención a la necesidad de la atención de niños en situación de discapacidad, al trabajo sobre inclusión educativa y cultural, y a la intervención sobre el respeto por la diversidad. Con estas estrategias, se busca el desarrollo de una paz en el aula.

La idea de ciudadanía, y del aula como espacio de construcción de paz, tiene que ver con el territorio, particularmente con el reconocimiento del barrio y de la ciudad. Desde esta perspectiva, se busca la creación de memoria histórica y barrial a través del reconocimiento del entorno social.

Caracterización por componentes

A continuación, se presentan los resultados de los análisis realizados en los 13 componentes principales de este estudio: 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo, 2. Intencionalidad del ambiente, 3. Comprensión de las características del estudiante, 4. Aprendizaje, 5. Promoción del desarrollo, 6. Secuencia, 7. Estrategias didácticas, 8. Interacción, 9. Elementos asociados al ambiente, 10. Recursos, 11. Uso de TIC, 12. Participación, y 13. Evaluación. Estos, se soportan en 23 observaciones de aula, en 51 entrevistas a docentes, en 120 entrevistas a estudiantes y en 72 entrevistas a padres de familia.

Los análisis aquí realizados, dan cuenta de, por lo menos 3 niveles de aparición de cada componente en cada competencia. Se han rescatado, desde los discursos y observaciones, las características propias de cada nivel para, desde allí, reconocer elementos que pueden resultar útiles en la construcción de ambientes de aprendizaje eficaces.

Componente 1. Comprensión y articulación con el PEI y el currículo

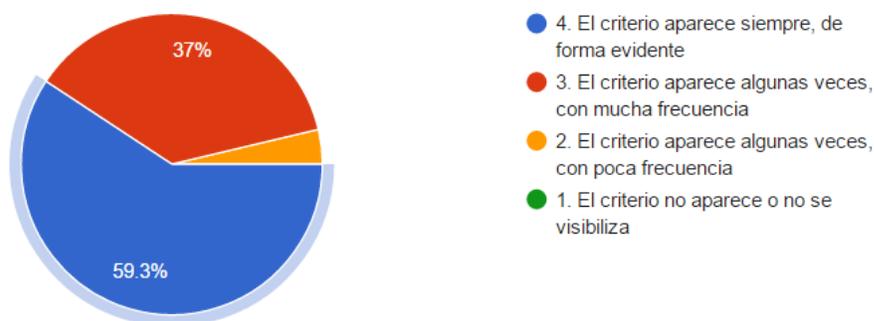
El siguiente componente señala la importancia de la articulación del ambiente de aprendizaje con el PEI y el currículo. Aborda el reconocimiento del PEI por parte del docente, la articulación del ambiente con el PEI, la identificación de necesidades de aprendizaje que aparecen consignadas en el PEI, la articulación con ejes transversales de aprendizaje, la articulación con el currículo y el reconocimiento de las transformaciones del PEI por efecto de la propuesta de ambiente de aprendizaje.

Reconocimiento del PEI

El PEI es una construcción colectiva de profundo impacto pedagógico para la institución y para las propuestas de aprendizaje que allí se desarrollan; sin embargo, es importante reconocer que el PEI es dinámico, está en construcción permanente. Así, este se ve afectado por cambios administrativos importantes, como el ingreso de un nuevo rector, o de nuevos docentes a la plata de la institución. Esto hace que la evaluación y monitoreo de los cambios generados en la institución se torne compleja. A continuación, se describen los 3 niveles de apropiación del PEI encontrados.

Nivel 1: Apropiación completa del PEI, con impacto en la propuesta de ambiente de aprendizaje

En términos del reconocimiento, se encuentra que un 59.3% de los docentes reconocen, de forma completa, las características del PEI de la institución de la cual el proyecto hace parte.



Esto es cierto para los docentes que dieron origen a las propuestas, pero es mucho más variable para los docentes nuevos, quienes dependen de los tiempos de reconocimiento del PEI.

En este nivel, el PEI es considerado una guía, construía democráticamente, que responde a las intenciones e intereses pedagógicos de los docentes, y a las necesidades educativas de los estudiantes. Se considera al PEI como un horizonte claro que se direcciona el desarrollo humano, ciudadano y ético del estudiante, de manera articulada a la apuesta del ambiente de aprendizaje.

Nivel 2: *Apropiación parcial del PEI, con impacto en la propuesta de ambiente de aprendizaje*

En este nivel, los docentes que hacen parte de la propuesta reconocen elementos del PEI que consideran importantes y que se relacionan con el ambiente propuesto; sin embargo, aunque el PEI llega a ser importante, se privilegian otras cuestiones relacionadas con las necesidades de los estudiantes, no cobijadas por el Proyecto Institucional. En este nivel, se reconoce la propuesta del PEI, pero su manejo o comprensión no es completo.

Nivel 3: *Apropiación parcial del PEI, con poco impacto en la propuesta de ambiente de aprendizaje*

En este nivel se percibe el PEI como carente de elementos importantes para la transformación social esperada por el docente, o para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Es así que se percibe el PEI como desarticulado o impuesto.

Articulación del proyecto con el PEI

La articulación de los ambientes con el PEI, es importante porque le da soporte institucional a las apuestas pedagógicas. Se observa que el principal propósito del PEI es la

integración de las apuestas pedagógicas y curriculares; de ahí que, cuando el PEI se note desarticulado, su efecto sobre los ambientes no es el esperado.

Al igual que lo mencionado en el reconocimiento, al ser el PEI dinámico, su articulación también varía. Lo complejo para los maestros, en estos casos, es contar con el tiempo para realizar ajustes constantes que permitan mantener la articulación con las nuevas manifestaciones del PEI, y para la evaluación de dicha articulación.

Este análisis muestra muchos puntos de confluencia entre el PEI y la propuesta de ambientes de aprendizaje. Son de resaltar, la idea de desarrollo humano, integral, el trabajo articulado por áreas, y el modelo pedagógico, como elementos comunes entre el ambiente y el PEI.

Puntos de articulación con el PEI

Los puntos de articulación de los proyectos de ambientes de aprendizaje con los PEI son variados. Se mencionan:

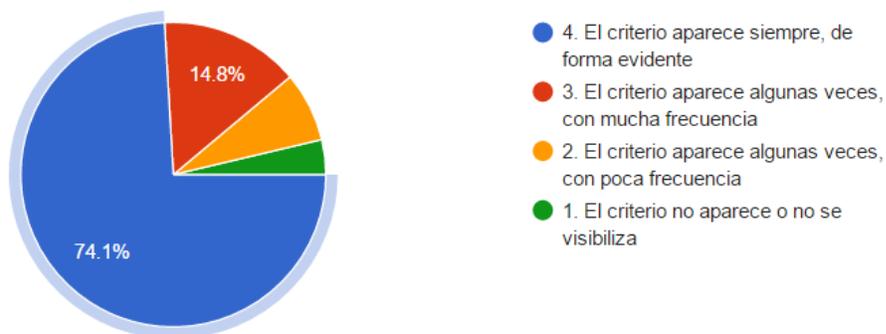
- Desarrollo integral humano y dimensiones del desarrollo
- Trabajo articulado o integrado en áreas fundamentales para los aprendizajes de los estudiantes
- Modelo pedagógico: constructivismo, escuela activa
- Importancia de la comprensión del estudiante y de la comunicación para la comprensión
- Los niveles de comprensión y de desarrollo de los estudiantes
- Fortalecimiento de habilidades comunicativas
- Herramientas y formación para la vida
- Generación de paz
- Construcción de identidad
- Generación de cambio social

- Participación y formación ciudadana
- Ciudad como escenario de aprendizaje
- Inclusión
- Discapacidad
- Convivencia – convivencia social
- Respeto a la diferencia
- Tecnología y conocimiento tecnológico
- Estrategias para el aprendizaje
- Motivación
- Reflexión crítica
- Reflexión acción participativa
- Autoconstrucción de conocimientos
- Construcción colectiva del conocimiento
- Aprendizaje autónomo
- Aprendizaje significativo
- Autoevaluación
- Actividades situadas en la cotidianidad
- Disposición afectiva y desarrollo emocional
- Trabajo en equipo
- Desarrollo comunitario
- Calidad de vida de los estudiantes
- Educación en derechos humanos
- Mejoramiento de las relaciones interpersonales

Al igual que con el reconocimiento del PEI, existen distintos niveles de articulación del PEI con los ambientes, estos se resumen de la siguiente forma:

Nivel 1: *Articulación completa*

Este análisis muestra que, en el 74.1% de los casos, aparece una articulación completa con el PEI.



Es característico de este nivel el trabajo mancomunado de los docentes para darle sentido al proyecto educativo.

Nivel 2: *Articulación parcial*

En este nivel, las apuestas de los ambientes se articulan con algunos elementos del PEI. Se considera, desde aquí, que el PEI es incompleto o no responde a todas las necesidades de los estudiantes.

Nivel 3: *No articulación*

En este nivel se identifica que el PEI “no pone en práctica” o no responde a todas las necesidades institucionales. Este nivel puede aparecer por cambios profundos en las dinámicas institucionales, que han ocasionado poca reflexión conjunta y democrática de los

esperado con los proyectos educativos institucionales. Se hace evidente una mayor desarticulación de las áreas y del trabajo curricular. En estos casos, los acuerdos se dan desde las macro-políticas educativas, más que desde las micro-políticas representadas en el PEI.

Identificación de necesidades de aprendizaje

A través del análisis se identifica que un 50% de los proyectos presentan, con claridad, las necesidades de aprendizaje que aparecen en los PEI y que se articulan con el ambiente.



El aprendizaje, por sí mismo, es una categoría que aparece como necesidad, y que se encuentra vinculada al desarrollo de distintas habilidades y competencias, como las comunicativas, sociales, cognitivas, numéricas, artísticas, afectivas y ciudadanas. Es de resaltar, también, la importancia que adquiere, desde el PEI, la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

Las necesidades identificadas fueron las siguientes:

- Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad
- Aprendizaje
- Desarrollo de habilidades personales e interpersonales

- Desarrollo afectivo y competencia emocional
- Fortalecimiento de capacidades personales
- Habilidades comunicativas
- Habilidades sociales
- Habilidades cognitivas
- Habilidades artísticas
- Competencias numéricas
- Competencias ciudadanas
- Convivencia
- Participación ciudadana
- Formación en valores
- Transformación de realidad social
- Pensamiento creativo
- Liderazgo
- Trabajo en equipo
- Capacidad para resolver problemas
- Acceso a TICs
- Repitencia y rendimiento académico
- Incorporación de las familias en los procesos de formación de los estudiantes

Articulación con ejes transversales de aprendizaje

La articulación del PEI con los ejes transversales de aprendizaje, según lo observado, se da de forma completa en un 63% de los casos.



Recordemos que los ejes transversales de aprendizaje más comunes, identificados, fueron: 1. Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir); 2. Competencias ciudadanas; 3. Tecnología de Información y Comunicación; 4. Ciudad como escenario de aprendizaje; 5. Educación ambiental y conservación de la naturaleza; y 6. Pensamiento matemático y científico. De esta forma, se identifican algunos de estos ejes en el PEI, mismos que se articulan con la apuesta de ambientes de aprendizaje, como la educación ambiental, el uso de la tecnología, las competencias ciudadanas, o el desarrollo de habilidades comunicativas.

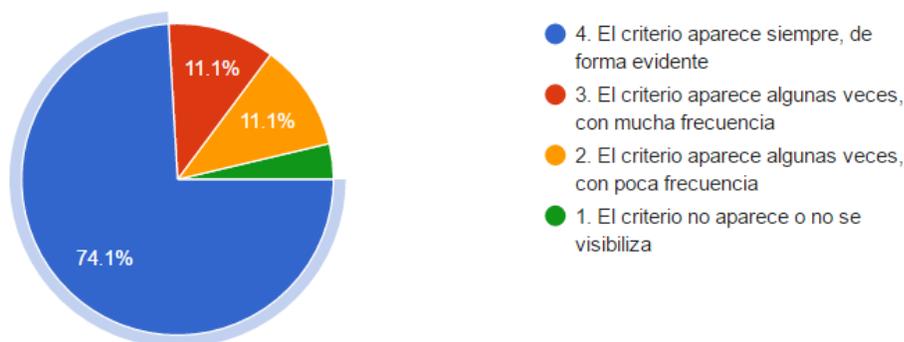
No en todos los casos se da la articulación esperada con estos ejes, o no es posible de reconocer dichos ejes en el PEI. Aquí se logra notar algunas distancias entre el PEI y el proyecto. Por ejemplo, el PEI puede estar dirigido al proyecto de vida de los estudiantes, mientras que la preocupación del docente puede estar más dada hacia la comprensión temática por parte de estos. En estas situaciones, se reconoce que los ejes no son tomados de manera explícita, y que se hace necesario la dirección institucional para no acoger, de manera, libre, dichos ejes.

Las distintas estrategias de indagación dan cuenta de que se reconoce la falta de articulación con el bilingüismo y la necesidad del refuerzo en el uso de TICs, principalmente.

Articulación del ambiente con el currículo

Los elementos propios de la articulación con el currículo tienen que ver con el trabajo por dimensiones, por ciclos o grados, a partir del desarrollo de experiencias significativas, y a partir del uso de entornos mediados por TICs. Esta articulación depende de los objetivos del ambiente, de las intenciones de responder a las necesidades educativas de los estudiantes, y de las estrategias didácticas propuestas. Son la base para la configuración de las planeaciones y el desarrollo de las actividades en el ambiente de aprendizaje, y se llegan a estructurar desde un trabajo holístico.

Este análisis muestra que la articulación con el currículo se da, por completo, en un 74.1% de los casos.



Al igual que con los componentes anteriores de articulación, aquí es posible detectar 3 niveles de aparición de la integración del ambiente con el currículo.

Nivel 1: Integración completa

Las áreas fundamentales del currículo: matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, son integradas al ambiente. En el caso de educación inicial, las apuestas curriculares se dan por dimensiones y pilares, mismas que son retomadas en el ambiente, con especial énfasis en la exploración del medio. En este nivel también aparecen otros elementos de integración con el currículo, como el uso de TICs.

Nivel 2: *Integración parcial o modificada*

En este nivel se reconoce que se integran algunos elementos curriculares, pero la apuesta del ambiente va más allá del currículo. En este escenario, por ejemplo, se toman los conocimientos básicos que se proponen desde el currículo y se les da significado a través de temas amplios, para responder a la intención del ambiente.

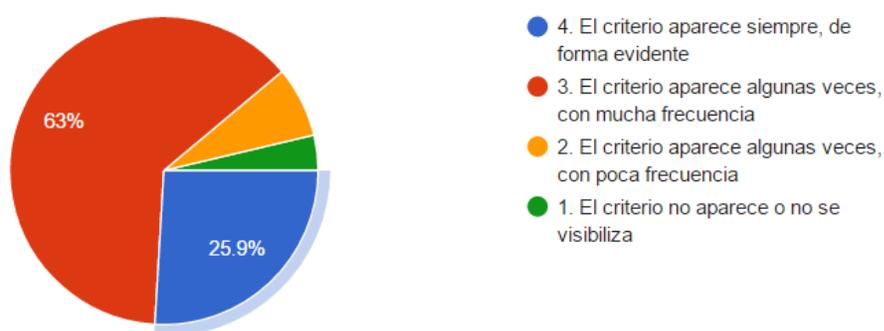
En este nivel, también, se reconoce la dificultad de articular todos los elementos curriculares. De igual forma, se identifica que el currículo trabaja temas propios de las áreas que no necesariamente responden a la totalidad de la propuesta del ambiente.

Nivel 3: *Falta de integración con el currículo*

Este nivel aparece cuando existen cambios profundos en la institución. Así, cuando la institución se encuentra en un momento de cambio pedagógico y administrativo, hay pérdida de articulación, lo que dificulta la integración curricular con la apuesta del ambiente. Es característico, en este nivel, la planeación curricular al interior del aula, con poco diálogo con otras áreas curriculares.

Transformación del PEI por efectos del ambiente de aprendizaje

A diferencia de las anteriores categorías del componente de relación con el PEI, el de transformación se ha cumplido parcialmente en un 63% de los casos. Sólo en un 25% se considera que, de forma evidente, ha habido una transformación del PEI por efectos del ambiente.



En el nivel 1, la principal referencia transformativa sobre el PEI se relaciona con los efectos sobre la integración de áreas, ciclos y jornadas sobre un mismo proyecto. De igual forma, los cambios se perciben, inicialmente, en los mismos docentes y en sus prácticas; luego, trascienden a la institución.

Los efectos transformativos mencionados en este nivel, tienen que ver con:

- Integración curricular o por dimensiones
- Mayor participación del cuerpo docente
- Mayor integración de áreas
- Transformación en los principios de gobierno escolar
- Inclusión en el aula
- Transformación de los espacios dentro de la institución
- Vinculación de otros proyectos a la propuesta de ambientes
- En la interacción y participación estudiantil

- Trabajo unificado entre jornadas
- En la motivación
- En los acuerdos entre docentes de distintos ciclos
- Mayor lectura crítica
- Visibilización de iniciativas
- Resultados en pruebas externas
- En el desarrollo integral de los estudiantes
- Formación en derechos humanos
- Participación de la comunidad
- Reconocimiento de alumnos talentosos
- Fortalecimiento de las asignaturas
- Mayores valores
- Mejoramiento de la convivencia
- En los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Fortalecimiento del nivel académico
- Reconocimiento de la diferencia
- Comprensión de la diversidad

En el nivel 2, no se considera que el proyecto de ambientes de aprendizaje transformase el PEI, por cuanto éste ya está contenido en el PEI existente, el cual no se vería modificado.

Esta falta de impacto, que podría conducirnos a un tercer nivel, parece relacionarse con el tiempo de ejecución del proyecto de ambientes de aprendizaje. Así, cuando los proyectos de son nuevos, es poca la incidencia que estos tienen en los PEI existentes.

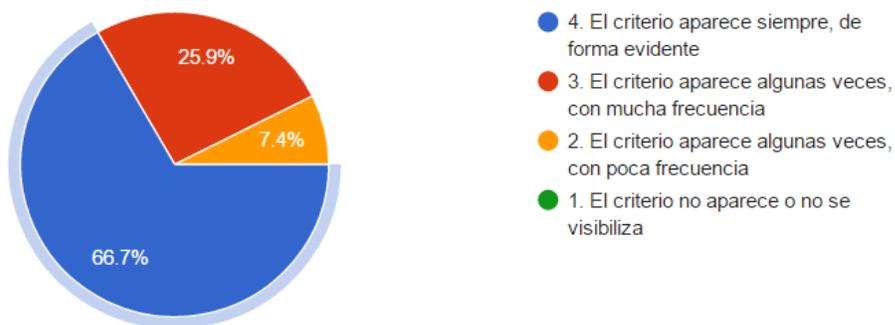
Por lo anterior, se percibe como requisito para un mayor impacto en el PEI, la participación de más docentes en la propuesta, y la integración de un mayor número de grados, áreas o ciclos a la misma.

Componente 2. Intencionalidad del ambiente

La intencionalidad del ambiente es un elemento importante para entender el ambiente de aprendizaje. Aquí se presenta desde sus distintas características, como la consideración de las necesidades e intereses de los estudiantes, la presentación de propósitos planteados en el ambiente, la integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo, la evidencia de la intencionalidad, y la articulación del proyecto con la cotidianidad del estudiante.

Consideración de necesidades e intereses de los estudiantes

Este análisis señala que, en el 66.7% de los casos, se cumple que el proyecto, por completo, tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.



En general, todas las propuestas dicen tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes; sin embargo, aquí encontramos 3 niveles de esta consideración.

Nivel 1: *Construcción dialógica de las necesidades e intereses*

En este nivel, los docentes permiten que los estudiantes dialoguen sobre sus necesidades e intereses. Así, las temáticas abordadas se establecen en conjunto, y se trabaja a partir de las soluciones propuestas por los estudiantes.

En dicho nivel, es clara la articulación de la propuesta con la intención pedagógica y la estrategia utilizada. El ejercicio en el ambiente, inicia desde el diálogo con los estudiantes sobre la temática, para dar luego lugar a las actividades y estrategias de intervención y a la selección de materiales y secuencias didácticas que respondan a dichas necesidades. De esta forma la construcción de objetivos y de la dinámica misma es de común acuerdo.

Aquí, se procura que las actividades resulten atractivas y guarden relación con la realidad de los mismos estudiantes, se reconocen los aportes de los estudiantes, y estos participan como actores productivos y receptivos de las propuestas.

En este tipo de nivel, se fortalecen los lazos de entre el docente y el estudiante, se intercambian saberes, necesidades e intereses, y se permite la construcción de conocimiento entre los pares.

Es característico de este nivel, tener en cuenta los pensamientos, emociones, sensaciones, deseos y acciones de los estudiantes.

También, existe una retroalimentación constante del proceso. Dicha evaluación se realiza a través de los aportes diarios en el aula y de los diálogos con las familias.

Nivel 2: *Reconocimiento parcial de las necesidades e intereses*

En este nivel, el docente reconoce las necesidades e intereses de los estudiantes, hace un análisis de la población y su contexto, y propone temas relacionados con estos intereses; sin embargo, los estudiantes no participan en la identificación de necesidades, o no se parte de la opinión de los mismos estudiantes sobre la temática a trabajar.

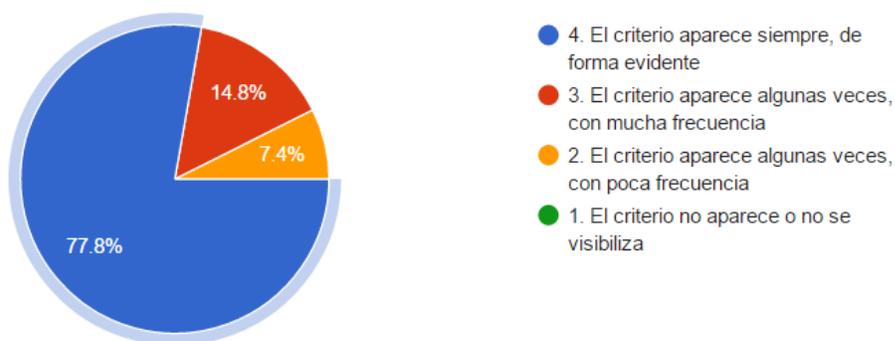
La evaluación de los intereses se realiza mayoritariamente a través de la observación. Sólo en algunos casos se parte de un diagnóstico inicial de las necesidades de aprendizaje a través de cuestionarios.

Nivel 3: *Poco reconocimiento de las necesidades e intereses*

En este nivel, los docentes seleccionan las temáticas a trabajar sin evaluar necesidades e intereses de los estudiantes, y sin permitir la participación de los mismos en la selección de las temáticas. Dada esta estrategia, en este nivel no siempre los temas resultan de interés para el estudiante. Se llega a identificar una distancia generacional importante entre las actividades propuestas por los docentes y los intereses de los estudiantes.

Presentación de los propósitos planteados en el ambiente

Este análisis señala que en el 77.8% de los casos, se cumple la presentación, por completo, de los propósitos planteados en el ambiente de aprendizaje.



En cualquier ambiente de aprendizaje, normalmente, los propósitos son presentados al inicio del periodo y de las actividades. Estos momentos se convierten en escenarios de reflexión importantes entre el maestro y el estudiante

Nivel 1: *Presentación clara de los propósitos*

En este nivel el propósito se nota articulado con aspectos de la vida del estudiante. En cada actividad se presenta el objetivo o propósito que alimenta el ambiente. Se utilizan guías para hacerlo explícito, se reitera en el discurso, y se señalan cuáles son las acciones o actividades que ayudarán a que el propósito se cumpla. Se suele hacer una presentación verbal de los objetivos, actividades y del producto a alcanzar, se esclarecen los momentos de las actividades, y se acuerdan las reglas de funcionamiento.

Es característico de este nivel, la revisión constante de dichos propósitos trazados a lo largo de las sesiones, es decir, el monitoreo de metas. Los parámetros de evaluación son acordados en conjunto entre el estudiante y el docente.

De igual forma, en este nivel, se hace mención a conocimientos previos, se establecen relaciones entre los propósitos con las experiencias, conocimientos previos, sucesos de la cotidianidad y con la vida del estudiante y del maestro.

Nivel 2: *Presentación parcial de los propósitos*

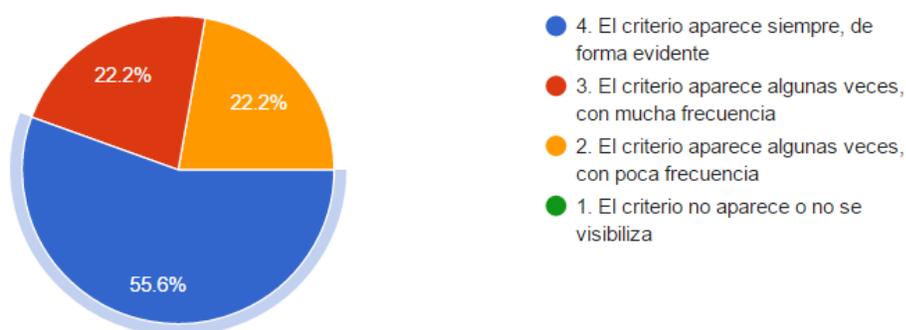
En este nivel se presentan los propósitos, pero no son claras las metodologías de trabajo, los aspectos pedagógicos o las rutas que conducirán a que se cumplan dichos propósitos. En algunas ocasiones los propósitos son presentados a los padres de familia, pero la presentación a los estudiantes es incompleta.

Nivel 3: Poca presentación de los propósitos

Este nivel está centrado en la presentación de la dinámica, más que de los objetivos. Así, es común que los estudiantes no comprenden cuál es el propósito de la actividad.

Integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo

Este análisis señala que en un 55.6% de los casos, el ambiente se integra, por completo, a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.



La integración del ambiente a los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo, lo que aquí llamaremos “alineación de objetivos”, depende de los intereses e intenciones de las áreas mismas.

Tanto ciclos, como áreas, tienen intereses particulares, los cuales abordan desde temáticas concretas. En algunas ocasiones, las apuestas del ambiente de aprendizaje tratan de responder a esta diversidad temática contempladas en el ciclo y/o en el área. En otras ocasiones, no es posible dicha cobertura. Es así que, en algunos casos, ciertos componentes llegan a alinearse, mientras que otro no.

Nivel 1: *Alineación de propósitos*

En este nivel, adquiere sentido la alineación pedagógica entre los proyectos de ambiente de aprendizaje, el PEI y las apuestas curriculares, sobre las bases comunes de aprendizajes esenciales.

La alineación se da de diversas formas. Por un lado, desde el modelo pedagógico propuesto en el PEI y utilizado por el maestro; por otro, en el seguimiento a la intención institucional; y por otro, en la planeación conjunta de las actividades, entre jornadas.

Estos acuerdos también se logran cuando se reconocen necesidades conjuntas, entre el proyecto y el ciclo o nivel, y cuando son claros los propósitos pedagógicos establecidos.

Existen distintas estrategias para que esta alineación se haga efectiva, entre ellas, en el funcionamiento en grupo interdisciplinarios, el cual facilita el llegar a acuerdos de área nivel o ciclo, en el diálogo constante entre docentes, o a través de los proyectos de aula elaborados de manera conjunta.

En este nivel, los proyectos pueden ser pensados, desde el principio, como proyectos de ciclo, lo que facilita la integración al mismo ciclo. En primera infancia, esto adquiere sentido en la integración de diferentes dimensiones del desarrollo para el trabajo conjunto, en la idea de un desarrollo integral, a través de actividades e intereses transversales.

Nivel 2: *Alineación parcial*

En este nivel se integran diversas acciones dentro de la práctica, pero no se observan acuerdos generales institucionales. Dichos acuerdos dependen de negociaciones previas de ciclo o área.

Es común en este nivel la necesidad de una mayor integración de las apuestas de los grupos institucionales. También es posible que estos acuerdos no estén claros, lo que dificulte la alineación de las propuestas con estos grupos.

En este nivel se pueden llegar a acuerdos entre docentes específicos de algunas áreas, en principio distintas; sin embargo, si los docentes son de ciclos distintos se hace más difícil el llegar a acuerdos específicos.

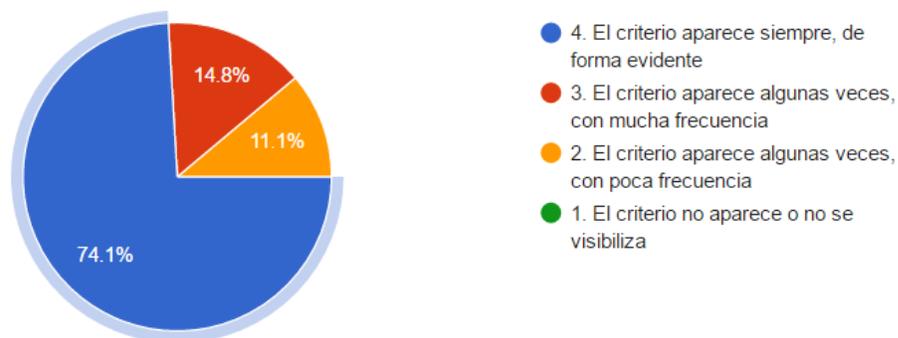
En resumen, en este nivel, la alineación de propósitos del ambiente de aprendizaje y de los ciclos y áreas, se encuentra limitadas por las mismas dinámicas de la institución.

Nivel 3: *Poca alineación*

En este nivel no se observa un trabajo interdisciplinario, ni son explícitos o no existen los acuerdos de trabajo o de funcionamiento. Particularmente se da cuando el trabajo del docente se encuentra desarticulado, o cuando se trata de una propuesta aislada. Es la resultante del esfuerzo de un docente de manera independiente y del tiempo que lleve el docente en la institución.

Evidencia de la intencionalidad pedagógica

Este análisis señala que en, un 74.1% de los casos, es evidente, por completo, cuál es la intencionalidad pedagógica del ambiente propuesto, es decir, qué se quiere enseñar.



La intencionalidad pedagógica varía de acuerdo al proyecto. Así, aparecen cuestiones referidas a la comprensión de temáticas relacionadas con las dimensiones del desarrollo en la primera infancia. En otros ciclos, el trabajo se centra en temas de convivencia, de resolución de conflictos, de creación de cultura paz, de inclusión, entre otras cuestiones. Estas intencionalidades están centradas en la generación de aprendizajes y en el reconocimiento de saberes. En otros niveles también aparece la intención referida a las dimensiones, como la socioafectiva, cognitiva y físico-creativa, o en el desarrollo de diversos tipos de competencia.

En todo caso, estas intenciones se relacionan con la transformación de la práctica en general, con la forma en la que se desarrolla la clase, y con la forma en que los estudiantes logran acceder a los aprendizajes, aportándole, de esta manera, a la vida del estudiante.

Estas intenciones se hacen visibles en las herramientas utilizadas, en el acompañamiento realizado, en la generación de nuevos ambientes, en los espacios de aprendizaje propuestos, en las estrategias y secuencias pedagógicas, en la planeación y ejecución de las actividades, en los criterios de las asignaturas, y en los objetivos planteados.

Nivel 1: *Intencionalidad explícita*

Es característico de este nivel, la reiteración en el discurso del maestro de la intencionalidad de la actividad. Normalmente estas intenciones aparecen, de manera explícita, al inicio de las actividades propuestas.

En este nivel se genera mayor conciencia, en los estudiantes, de las expectativas de aprendizaje. En estos casos, los estudiantes proponen nuevas actividades y nuevas temáticas para cumplir con los objetivos planteados.

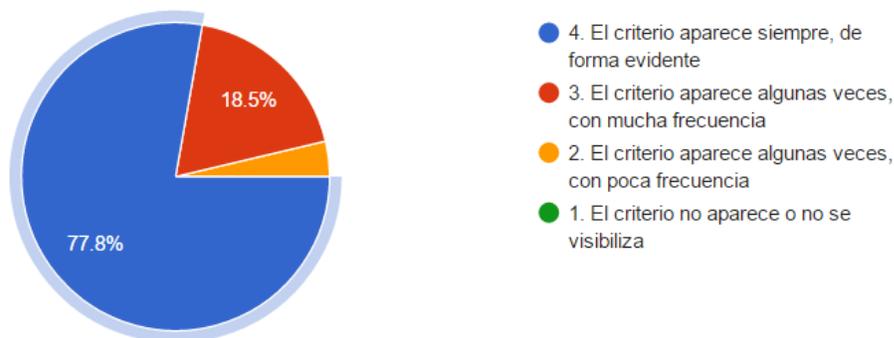
Cando la intención es clara y explícita, el ambiente de aprendizaje va más allá de las expectativas temáticas inscritas en el currículo, y se piensa más en el desarrollo personal del estudiante, y en su relación con el contexto en el que vive, permitiendo que el estudiante reflexione sobre estas cuestiones y participe de manera agenciada en las decisiones sobre su proceso de aprendizaje.

Nivel 2: *Intencionalidad parcialmente clara*

En este nivel, aunque existe una intencionalidad supuesta, mayoritariamente implícita, en la práctica no se llega a ver lo el ambiente propone, haciendo que la intencionalidad se pierda, y convirtiendo a la actividad en una clase más. Para los estudiantes, en algunos casos, la intención se desdibuja cuando hay varios docentes en un curso, y donde cada uno tiene intenciones diferentes con la práctica.

Articulación del proyecto con la cotidianidad del estudiante

Este análisis señala que, en un 77.8%, el proyecto se encuentra articulado, de forma completa, a la vida del estudiante; es decir, para el estudiante es claro para qué le van a servir los aprendizajes alcanzados en el proyecto.



Se reconoce que existen variaciones en las formas en las cuales los aprendizajes les resultan útiles a los estudiantes. Este estudio señala que esto depende del tema escogido y de los contenidos curriculares abarcados.

Nivel 1: *Articulación con la cotidianidad*

En este nivel, tanto estudiantes como padres de familia comprenden para qué va a ser útil el proyecto en la cotidianidad. Se empiezan a identificar evidencias de estos impactos en la vida del estudiante, reconociéndose cambios en los hábitos de los mismos.

En los distintos proyectos, también se reconoce, por los distintos actores, un cambio en la actitud de los estudiantes, especialmente sobre lo que significa vivir en sociedad y sobre los efectos de las acciones propias sobre otras personas.

Cuando se dan las condiciones de articulación del proyecto con la vida del estudiante, se conduce a una toma de conciencia de la realidad, un darse cuenta de lo que acontece alrededor, del contexto, y de las personas con las que se convive en el espacio educativo. Lo anterior resulta en que los estudiantes tienden a ser más críticos y propositivos. Aportan en la toma de decisiones y en la generación de propuestas de acción concretas.

Al basarse en agenciar y empoderar al estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, el estudiante se siente capaz de transformar su entorno familiar y social. Es así que son los estudiantes quienes realizan las acciones sobre el ambiente, sobre los entornos y sobre las herramientas propuestas.

Parte del éxito de la articulación en este nivel, tiene que ver con tener en cuenta el contexto del estudiante, la vinculación de experiencias previas de los estudiantes, la apropiación en actividades con la familia, en las actividades extracurriculares, y en la apropiación del territorio en el que habitan. Así, se considera que no hay fragmentación de la realidad del estudiante.

Cuestiones referidas a los derechos humanos, la participación ciudadana, la resolución de conflicto, entre otras, hacen parte de la vida del estudiante. Estas aparecen en escenarios que van más allá de la escuela.

De igual forma, se promueven espacios para la exploración y el reconocimiento de habilidades, de dificultades, de procesos de personalidad, de la autonomía y el reconocimiento de sí y de la interculturalidad

La alineación, propia de este nivel, conduce a que se reconozcan las relaciones personales e interpersonales, se amplíen las reflexiones entre docentes y estudiantes, y se apoye socioafectivamente a este último.

Otras cuestiones abordadas desde la relación con la vida del estudiante, tienen que ver con la orientación profesional, con el pensar el acceso a la educación superior y con la formación para el trabajo. Por último, se reconoce que el impacto no es momentáneo, sino que tiene un efecto para el resto de la vida.

Nivel 2: *Articulación parcial con la cotidianidad*

En este nivel se reconoce que hay conceptos que se aplican a lo largo de la vida, y se pueden presentar ejercicios relacionados con la cotidianidad; sin embargo, hay elementos de la práctica que tornan difícil el reconocimiento de dicha interacción.

Nivel 3: *Poca articulación con la cotidianidad*

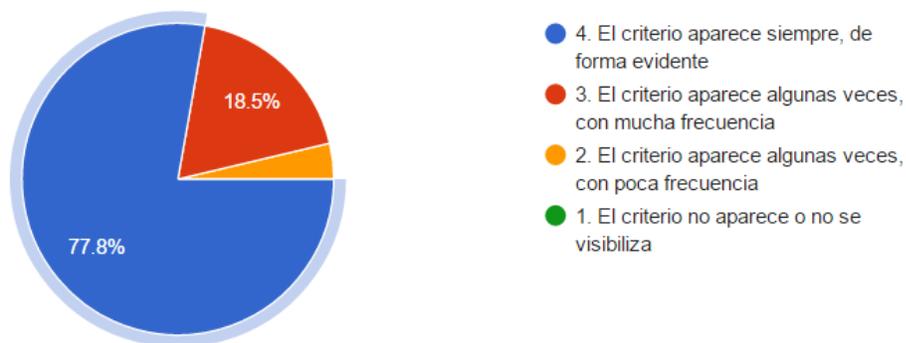
En este nivel no es claro para qué le resulta útil el aprendizaje al estudiante. En estos casos se encuentra una desarticulación entre la intencionalidad del proyecto y la práctica pedagógica, lo que hace difícil, para el estudiante, entender la intención del ambiente de aprendizaje.

Componente 3. Comprensión de las características del estudiante

Este componente señala la importancia de comprender las características del estudiante para el ambiente de aprendizaje. Así, aparecen cuestiones referidas al reconocimiento de las características del estudiante, a la adaptación a las características individuales de estos, a la disposición de los estudiantes para el trabajo en equipo, a la disposición para aprender, y a la resolución pacífica de los conflictos.

Reconocimiento de las características del estudiante

Este análisis revela que, en un 77.8%, por completo, son claras para el docente las características de los estudiantes que hacen parte del ambiente.



Nivel 1: Reconocimiento de características

Este análisis señala que, cuando los proyectos se originan a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, en esas circunstancias, el docente reconoce las características de estos. Este reconocimiento va más allá del aula, y se puede ubicar en otros escenarios extracurriculares.

Dicho reconocimiento suele depender de la interacción del docente con los estudiantes. En esta, se reconocen las características individuales y el apoyo a las necesidades es contundente. Es en esta relación docente-estudiante, donde se reconocen las características de cada uno. En estos escenarios, la comunicación es más personal, y hay mayor compromiso de cada uno de los actores.

Es característico en este nivel, la empatía y el respeto por el ritmo de aprendizaje del estudiante. En educación inicial, por ejemplo, se suele reconocer el momento de desarrollo del niño.

El proceso de reconocimiento del estudiante, es continuo; se da poco a poco. Así, el proyecto se convierte en un escenario importante para dicho reconocimiento. Este, permite diseñar y adaptar las actividades a las necesidades. Permite la organización de dichas actividades a partir de las habilidades de los mismos estudiantes.

En caso de trabajo en grupo, este conocimiento permite organizar la distribución de los estudiantes en el grupo, lo que mejora el trabajo cooperativo. También facilita este conocimiento de los estudiantes el tiempo de trabajo con los mismos. Docentes que han trabajado con el mismo grupo durante varios grados conocen mucho más del funcionamiento de sus estudiantes. De igual forma, tienen un mayor conocimiento de las familias, de sus características sociales, y de las capacidades para los aprendizajes.

Este proceso de reconocimiento, parte de evaluaciones de los grupos que permiten identificar tendencias en los comportamientos. Estas caracterizaciones, de igual forma, conducen a reconocer competencias, habilidades, conocimientos, disposiciones cognitivas y emocionales. Es decir, cuando hay conocimiento del estudiante, la evaluación del ambiente es constante y alimenta permanentemente el trabajo del grupo.

Nivel 2: *Reconocimiento parcial*

En este nivel, se reconocen las características del estudiante, pero este es visto desde la falta.

Nivel 3: *Poco reconocimiento*

En este nivel no se observa una relación entre el docente y los estudiantes, lo que dificulta el reconocimiento de las características de estos.

Adaptación a las características individuales de los estudiantes

Este análisis revela que, en un 48.1%, por completo, el ambiente se adapta a las características individuales del estudiante.



Una de las consignas del ambiente, que permite que se adapte a las características individuales de los estudiantes, es permitir que se hagan todas las preguntas que evoque el tema desde la perspectiva de cada estudiante.

Nivel 1: *Ambiente adaptado*

En este nivel, el ambiente se adapta a las necesidades de los estudiantes. Se realizan ajustes a las secuencias didácticas, de acuerdo a las características de los mismos, ya sea por nivel o por habilidades y destrezas reconocidas.

Es característico de este nivel que el ambiente se enfoque al trabajo grupal. Así, se considera que todos los niños pueden desarrollar las mismas habilidades. De igual manera, el ambiente respeta los ritmos de cada uno. Desde aquí se considera que no es necesario que todos los estudiantes hagan lo mismo al mismo tiempo. Cada estudiante hace los avances que puede realizar y se van revisando individualmente dichos avances.

El ambiente tiene en cuenta los gustos, intereses, habilidades y competencias de los estudiantes. A estos, se les permite mayor autonomía. Se les permite que tomen responsabilidades desde sus características individuales y participen activamente en los

proyectos. El ambiente, en este sentido, se basa en el trabajo cooperativo, lo que conduce al reconocimiento de particularidades.

También, permiten la creatividad y la autonomía en la creación de los materiales por parte de los estudiantes. Hay mayor mediación, mayor uso de herramientas y apoyo e interlocución entre docente y estudiantes.

Al igual que con las anteriores categorías, esta adaptación también depende de la interacción del docente con los estudiantes. Estos ambientes se tornan flexibles, y se ajustan a la participación de dichos estudiantes en las actividades propuestas. Son ambientes que permiten la libertad de expresión, e invitan al respeto por los demás, y a la actitud democrática.

Así, el estudiante cumple un papel fundamental dentro de la dinámica del ambiente, propone ideas y estrategias. A través de sus características personales genera modificaciones a la propuesta del ambiente. Se dan conforme a la selección de tópicos de trabajo de manera conjunta, conforme a los intereses y habilidades de los actores educativos.

En este nivel, se suele partir de la motivación, del reconocimiento de ideas previas y de los preconceptos. En algunos casos, cuando el ambiente parte de la lúdica, es más fácil la adaptación del estudiante a la dinámica.

Nivel 2: *Adaptación relativa*

En este nivel se tienen en cuenta, parcialmente, las características de los estudiantes, particularmente las historias de vida e historias familiares; sin embargo, el ambiente no es flexible y diversificado, lo que dificulta la transformación esperada.

En este nivel pueden aparecer propuestas de trabajo grupal y de participación colectiva, pero no todos los estudiantes se adaptan a este tipo de propuestas, y no se observan apoyos o ajustes frente a la situación.

Nivel 3: *Poca adaptación*

En este nivel la práctica pedagógica se observa de manera tradicional, y no se tiene en cuenta las características individuales de los estudiantes. Algunas actividades se diseñan sin tener en cuentas dichas características, destrezas, conocimientos y habilidades de los estudiantes. Esto genera poca participación.

Lo anterior parece correlacionar con el tamaño de los cursos. Cuando estos son grandes, es más difícil el reconocimiento de necesidades e intereses particulares, y el seguimiento a la apropiación del proyecto.

También parece relacionarse con los tiempos de las actividades que, en algunos casos, son demasiado breves y no permiten ejercicios importantes para la adaptación al ambiente. Este tipo de nivel es más frecuente en propuestas individuales y con poca retroalimentación.

Disposición de los estudiantes para el trabajo en equipo

Este estudio muestra que, en un 37% de los casos, existe, por completo, disposición para el trabajo en equipo



Nivel 1: *Alta disposición*

En este nivel, el proyecto permite que el estudiante decida sobre la forma de trabajar. Se reconoce que no todas las actividades proponen el trabajo en equipo, pero cuando estas se dan, los estudiantes muestran disposición para el trabajo, y muestran mayor motivación.

Normalmente son actividades que son disfrutadas por los estudiantes. Esos, consideran que les permite mayor apoyo en la realización de las actividades. En este nivel, los estudiantes proponen la realización de trabajos en grupo y se sienten más confiados y respaldados en su desempeño.

Se considera que el trabajo colaborativo permite el logro de los objetivos que la actividad propone. Se muestra que hay mayor interés por la participación en las actividades. La construcción del conocimiento llega a ser concertada, a partir de los diálogos establecidos por los estudiantes.

En este nivel, el trabajo suele realizarse en el grupo de amigos, afianzando los lazos de confianza entre ellos. Así, se suele buscar compañeros que le aporten al trabajo. Si aparecen dificultades en el trabajo en equipo, se busca rápidamente una solución.

Por ello, el trabajo en grupo permite mejorar las relaciones interpersonales y la reconciliación entre estudiantes que han tenido conflictos entre ellos. El trabajo en grupo se

convierte en un espacio dinámico y significativo para los aprendizajes, la interacción y la transformación social. Sobra decir que esta organización se da acorde a las capacidades de los estudiantes, y, por tanto, depende del conocimiento de los docentes de dichas capacidades.

En este nivel, los docentes buscan favorecer estas estrategias, y la comunidad académica se muestra más satisfecha con el desempeño.

Nivel 2: *Adaptación media*

En este nivel, los estudiantes pueden tener la disposición de trabajar en equipo, pero el proyecto direcciona sus esfuerzos a actividades individuales.

En otras ocasiones se considera que, por la edad, los niños no cuentan con las capacidades para trabajar en equipo, o el trabajo en equipo se nota demorado en su organización, en la asignación de roles y en el desarrollo de las actividades propuestas.

Suele suceder que, en algunos momentos de la propuesta de trabajo en equipo, se pierde la intencionalidad de la actividad, lo cual ocasiona una pérdida del trabajo focalizado de los estudiantes. Así, se pierde la atención, especialmente cuando no se da de manera correcta la mediación del docente con los estudiantes.

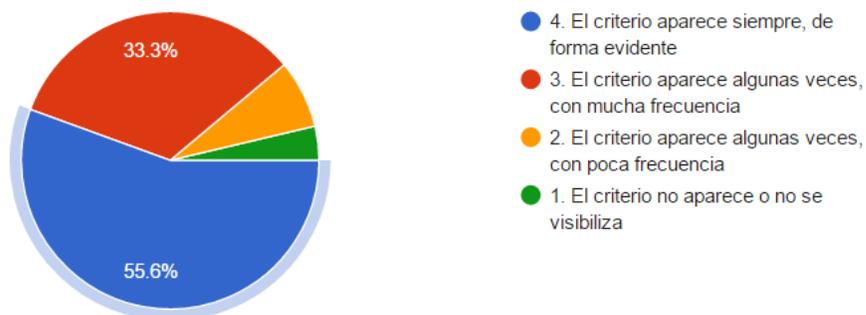
Se considera que, en parte, esto ocurre cuando se proponen escenarios donde se cambia la configuración del grupo, o cuando se realizan algunos procesos aislados de retroalimentación.

Nivel 3: *Poca adaptación*

En este nivel no hay trabajo en equipo. El proyecto no tiene como propuesta actividades conjuntas, por lo que el ambiente está diseñado para el desarrollo de propuestas individuales.

Disposición para aprender

Este estudio muestra que, en un 55.6% de los casos, existe, por completo, disposición para aprender por parte de los estudiantes.



Esta disposición para aprender depende, principalmente, de la conformación de los grupos, y sus estudiantes, de las relaciones con el docente y de la dinámica propuesta.

Nivel 1: Alta disposición

En este nivel, los estudiantes muestran disposición para el aprendizaje. Muestran mayor motivación para el desarrollo de las actividades propuestas. Las temáticas propuestas resultan atractivas y los estudiantes participan activamente de ellas. Esta disposición promueve el trabajo autónomo.

Dicha disposición depende de la actividad misma. Cuando estas actividades les confieren una alta participación, mayor empoderamiento y agenciamiento, los estudiantes se muestran mucho más dispuestos. Este agenciamiento genera mayor confianza en los estudiantes y, asimismo, les permite profundizar aún más en sus reflexiones, lo que aumenta la disposición para el aprendizaje.

En este nivel se muestra curiosidad por los temas propuestos. Los estudiantes le encuentran sentido a la práctica educativa. De esta forma, tiene sentido ir al colegio por los aprendizajes adquiridos. En este nivel, los estudiantes ven el contexto educativo como un lugar propicio para los aprendizajes.

Los estudiantes en este nivel suelen referir que se sienten parte de cada una de las actividades, lo que los conduce a comprometerse activamente, de manera personal, con su proceso de aprendizaje. Esto, también los lleva a un compromiso extracurricular con sus aprendizajes, buscando escenarios distintos al aula para llevarlos a cabo. Esta búsqueda de tiempos adicionales conduce a la participación de la familia y a la participación de otros escenarios y actores de la escuela.

En este nivel son importantes los roles delegados y asumidos para las actividades. Se respetan mucho más los acuerdos de grupo, y hay mayor seguimiento a instrucciones. Los estudiantes se comprometen y proponen actividades, y se permite que estos generen ideas nuevas para el ambiente de aprendizaje, o la propuesta de estrategias didácticas.

En este nivel, el docente es reconocido como líder. Se tienen mayores relaciones horizontales. Los estudiantes sienten que son tenidas en cuenta sus necesidades, sus realidades y sus sentimientos. Se reconocen como sujetos activos en la creación de conocimientos. Lo anterior, permite la sensibilización y la integralidad frente al conocimiento. Los estudiantes sienten que con la dinámica se da respuesta a sus inquietudes, y por ello, la propuesta pedagógica cobra sentido para el estudiante.

En este nivel es importante que exista disposición de recursos y de estrategias pedagógicas innovadoras para motivar la participación.

Nivel 2: *Disposición media*

En este nivel, aunque hay interés por parte de los estudiantes, algunos temas se tornan complejos para ellos. Dicha complejidad puede generar distracción y pérdida de atención. Si bien puede haber motivación, no se manifiestan intereses específicos por en las áreas disciplinares, circunscribiendo el aprendizaje a un elemento concreto de la práctica, sin lograrse la transversalización de los aprendizajes.

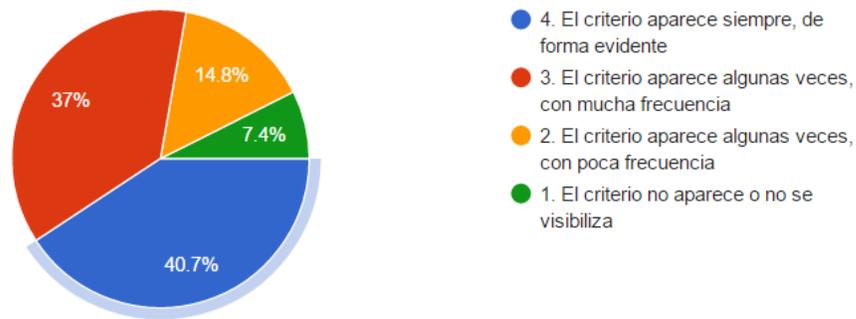
Los estudiantes tienen una actitud retadora frente a la propuesta, y aunque puede manifestarse disposición, no se realizan las actividades en su totalidad. En este nivel se requiere realizar mediaciones que contribuyan a propiciar disposiciones para el seguimiento de los propósitos de aprendizaje planteados.

Nivel 3: *Poca disposición*

En este nivel, los estudiantes no manifiestan disposición para aprender. Cuando la temática no es de interés, se muestra apatía y poca disposición frente a la materia y la propuesta. En general, hay poca participación y poco respeto al docente.

Resolución pacífica de los conflictos

Este estudio muestra que, en un 40.7% de los casos, el programa, por completo, propone la resolución pacífica de los conflictos por parte de los estudiantes. Cabe decir que esto no se cumple o no se visibiliza en un 7.4% de los casos.



Nivel 1: *Resolución pacífica y mediada por el estudiante o docente*

En este nivel no se presentan conflictos de gran importancia, y cuando se presentan, son resueltos asertivamente. En él, el docente actúa como mediador de los conflictos. La mediación del docente es tranquila y pausada. Los docentes suelen escuchar ambas partes y hacen solicitudes de diálogo. El docente enseña cómo manejar la situación conflictiva, se muestra respetuoso y brinda confianza.

Los docentes median a través de la escucha activa. Se muestran imparciales frente a los problemas y presentan distintas soluciones, permitiendo que sean los mismos estudiantes quienes decidan cuál es la mejor solución.

En este nivel, el lenguaje del docente es claro y concreto, y los estudiantes entienden la dinámica relacional. Así, el estudiante va ganando autonomía para la resolución de los conflictos. Así, los estudiantes aprenden a mediar por sí mismos en los conflictos.

En este nivel, la intención pedagógica es explícita en la mediación del conflicto. El ambiente promueve la empatía y el ponerse en el lugar del otro, lo que resulta clave para la mediación.

Se genera disposición para el diálogo. A partir de distintas estrategias de comunicación, se llegan a acuerdos o consensos, y a través de estrategias de liderazgo se trata de intervenir sobre el conflicto. Este liderazgo poco a poco llega a ser autoasumido, convirtiéndose, los mismos estudiantes, en mediadores, que dan cuenta de las ventajas y desventajas de la situación conflictiva, y proponen alternativas para la toma de decisiones.

La solución del conflicto parece guardar relación con la capacidad de trabajo en equipo, y con el desarrollo de habilidades de regulación de las emociones y el desarrollo de la inteligencia emocional.

El ambiente de aprendizaje fortalece los procesos intrapersonales e interpersonales. Promueve espacios de comprensión mutua, de convivencia democrática y de reflexión cooperativa entre los actores.

Nivel 2: *Resolución mediada exclusivamente por el docente*

Este nivel se caracteriza por la reacción impulsiva frente al conflicto. Se recurre al docente constantemente como mediador. La intervención del docente en la mediación es directiva, sin permitir reflexión, por parte del estudiante, del escenario conflictivo. La expectativa es de una resolución rápida

En este nivel existe dificultad para resolver el conflicto desde los mismos estudiantes. A pesar de poder existir escenarios de diálogo, persisten prácticas de agresión verbal.

Nivel 3: *Poca resolución*

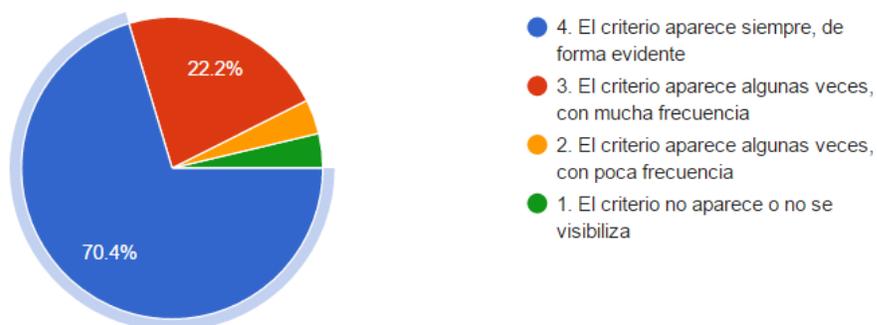
Este nivel se caracteriza por la reacción impulsiva frente al conflicto. No se busca la mediación. Normalmente el ambiente es de apatía y hostilidad.

Componente 4. Aprendizaje

Este componente está centrado en el aprendizaje en sí. En él, se reconoce el abordaje de conocimientos disciplinares, se considera la complejidad del nivel, grado, ciclo o área para las propuestas, y se tiene en cuenta una perspectiva interdisciplinar.

Abordaje de conocimientos disciplinares

Este estudio muestra que, en un 70.4% de los casos, el ambiente, por completo, propone el abordaje explícito de conocimientos disciplinares.



Nivel 1: *Alto abordaje*

En este nivel, el proyecto aborda, de manera explícita y específica, aprendizajes de las áreas fundamentales, como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, historia, ética, tecnología e informática entre otras. Se tienen en cuenta aspectos curriculares importantes para los aprendizajes.

Los conocimientos disciplinares se van abordando acorde con la pertinencia en las actividades. De esta forma, en los instructivos y herramientas pedagógicas se hace explícito el conocimiento disciplinar abordado.

Se dice que lo disciplinar se puede convertir en una excusa para el desarrollo de habilidades y competencias más allá de los contenidos, convirtiéndose así el conocimiento en un pretexto para otras intenciones educativas.

Las actividades tienen un abordaje transversal, lo que permite la integración de conocimientos disciplinares. Existe mayor planeación de dichas actividades y de las secuencias didácticas. Hay un mayor ajuste y articulación (alineación) con las apuestas curriculares, con los acuerdos de ciclo, con los ejes temáticos y con los proyectos educativos.

En este nivel es importante la evaluación inicial del estado de los aprendizajes y la evaluación de proceso, para reconocer los progresos de estos aprendizajes disciplinares. Se suelen llegar a acuerdos frente a los objetivos de aprendizaje disciplinar y se reconocen las interrelaciones entre conocimientos.

Nivel 2: *Abordaje medio*

En este nivel, si bien se trabajan algunos conocimientos disciplinares, el ambiente no es aprovechado al máximo para retomar otros conocimientos. No siempre se interviene sobre el conocimiento disciplinar. La estrategia suele desplazar, en importancia, al contenido; es decir, la actividad, por sí misma, se torna más importante que la intención del aprendizaje disciplinar que se busca con la actividad.

Consideración de la complejidad del área, grado o ciclo

Este estudio muestra que, en un 55.6% de los casos, el ambiente tiene en cuenta, por completo, la complejidad del ciclo, área o grupo interdisciplinar de trabajo



Nivel 1: Complejidad considerada

En este nivel, el proyecto se adapta al grado de complejidad de cada ciclo. Se tiene en cuenta el estadio o momento de desarrollo del niño, y se van proponiendo actividades que van aumentando en grado de complejidad. Se suele buscar apoyo en los padres para actividades más complejas.

En este nivel, los ambientes presentan actividades retadoras a los estudiantes, permitiéndoles realizar acciones más complejas. En algunos casos, por la alineación curricular, se sigue la complejidad planteada en el plan de estudios para cada grado. Esto es ratificado o soportado por las guías de trabajo, que se encuentran ajustadas a dicho grado.

La propuesta se adapta al nivel de avance en los aprendizajes de los estudiantes, tornándose cada vez más complejo, pero va a la par con las capacidades de estos, conforme a las debilidades y fortalezas individuales y colectivas.

Al tener presente las necesidades de los estudiantes y de los grupos, los docentes proponen actividades acordes con dichas necesidades. Se evalúa contantemente los avances y, si es necesario, se retrocede para alcanzar el nivel esperado de comprensión. Así, es importante la evaluación constante de los avances y se suele aprovechar el error como mecanismo de aprendizaje.

Por lo anterior, hay una mayor planeación de las actividades. Sin embargo, el ambiente puede ser flexible, modificándose según las necesidades y capacidades de los estudiantes y del grupo.

En este nivel, la complejidad es mediada a través de procesos de interpretación y análisis establecidos en cada propuesta pedagógica. Se tienen en cuenta, para estas propuestas, políticas distritales y nacionales, y son importantes los acuerdos de aprendizaje previos de los ciclos o áreas.

Nivel 2: Poca consideración de la complejidad

En este nivel no se tiene en cuenta la complejidad temática. Algunos de los temas son muy complejos para los estudiantes y les impiden la realización de la actividad; otros, son demasiados sencillos y generan aburrimiento.

Este nivel se caracteriza por la falta de planeación, por una ausencia de trabajo interdisciplinar y por la falta de tiempo para construir objetivos conjuntos y realizar la implementación en el aula.

Perspectiva interdisciplinar

Este estudio muestra una amplia variación en el seguimiento a una perspectiva interdisciplinar. Así, se encuentra que, en un 29.6% de los casos, el ambiente sigue, por

completo, una perspectiva interdisciplinar. No se observa este seguimiento a la perspectiva en un 14.8% de los casos.



Nivel 1: *Trabajo interdisciplinar alto*

Este nivel se da cuando el ambiente integra las distintas áreas fundamentales de aprendizaje, lo que permite que los conocimientos sean interdisciplinarios. En educación inicial, esta perspectiva de integración aparece con la idea de desarrollo integral.

Es característico de este nivel, la organización por compromisos entre los distintos docentes de las diferentes áreas; éstas, ayudan a llevar a cabo dichos compromisos.

Es también característico que el tiempo se ajuste a la complejidad de la temática, lo que hace que las dinámicas sean más flexibles. Esta integración se ve favorecida por el uso de herramientas y materiales que permiten el trabajo desde distintas áreas.

El trabajo se basa en una planeación conjunta por ciclo o área. Se suelen dividir los esfuerzos de planeación y se discuten entre el grupo de trabajo las actividades propuestas.

En este nivel hay mayor comunicación entre los docentes. En algunas ocasiones, el éxito depende de las capacidades de manejo de distintas áreas de un mismo maestro. El ambiente

funciona como herramienta integradora de diferentes asignaturas, transversalizando estas asignaturas a partir de la temática seleccionada.

Nivel 2: *Trabajo interdisciplinar medio*

Es común, en este nivel, que no exista convergencia total de las áreas con los principios que propone el ambiente de aprendizaje. Se suele alcanzar a conformar un trabajo conjunto entre docentes de una misma área.

Nivel 3: *Trabajo interdisciplinar bajo*

En este nivel no se logra la integración de distintas disciplinas o asignaturas; sin embargo, se alcanza a integrar aprendizajes esenciales. Las vinculaciones entre áreas no se logran llevar a cabo. Dicho nivel se caracteriza por la poca participación e integración docente a las propuestas o no se alcanza la planeación curricular entre áreas.

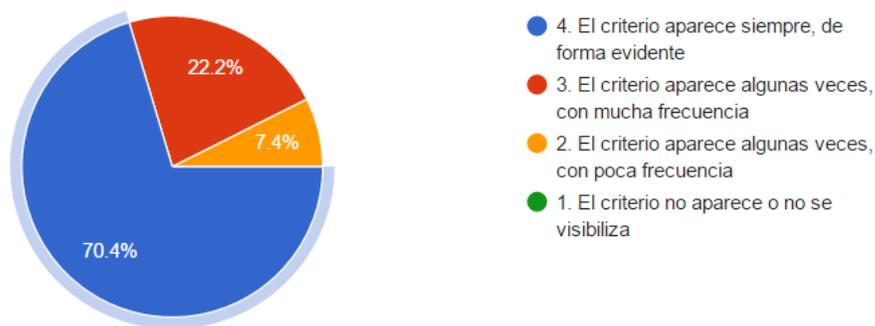
Este nivel es dependiente del tiempo de la propuesta, o de los tiempos asignados de trabajo del maestro. Se suele ver que no hay una articulación clara con el PEI. La planeación se encuentra desarticulada, y cada docente planea sus actividades de forma independiente.

Componente 5. Promoción del desarrollo

La promoción del desarrollo es esencial para los ambientes de aprendizaje. En este componente, se abordan las dimensiones socio-afectivas, cognitivas, y físico-creativas. Por último, se presenta la confrontación de saberes disciplinares para formar significaciones que respondan a dichas dimensiones.

Dimensión socio-afectiva

Este estudio se muestra que, en el 70.4% de los casos, el ambiente promueve, por completo, la dimensión socio-afectiva.



Nivel 1

En este nivel se identifican distintas estrategias para el trabajo sobre la dimensión socio-afectiva. Estas estrategias se resumen en:

1. Autobiografías
2. Cuentos
3. Canciones
4. Talleres de conocimiento de sí mismo y del entorno
5. Comunicación asertiva
6. Convivencia
7. Desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales
8. Trabajo sobre inclusión
9. Trabajo sobre paz
10. Trabajo en equipo

11. Resolución de conflictos
12. Sensibilización
13. Empatía
14. Regulación emocional
15. Autocontrol
16. Interacción social
17. Autoconciencia
18. Autonocimiento
19. Resiliencia
20. Conciencia ética y social
21. Construcción de reglas
22. Reconocimiento de las diferencias
23. Memoria histórica
24. Responsabilidad
25. Tolerancia
26. Liderazgo

En este nivel se suele llegar más fácilmente a acuerdos, y se propicia el desarrollo de la autonomía y la autoestima. En él, se observa mayor interacción entre actores, y se articulan las emociones al uso de la palabra y de la conciencia de las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos y sus compañeros.

Los estudiantes suelen manifestar un buen trato y confianza por parte de los docentes. Son más libres de expresarse frente a lo que les interesa o no de la clase. Por ello, son constantes las reflexiones frente a cómo se proyectan como adultos y como futuros profesionales

En este nivel se reconoce al estudiante y sus familias como sujetos activos y partícipes. Hay un mayor trabajo con las familias, lo cual se hace evidente en el manejo de normas en la

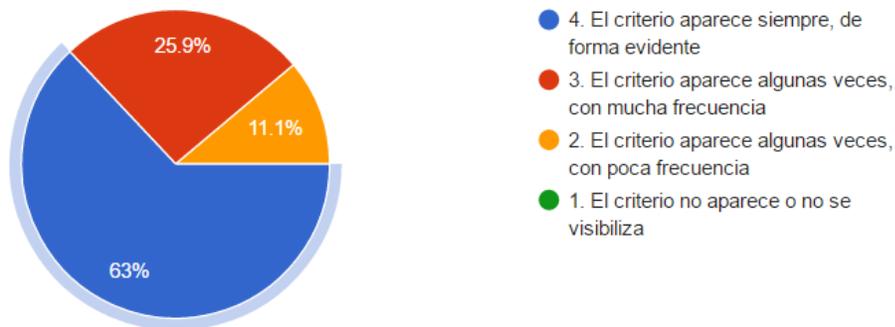
casa, y en el mejoramiento de las relaciones familiares y sociales. Hay mayor expresión de sentimientos, lo que afianza la personalidad del estudiante.

Nivel 2

En este nivel se dice promover la dimensión socio-afectiva, pero en la práctica no se hace evidente cómo esta permite el desarrollo de dicha dimensión.

Dimensión cognitiva

Este estudio muestra que, en el 63% de los casos, el ambiente promueve, por completo, la dimensión cognitiva.



Nivel 1

La dimensión cognitiva llega a ser trabajada desde distintas estrategias:

1. Conocimientos disciplinares
2. Uso de preguntas constantes
3. Debates
4. Micro-relatos

5. Experimentación
6. Indagación
7. Habilidades de construcción
8. Habilidades de comunicación
9. Pensamiento matemático
10. Uso de narraciones
11. Trabajo viso-espacial
12. Secuenciación
13. Pensamiento reflexivo
14. Pensamiento inferencial
15. Pensamiento analítico
16. Pensamiento científico
17. Promoción de la creatividad
18. Análisis de situaciones sociales
19. Síntesis
20. Composición de textos
21. Memoria
22. Reconocimiento de escenarios sociales
23. Planeación de actividades por parte de los estudiantes
24. Autoevaluación
25. Conocimientos previos
26. Búsqueda de interrelaciones entre hechos
27. Comparación
28. Asociación
29. Razonamiento
30. Resolución de problemas lógicos
31. Resolución de problemas de la vida cotidiana
32. Inteligencias múltiples

En este nivel la construcción de conocimiento es interactiva y dinámica, basándose en el uso de distintas estrategias que promueven dicha dimensión. Es un nivel dependiente de la planeación y estructuración de la actividad, de la propuesta de trabajo en grupo y de la intencionalidad pedagógica.

Nivel 2

En este nivel son pocas las habilidades cognitivas en las que se enfoca el proyecto, por concentrarse en otras dimensiones del desarrollo humano. Es menos clara la integración de la propuesta de desarrollo con el marco institucional y de trabajo por ciclos.

Dimensión físico-creativa

Este estudio muestra que, en el 44.4% de los casos, el ambiente promueve, por completo, la dimensión físico-creativa.



Nivel 1

En este nivel se utilizan distintas estrategias para la promoción de esta dimensión, como:

1. Escritura
2. Realización de textos conclusivos de una temática
3. Creación, por parte de los estudiantes, de propuestas transformativas de la institución y sus familias
4. Construcción de narraciones
5. Creación corporal
6. Dramatización
7. Canto
8. Baile
9. Rimas
10. Juego de roles
11. Construcción de materiales
12. Carteleras
13. Creación de manillas
14. Creación gráfica
15. Uso de técnicas artísticas
16. Generación de propuestas audiovisuales
17. Solución creativa de problemas
18. Pensamiento creativo
19. Diseño de publicaciones
20. Presentaciones literarias
21. Formas novedosas de exponer contenidos
22. Negociación y toma de decisiones
23. Investigación

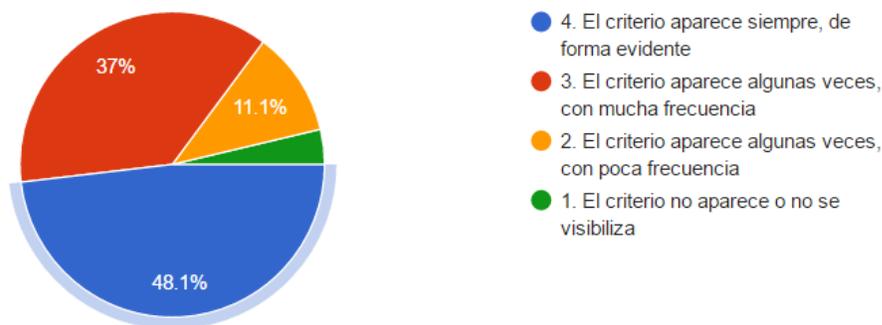
El desarrollo de esta dimensión, al igual que con las anteriores dimensiones, depende de la planeación de las actividades y de la colaboración entre los pares. En este nivel se aprovecha la motivación para incentivar la creatividad.

Nivel 2

En este nivel son pocas las habilidades físico-creativas en las que se enfoca el proyecto, por concentrarse en otras dimensiones del desarrollo humano. Si bien en algunos casos se menciona que se interviene, es poco visible en la práctica las acciones que promueven la creatividad. Este proceso se limita cuando lo que se le propone al estudiante está dado con antelación, como la selección de una respuesta de un conjunto de posibles opciones. En general, es poca la apreciación sobre el desarrollo de la corporalidad.

Confrontación de saberes

Este estudio muestra que, en el 48.1% de los casos, el ambiente promueve, por completo, la confrontación de saberes disciplinares para formar significaciones que respondan a las dimensiones socioafectivas, cognitivas y físico-creativas.



Las características de esta confrontación dependen del proceso continuo de reflexión y de diálogo entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes y entre los mismos docentes. De igual forma, se torna dependiente de las retroalimentaciones respectivas

La confrontación de saberes, aparece en distintos momentos de las actividades de trabajo en el aula. Con ella se busca romper con esquemas de trabajo de la escuela tradicional. Depende de las apuestas de integración curricular y de las herramientas pedagógicas y didácticas utilizadas.

Está influenciada por la relación horizontal de los distintos actores, y se basa en la reflexión profunda de las actividades, de las intenciones, de las propuestas pedagógicas y de la vida y contextos de los mismos estudiantes.

Nivel 1: *Alta confrontación*

En este nivel se encuentran momentos donde se hacen confrontaciones entre las habilidades de las dimensiones y los saberes disciplinares. Se evidencia con mayor frecuencia en los momentos de escritura y participación. También, estas confrontaciones aparecen especialmente en los momentos de reflexión sobre el trabajo realizado

Se reconoce la importancia de los conocimientos abordados y se hacen explícitas las habilidades que se desean desarrollar y las acciones que se implementan para ello.

Las dimensiones del desarrollo se tornan transversales. Cuando se da pertinencia a los conocimientos disciplinares para la vida de los estudiantes, se da pie al trabajo por dimensiones del desarrollo.

Se suele aprovechar los momentos de cierre de la actividad para reconocer percepciones de los estudiantes de las habilidades que han desarrollado y de los saberes propios de la disciplina.

En este nivel, el docente propone actividades metacognitivas durante las evaluaciones y trabajos de investigación. Se da la mediación en distintos campos de saberes, donde se propician situaciones pedagógicas que responde a dichas dimensiones, y aparecen los debates sobre percepciones frente a las temáticas propuestas.

Nivel 2: *Baja confrontación*

En este nivel, al hacer la confrontación entre la práctica y la propuesta, se encuentra que no hay una diferenciación entre las dimensiones y los saberes disciplinares, por lo tanto, pareciera que los objetivos a cumplir en las dimensiones son objetivos metodológicos de los contenidos.

Al concentrarse la actividad en una dimensión del desarrollo, la potenciación de saberes disciplinares no se torna relevante. Así, las disciplinas se abordan de forma independiente. Se considera que el llegar a la confrontación de saberes es un proceso que toma tiempo, y que depende del estado de avance de la propuesta.

Componente 6. Secuencia

El componente de secuencia da cuenta de una serie de elementos importantes para el ambiente de aprendizaje. Aquí, se recogen las respuestas asociadas a la contextualización de los aprendizajes, al aprovechamiento de las vivencias y acercamientos que han tenido los estudiantes con los aprendizajes que se proponen, a las condiciones se crean en el ambiente para el desarrollo de los aprendizajes, a cómo se recogen y se orientan las experiencias de los estudiantes en el ambiente, a las evidencias que muestran el progreso de los estudiantes respecto a los aprendizajes propuestos, y a las acciones complementarias que propone el ambiente para que el estudiante aplique sus aprendizajes en su cotidianidad.

Contextualización de los aprendizajes

Este estudio muestra que, en el 66.7% de los casos, es evidente, por completo, por qué se debe aprender lo que se propone enseñar.



Esta comprensión de los aprendizajes se consigue, especialmente, cuando el objetivo es explícito. Además, al tener un vínculo con la cotidianidad del estudiante, se facilita el entender el por qué se debe aprender la temática. Es decir, se torna relevante la articulación con la vida del niño.

La articulación de los aprendizajes también depende de los momentos y de la secuencia pedagógica. Al inicio de la actividad, por ejemplo, se puede contextualizar al estudiante sobre los objetivos de aprendizaje y de su importancia, y se pueden establecer relaciones entre los tópicos desarrollados previamente y los presentados como novedosos. Esta secuencia implica, al inicio de la actividad, la concientización, por parte de los estudiantes, de la realidad de los contextos y del entorno en el que se encuentran para que, así, logren darse cuenta de cómo los aprendizajes se vinculan con estos contextos.

Nivel 1: Alta contextualización

En este nivel, la propuesta es el resultado del diálogo entre distintos actores. Estos, participan activamente para contextualizar la temática a trabajar en cada unidad didáctica.

El aprendizaje adquiere sentido al ser un tema cotidiano, tanto para los estudiantes como para sus familias. A medida que se van viendo los cambios, se hace cada vez más evidente la importancia de dichos aprendizajes.

En este nivel son claros los efectos sobre la vida en sociedad, y se aprovechan los diálogos con las familias.

Se suele utilizar, como herramientas para esta contextualización, los relatos, cuentos, y literatura en general, además de herramientas tecnológicas.

La contextualización se da a partir del uso de tópicos generadores, de la organización de espacios comunes, y de la construcción conjunta de los objetivos de aprendizaje, y de los procesos de evaluación y retroalimentación.

Se suele utilizar la exploración y observación de fenómenos y situaciones problemáticas, y los mismos estudiantes tratan de establecer posibles soluciones. Así, se permite la opinión y reflexión de los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje propuestos. Por ello, los propósitos de aprendizaje llegan a ser co-construidos.

Nivel 2: *Baja contextualización*

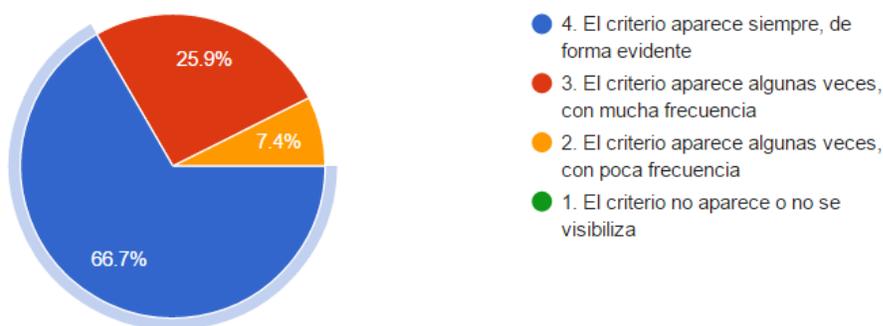
En este nivel puede haber una intención en los aprendizajes, pero en la práctica esta intención no es muy clara para el estudiante. Así, no se reconoce cuál es el propósito de la realización de la actividad. En algunos casos, las intenciones son claras desde las apuestas disciplinares y desde los propósitos de aprendizaje de las asignaturas, pero se tornan menos evidentes en términos del porqué de los aprendizajes de dichos contenidos. En otros casos, se mantiene la articulación con el plan de estudios, pero no se da la claridad de los

aprendizajes en todas las sesiones. Es por ello que esta contextualización puede perder sostenibilidad durante el desarrollo de la propuesta.

Este nivel requiere de un mejoramiento de la distribución y planeación de los tiempos para las actividades, para poder abordar, de manera distinta, las temáticas tratadas y, lograr así, una comprensión a profundidad.

Aprovechamiento de vivencias

Este estudio muestra que, en el 66.7% de los casos, es evidente, por completo, que el ambiente aprovecha las vivencias y acercamientos que han tenido los estudiantes con los aprendizajes que se proponen.



El aprovechamiento de vivencias depende del tema a trabajar, pero, en muchos casos, este aprovechamiento se da en los momentos de contextualización de la actividad.

Nivel 1: Alto aprovechamiento de vivencias

En este nivel, se retoma constantemente la cotidianidad del estudiante, tanto dentro como fuera de la institución. Se utilizan distintos momentos de la dinámica escolar para ello. Es

común el uso de la pregunta reflexiva o de juegos que permitan la participación de un mayor número de estudiantes.

Se suelen aprovechar los momentos de creación de preguntas que permiten a los estudiantes el partir de conocimientos previos. En este nivel, el retomar conocimientos les permite a los estudiantes la comprensión de temas cada vez más complejos y de establecer relaciones entre estos.

En este nivel puede pasar que se recuperan las historias de los estudiantes. Desde allí, se analizan los conflictos que han tenido y se buscan formas de cómo resolverlos. Estas evocaciones dependen de la temporalidad de la actividad propuesta.

Es así que para que exista un alto aprovechamiento de las vivencias de los estudiantes, se requiere un diálogo constante entre estudiante y docente. También es común el aprovechamiento de diagnósticos iniciales de la situación del estudiante, de las evaluaciones y autoevaluaciones, las cuales son claves para reconocer estas vivencias.

Estas vivencias también se recuperan a través de actividades extracurriculares, de actividades con la familia y, en general, en los diferentes momentos de la secuencia didáctica.

Los estudiantes, con sus vivencias, llegan a ser sujetos activos, co-constructores de saberes. Sus vivencias generan enseñanzas para los docentes.

En este nivel, dichas vivencias se suelen aprovechar a través del debate, de conversatorios, de mesas redondas, o dentro de las actividades que ellos mismos han contribuido a pensar y a elaborar.

El aprendizaje se basa en preguntas, en cuestionamientos desde la propia vida, en comparaciones, en resolver problemas, en terminar proyectos, en ejemplos. Así, las concepciones previas se convierten en insumos para el desarrollo de las actividades del

ambiente, y se convierte en base para la construcción de nuevas actividades y aprendizajes. Con estas, se unifican conceptos y se generan debates y diálogos.

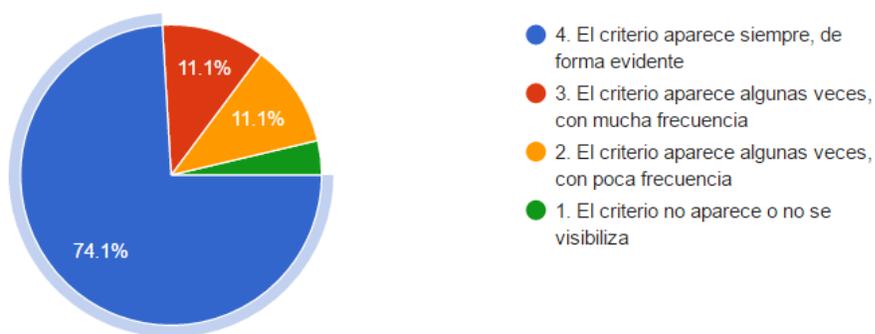
Además, estas vivencias permiten reconocer el mundo afectivo del estudiante, sus sentimientos y emociones, y aumenta la empatía, al permitir reconocer las realidades de los demás.

Nivel 2: Bajo aprovechamiento de vivencias

En este nivel, se suele seguir una secuencia muy lineal frente a lo que el estudiante adquiere; por lo tanto, no permite que se aprovechen las capacidades que este tiene.

Condiciones para el desarrollo de los aprendizajes

Este estudio muestra que, en un 74.1% de los casos, es evidente, por completo, qué condiciones se crean en el ambiente para el desarrollo de los aprendizajes.



Cada ambiente permite crear unas condiciones diferentes. Para la identificación de qué elementos del ambiente tienen impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes, los docentes utilizan un sinnúmero de estrategias. Estas, dividen las condiciones en dos niveles.

Nivel 1: *Alto reconocimiento de condiciones*

En este nivel, las condiciones se adaptan a las intenciones pedagógicas de la propuesta de ambiente de aprendizaje. Por ejemplo, se tiene la estrategia del cuadrante para identificar los aprendizajes que se van a desarrollar con cada unidad didáctica, esto permite reconocer qué tan alineada está la intención con la actividad.

Las condiciones son flexibles, lo que permite, por ejemplo, la actividad en espacios por fuera del aula, y hay el suficiente tiempo para que docentes y estudiantes planeen y ejecuten las actividades. Esta flexibilidad también se asume desde la modificación de la actividad a partir del ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Se reconoce la importancia de la reflexión constante para la generación de cambios en el estudiante. También, se le da importancia a la creatividad e innovación de las dinámicas propuestas, de las estrategias didácticas, o de la modificación del espacio del aula.

Se considera, como condiciones importantes, el trabajo en equipo, el currículo, el PEI, los recursos físicos y tecnológicos, el acceso a esos recursos, la interacción entre maestro y estudiante y entre estudiantes, la motivación y los procedimientos propuestos para llevar a cabo el ambiente.

Nivel 2: *Bajo reconocimiento de condiciones*

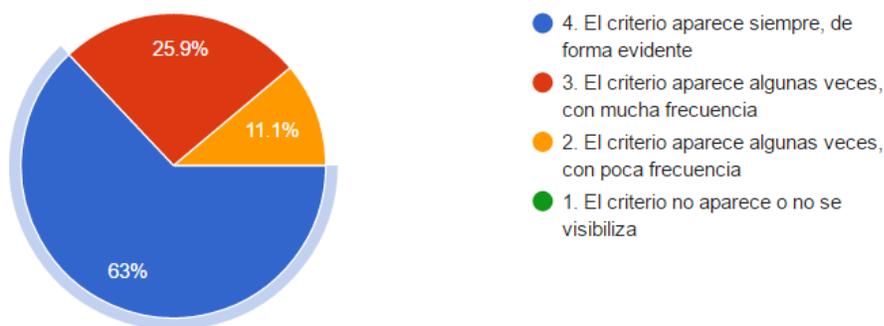
En este nivel, las actividades pueden ser pertinentes para el ambiente, pero en la práctica, la estrategia utilizada, no evoca en los estudiantes la adquisición de los aprendizajes que pretende.

Las condiciones para generar los aprendizajes son muy variables, y se hacen más evidentes en unas sesiones que en otras. Estas variaciones provienen de cambios importantes en las

estrategias didácticas, en los materiales utilizados y en los procesos de interacción. En este nivel suele haber falta de organización de los roles y las metodologías.

Consolidación de experiencias

Los resultados encontrados muestran que, en un 63% de los casos, es evidente, por completo, cómo se recogen y se orientan las experiencias de los estudiantes en el ambiente.



Las experiencias de aprendizaje suelen recogerse en distintos momentos de los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, existen variaciones en las riquezas de las experiencias recolectadas.

Nivel 1: Alta consolidación

En este nivel, los estudiantes van señalando cómo van relacionando lo que van aprendiendo con sus vivencias. La consolidación de las experiencias se suele hacer a través de preguntas, pero pueden aparecer otras estrategias, como el uso de narraciones, actividades escritas u orales, o en distintos momentos de la dinámica del ambiente, especialmente en los momentos de planeación, o contextualización, o en los momentos de retroalimentación.

También son importantes los momentos de cierre, donde se expresa lo vivido a través de diversos lenguajes.

Otras estrategias, como las guías, círculos de palabra o plataformas tecnológicas, resultan útiles para recoger dichas experiencias. Se tornan importantes, en este sentido, los intercambios comunicativos entre docentes y estudiantes, los debates sobre situaciones sociales y escolares y la construcción de conclusiones en conjunto.

Es importante, en esta consolidación, la socialización y reflexión sobre la experiencia, las cuales se pueden sistematizar, y la orientación del maestro sobre lo vivido. En esta misma línea, es importante la escucha activa del maestro, retomar lo que el estudiante dice, indagar sobre lo comentado y sobre las acciones que dice realizar el estudiante.

En este nivel es esencial la evaluación y retroalimentación para la consolidación de las experiencias. De igual forma, es importante el trabajo en grupo, ya que permite aprovechar el tiempo para recuperar las experiencias, y permite el diálogo entre pares sobre las mismas.

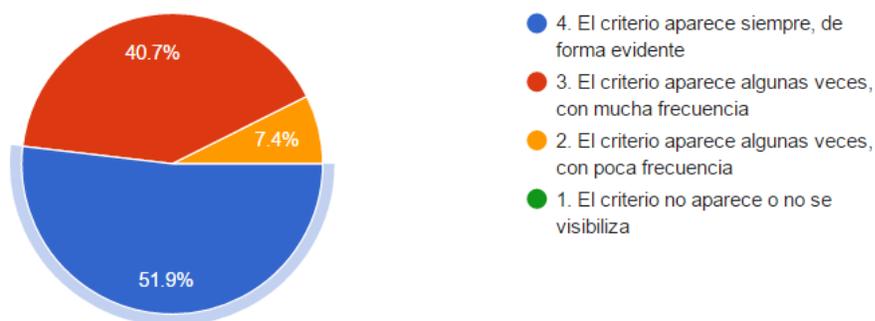
Nivel 2: *Baja consolidación*

En este nivel, no hay mucha retroalimentación frente a los avances de los estudiantes. Las experiencias se pueden presentar como una parte de una actividad, pero sobre ellas no hay discusión, ni tienen efecto en el enriquecimiento de la propuesta.

Este nivel se ve afectado por el tamaño de los cursos. Cuando son muy grandes, se torna difícil la escucha, la recuperación de las experiencias y el trabajo con las mismas.

Evidencias del progreso

Los resultados encontrados muestran que, en un 51.9% de los casos, es claro que existen evidencias que muestran el progreso de los estudiantes respecto a los aprendizajes propuestos.



Nivel 1: Alta evidencia

Existe alta evidencia cuando la actividad le propone al estudiante generar productos concretos a lo largo de las sesiones o talleres. En algunos casos, estas evidencias quedan soportadas en recursos tecnológicos, los cuales facilitan el almacenamiento de las mismas.

La tipología de evidencias puede variar, así, encontramos las siguientes:

1. Carteleras
2. Páginas web
3. Escritos
4. En la oralidad
5. Registros fílmicos y fotográficos
6. Guías
7. Exámenes en el aula
8. Evaluaciones institucionales
9. Blogs

10. Folletos
11. Portafolios
12. Observaciones
13. Eventos institucionales
14. Uso de la biblioteca
15. Fichas de procesos
16. Registros de avances
17. Apreciaciones de las familias

La evaluación de las evidencias se da, principalmente, a través del lenguaje y su uso. A través de las preguntas reflexivas y de las respuestas generadas durante las sesiones de trabajo. También, a través de la forma de uso los conceptos abordados, en la argumentación de las respuestas, en los análisis que hacen de las opciones que da el docente y sobre las reflexiones frente a los procesos propuestos. Es decir, son importantes las evidencias lingüísticas que se vinculan a los discursos argumentativos y reflexivos que aparecen en la oralidad.

De igual, estos avances se ejemplifican en las tareas solicitadas por los docentes, en la participación de los estudiantes y en el desempeño del rol dentro de un grupo de trabajo. En este nivel son importantes las metas propuestas y el cumplimiento de las mismas.

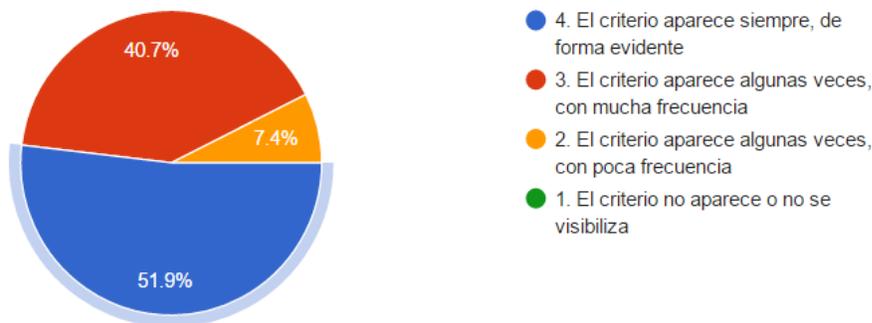
Los cambios, principalmente mencionados, además de los lingüísticos, tienen que ver con mayor conciencia para la resolución de los conflictos, aumento del manejo emocional, transformaciones comportamentales y mejoramiento del rendimiento académico.

Nivel 2: *Baja evidencia*

En este nivel se encuentra que no todas las actividades cuentan con evidencia y no son claros los logros de las metas o la realización de las actividades propuestas. En algunos casos, esto se da cuando el docente no tiene clara la intención de aprendizaje por lo que las metas se tornan borrosas. Esto parece correlacionar con el tiempo que lleva el docente en la institución o con el tiempo de desarrollo de la propuesta de aprendizaje. En tiempos más cortos se tiene menores evidencias.

Acciones complementarias

Los resultados encontrados muestran que, en un 51.9% de los casos, son evidentes, por completo, las acciones complementarias que propone el ambiente para que el estudiante aplique sus aprendizajes en su cotidianidad.



Se reconoce que existen acciones que son más pertinentes que otras. Estas acciones complementarias son importantes porque permiten la integración de conocimientos y porque ayudan a consolidar los aprendizajes de manera más contextualizada.

Nivel 1: Alta complementariedad de la acción

En este nivel se suelen hacer un mayor número de actividades extracurriculares, actividades en espacios distintos al aula en el interior del colegio o actividades por fuera de la institución. Algunas de estas actividades finalizan como trabajos para la casa. Por ello, se cuenta con una mayor participación de las familias en las apuestas del ambiente, y es común que los mismos estudiantes sean quienes proponen actividades adicionales.

A pesar de su lugar, es también común que estas actividades se conviertan en el centro de transformaciones pedagógicas importantes. Estas acciones le permiten al estudiante trascender los aprendizajes desarrollados en el ambiente, a otros lugares, ya sea a nivel escolar, familiar y social.

Nivel 2: *Baja complementariedad de la acción*

En este nivel las acciones ya están preestablecidas y no se da lugar a modificaciones, lo que conduce a que las acciones complementarias no se hagan evidentes o no sean claras. Cuando existen, las actividades complementarias en este nivel no guardan relación con los procesos de aprendizaje del estudiante o no están relacionadas con la cotidianidad del mismo.

Componente 7. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son un campo amplio e importante para los ambientes de aprendizaje. Estas, intervienen de forma directa en las propuestas, ya que a través de ellas se conduce el ambiente y se regulan sus procesos. Además, en este componente se manifiesta, de forma clara, las mediaciones que tienen lugar en dichos ambientes. Por eso, aquí se listan los elementos relevantes de las estrategias didácticas, como el modelo pedagógico, la motivación, el soporte a la contextualización y proyección de los

aprendizajes, la relación con la vida cotidiana del estudiante, y el uso de mediaciones semióticas, pedagógicas y tecnológicas.

Modelo pedagógico

El análisis realizado revela que, en un 42.3% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas responden a un modelo pedagógico.



Nivel 1: Alta alineación con el modelo institucional

En este nivel, la propuesta de ambiente de aprendizaje acoge el modelo institucional desde un inicio. Las posibilidades de modelos que se mencionan son:

1. Enseñanza para la comprensión
2. Modelo constructivista
3. Modelo socio-crítico
4. Modelo tradicional
5. Modelo cognitivo-social
6. Modelo autónomo
7. Aprendizaje significativo
8. Pedagogía dialogante

9. Pedagogía conceptual
10. Pedagogía crítica
11. Pedagógico humanista
12. Resolución de problemas
13. Aprendizaje basado en problemas
14. Pensamiento sistémico complejo

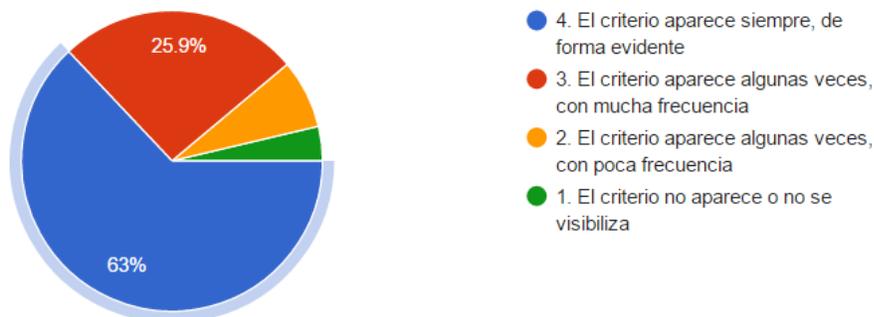
Nivel 2: *Baja alineación con el modelo institucional*

En este nivel los modelos son creados por los docentes. Se pueden encontrar en una fase inicial, no terminada, de elaboración o construcción. Se encuentran, así, “modelos confusos”, sin límites o definiciones claras.

En dicho nivel, los modelos se van armando a partir de múltiples elementos de otros modelos, aunque suele predominar uno de ellos, como el modelo constructivista o el aprendizaje significativo. También es común en este nivel, la suposición de la existencia de un modelo que en la práctica no se vislumbra, o que resulta siendo otro.

Motivación

El análisis realizado revela que, en un 63% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas son motivadoras para los estudiantes.



Nivel 1: *Alta motivación*

En este nivel, las estrategias parten de los mismos estudiantes, y al ser ellos los actores principales, sus acciones se vuelven automotivantes. Esto aplica para distintas estrategias, como escritos, juegos, canciones o cuentos. El docente, en estos casos, se encarga de organizar las propuestas y de hacerlas posible. Se torna importante la claridad y precisión, por parte del docente, de las tareas a realizar.

Es importante para la motivación el apoyo en los compañeros en la realización de las actividades. También, se torna motivante el hecho de que se traten temas de interés, y que se adecuan a sus necesidades y habilidades.

El darse cuenta de los cambios, producto de los aprendizajes, se torna motivante para los estudiantes. De igual forma, los productos que se consiguen con los ejercicios propuestos, cuando son interesantes, se convierten en agentes motivadores, como, por ejemplo, cuando permiten recuperar una nota perdida.

Aportan a esta motivación el uso de recursos innovadores y cambiantes, que brindan nuevas formas de presentar la información; o actividades que permiten la participación dinámica en diferentes momentos.

Nivel 2: Motivación media

En este nivel, la motivación recae por completo en el docente. Es él quien empuja la actividad para que llegue a ser realizada.

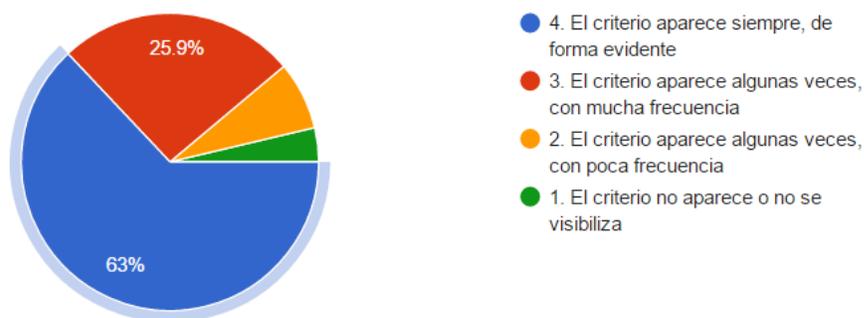
La motivación parece depender del tiempo que los estudiantes han convivido con el maestro. Así, cuando este tiempo ha sido más prolongado, los estudiantes comprenden rápidamente las dinámicas propuestas y se motivan más fácilmente a su realización. cuando no, el docente recurre a la aplicación de estrategias nuevas que motiven al estudiante.

Nivel 3: Poca motivación

En este nivel los estudiantes no se encuentran motivados y al docente le cuesta encontrar estrategias para incentivar la motivación. En este nivel, los docentes atribuyen la falta de motivación a la edad de los estudiantes.

Soporte

El análisis realizado revela que, en un 63% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas ayudan a la contextualización y proyección de los aprendizajes.



Nivel 1: *Alta contextualización mediada por el estudiante*

En este nivel, los estudiantes comprenden, desde su mirada, las acciones que se realizan en clase. Acorde a esto, tratan de cambiar hábitos y contagiar a su entorno. En esta misma línea, los estudiantes toman la iniciativa de hacer aportes, de manera autónoma, sin necesidad de que sea el docente quien proponga la tarea. Los estudiantes se empoderan de sus procesos, y se muestran interesados por buscar más información sobre la temática abordada, generando procesos de liderazgo.

Algunas de estas actividades se proyectan a la casa, lo que contribuye a la participación de la familia. Estas actividades luego, son compartidas de forma autónoma y sin la dirección del docente.

En estos casos, las estrategias son lo suficientemente concretas, claras y ayudan al estudiante a identificar qué se quiere lograr con cada actividad. En este nivel, las tareas son propuestas más no son todas obligatorias. También, el logro de esta contextualización depende de la innovación en las prácticas, de la forma de presentación de la información, y de la comunicación asertiva. Algunas estrategias que favorecen la contextualización son:

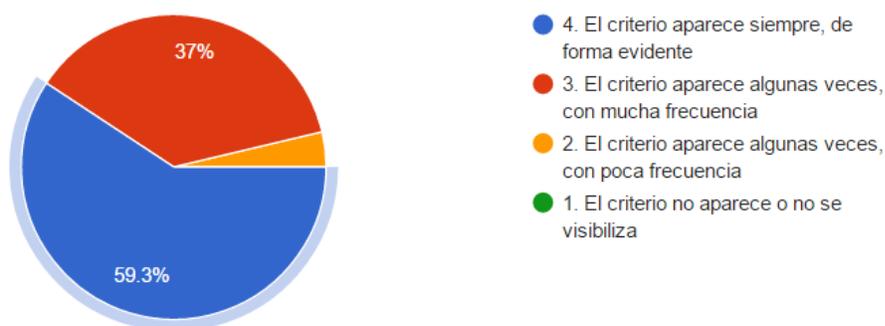
1. Trabajo en equipo
2. Trabajo colaborativo
3. Aprendizaje basado en problemas
4. Solución de problemas
5. Diálogo
6. Relatos
7. Uso de concepciones previas

Nivel 2: *Baja contextualización, sin mediación del estudiante*

En este nivel, las estrategias didácticas se plantean como tareas, más no como proyección de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Articulación

El análisis realizado revela que, en un 59.3% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas están relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.



Las estrategias didácticas se instalan en el escenario de la escuela, mismo en el que el estudiante construye su vida.

Nivel 1: Alta articulación

La articulación es alta cuando la estrategia le propone al estudiante aprovechar el contexto de la escuela, y sus elementos, para los aprendizajes. Estos elementos son cotidianos, de uso frecuente y aparecen constantemente en el entorno.

El maestro trata de recuperar o reconocer estos elementos de la cotidianidad a través de los relatos o la exploración de conocimientos previos. Es así que, en este nivel, el docente se muestra sensible al contexto del estudiante. Esta sensibilidad se vincula con el

reconocimiento de las capacidades de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes con menos recursos.

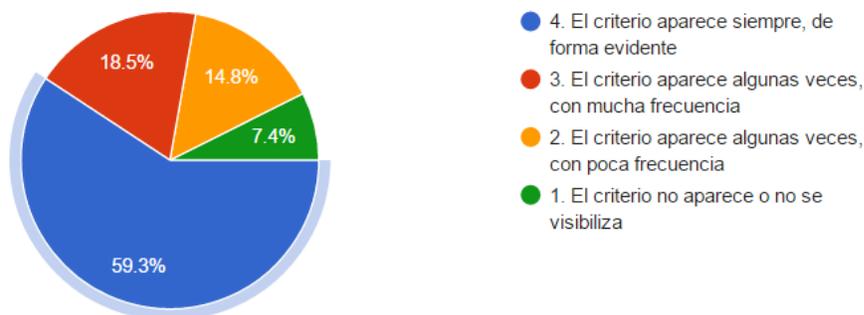
La ciudad, la comunidad, la cultura, el contexto social, la escuela y el aula, se convierten en pretextos para los aprendizajes.

Nivel 2: Baja articulación

En este nivel puede existir, en la estrategia, una relación con la cotidianidad, pero no es tan inmediata, especialmente cuando se trata de temáticas abstractas o que requieren una construcción en el ciclo vital. En algunas ocasiones hace falta un trabajo más integrado entre distintas áreas. En otras, se requiere una mayor relación explícita con otro tipo de estrategias.

Mediación semiótica

El análisis realizado revela que, en un 59.3% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones semióticas.



La mediación semiótica se vincula, estrechamente, con el uso del lenguaje, a través de distintas estrategias, como el diálogo, la interrogación, o la participación verbal y escrita. Así, se considera que las estrategias didácticas permiten la mediación entre el lenguaje y el pensamiento.

Nivel 1: *Alta mediación semiótica*

La mediación con el símbolo varía, dependiendo de las manifestaciones de la representación textual o simbólica: colores, tamaños, diseños, combinaciones, se mezclan para generar distintos significados. Así, el uso de estas mediaciones depende de los materiales y de las herramientas utilizadas. Algunas, tienen un alto contenido semiótico, como la literatura, los lenguajes expresivos diversos o las herramientas tecnológicas.

La mediación, aquí, cumple distintas funciones, como indagar, instruir, retroalimentar. En general, se considera que favorece la construcción de los aprendizajes.

El contexto también se convierte en un escenario simbólico importante, por cuanto permite el intercambio de significados, de experiencias previas y, así, lograr generar transformaciones culturales.

Nivel 2: *Baja mediación semiótica*

En este nivel, el ambiente de aprendizaje utiliza pocas estrategias didácticas que hagan uso de mediaciones semióticas. También puede darse que el uso de estas estrategias es poco frecuente.

Mediación pedagógica

El análisis realizado revela que, en un 63% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones pedagógicas.



La mediación pedagógica parece permear cualquier proceso de intervención en la escuela.

Algunas estrategias de mediación pedagógica utilizadas son:

1. Uso del contexto
2. Uso de explicaciones sencillas
3. Retomar experiencias
4. Uso de la anécdota
5. Uso de relatos autobiográficos
6. Uso de preguntas
7. Uso de correlaciones
8. Uso de ejemplos
9. Uso de retroalimentaciones
10. Uso de discusiones sobre lo aprendido
11. Reflexión frente al aprendizaje
12. Establecimiento de relaciones empáticas
13. Uso de textos apropiados
14. Uso de recursos didácticos

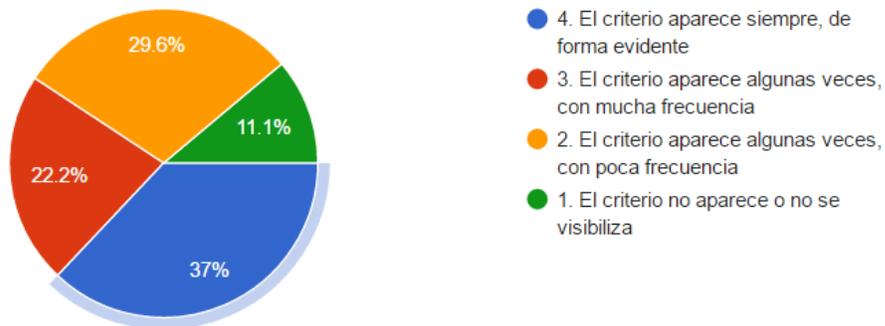
15. Motivación hacia el autoaprendizaje
16. Uso de guías para el desarrollo de las actividades
17. Supervisión
18. Uso de blogs
19. Uso de herramientas interactivas

En estas mediaciones, el docente es guía de los procesos; acompaña y aclara dudas; observa cómo se desenvuelve cada estudiante; invita al estudiante a la participación, y asegura el éxito de las actividades.

Desde este nivel, las estrategias didácticas permiten el desarrollo constante de una adecuada comunicación entre el docente y el alumno, se proponen nuevas temáticas y se reflexiona acerca de lo aprendido. Las mediaciones pedagógicas dentro del ambiente de aprendizaje permiten el desarrollo de funciones psicosociales, la intercomunicación, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades culturales. También, promueve los aprendizajes a través de la relación estudiante-familia-escuela.

Mediación tecnológica

El análisis realizado revela que, en un 37% de los casos, es evidente, por completo, que las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones tecnológicas.



Nivel 1: *Alta mediación tecnológica*

Como es lógico, cuando la propuesta se basa en el uso de la tecnología, se encuentra un alto componente de esta mediación en dicha propuesta de ambiente de aprendizaje. En este nivel se reconoce el interés del estudiante por las nuevas tecnologías y se aprovecha en el ambiente.

Se suele aprovechar esta mediación en los espacios extracurriculares, especialmente a través del uso de redes sociales.

Se considera que estas mediaciones favorecen los procesos de aprendizaje y la realización de las actividades propuestas en los ambientes, propician la autonomía y consolidan la construcción de reflexiones y saberes individuales y grupales. A su vez, se convierten en herramientas motivadoras para las actividades y, en algunas ocasiones, incluso permiten el desarrollo de secuencias pedagógicas con las familias. Estas mediaciones incluyen:

1. Páginas o plataformas web
2. Blogs
3. Edmodo
4. Presentaciones en PowerPoint
5. Videos
6. YouTube

7. Canciones
8. Redes sociales
9. fotografías

Por lo anterior, se considera que las estrategias tecnológicas se convierten en herramientas significativa para el sujeto, ya que permiten el desarrollo de funciones socio-psicológicas en los procesos pedagógicos.

Nivel 2: *Mediación tecnológica media*

En este nivel, las actividades en las propuestas de ambiente se complementan con mediaciones tecnológicas, en ocasiones, pero no se reflexiona sobre su uso, ni se convierten en un elemento de importancia para el ambiente.

En algunas ocasiones, incluso siendo la propuesta de ambiente tecnomediada, las condiciones institucionales pueden tornar poco evidente dicha mediación.

Nivel 3: *Baja mediación tecnológica*

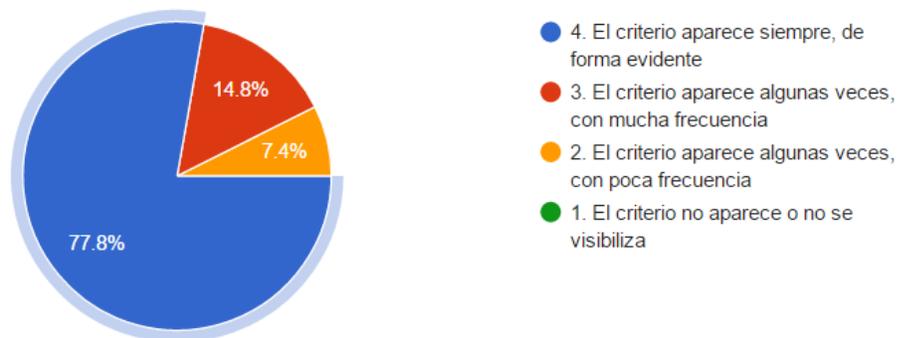
En este nivel, no se observa el uso de mediaciones tecnológicas, en parte porque se considera que lo tecnológico no es un área fundamental de trabajo en la propuesta, o porque no es del interés del docente, aunque sí de los estudiantes.

Componente 8. Interacción

Como se ha visto, la interacción permite comprender cuestiones cruciales del ambiente de aprendizaje. Aquí se presentan elementos asociados a la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante, a la interacción con la familia, al trabajo en grupo, y al nivel de respuesta de los estudiantes a la intención del ambiente de aprendizaje.

Interacción docente-estudiante

Este estudio muestra que, en un 77.8% de los casos, es evidente, por completo, que el docente interactúa constantemente con los estudiantes.



Existen distintos niveles de interacción del docente con el estudiante, de un nivel alto a un nivel bajo.

Nivel 1: *Alta interacción*

En este nivel, la interacción del docente con el estudiante es constante. Las relaciones son empáticas. Estas, permiten una mayor participación de los estudiantes, los cuales sienten que sus opiniones son escuchadas. Se genera un ambiente de confianza que redundará en una mayor participación. Esta relación dialógica, conduce a la creación de espacios que le permiten al estudiante hacer reflexiones autónomas y en expresar sus emociones.

Se identifica que el docente interactúa constantemente con el grupo, ya sea en grupos pequeños o con cada estudiante, de manera individual. El docente realiza acciones instructivas, de alimentación y retroalimentación, explicativas y motivadoras. Genera aperturas cohesivas entre su discurso democrático y sus actuaciones. Problematisa y reflexiona sobre sus propias prácticas.

En este nivel, el docente y el estudiante parecen trabajar en equipo. Hay una guía clara de los procesos a desarrollar, se refuerzan las actitudes positivas, y se empodera al estudiante sobre su proceso, ya que, para el docente, el estudiante es el protagonista. Bajo estas interacciones, se potencian las acciones afectivas y comunicativas, y se percibe mayor búsqueda de retroalimentación por parte del docente. Aquí, se promueve el reconocimiento del docente como ser humano, con falencias, pero con expectativas de aprendizajes conjuntos, estableciendo límites de respeto. Lo anterior se traduce en climas de aula más cálidos.

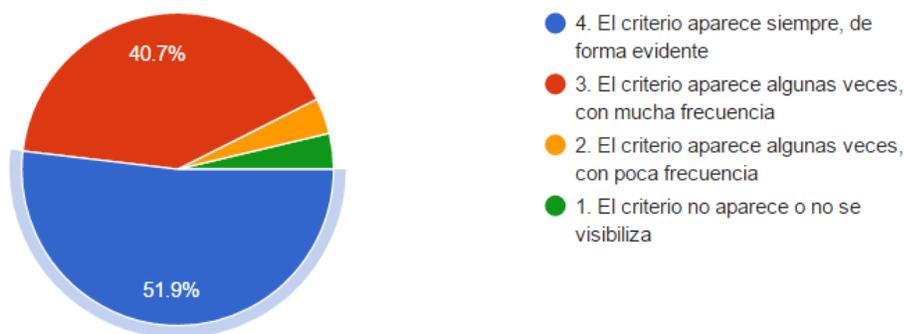
El maestro se convierte en un mediador, guía los aprendizajes, resuelve inquietudes, monitorea las actividades, jugando un papel transformador en el aula. Aparece en los diferentes momentos de implementación del ambiente, usando diferentes recursos y formas de expresión. La relación se plantea de forma horizontal, facilitando la participación y obteniéndose los propósitos planteados. La interacción también puede ubicarse en escenarios extracurriculares y virtuales.

Nivel 2: *Baja interacción*

En este nivel, las relaciones de interacción del docente con el estudiante son solo instructivas. En ocasiones, la interacción es mínima. Las interacciones entre docente y estudiante se dan en momentos específicos de la actividad, cuando así se requiera, por ejemplo, en la mediación de un conflicto, pero no en otros momentos.

Interacción estudiante-estudiante

Este estudio muestra que, en un 51.9% de los casos, es evidente, por completo, que los estudiantes interactúan constantemente entre ellos.



La dinámica de interacción entre estudiantes varía, dependiendo de la apuesta pedagógica del docente a través del ambiente de aprendizaje.

En algunas ocasiones, se promueve un trabajo individual, que permite la reflexión y el análisis del tema desde la comprensión de cada uno. En este escenario, los estudiantes tienen trabajos autónomos donde deben interactuar para llegar a acuerdos y alcanzar los objetivos que ellos mismos se han planteado.

En otras ocasiones, se realizan trabajos por mesas de estudiantes. Aquí, las interacciones en el grupo pequeño enriquecen las propuestas. Es clave en estos casos la distribución de

funciones y roles. Esta distribución se puede asumir de manera distinta, algunos con más responsabilidad que otros, dependiendo de las características individuales. En estas circunstancias, hay más apoyo conjunto para la comprensión. Los estudiantes interactúan entre ellos en la construcción y en la ejecución de dichas actividades.

Para los mismos estudiantes, estas interacciones facilitan el desarrollo de los aprendizajes. En general, se reconoce que en muchas ocasiones el proceso de interacción está marcado, en mayor medida, por la interacción con los amigos, con quienes se sienten más cómodos. Sobre todo, con sus compañeros o amigos, mantienen una interacción verbal directa.

Los estudiantes trabajan muy de la mano de sus compañeros. Se colaboran; se interpelan; se cuestionan. Así, es común ver que estos interactúan para ayudarse con los talleres; dialogan e intentan, conjuntamente, hallar una respuesta a las preguntas planteadas.

Cuando hay mayor interacción, al aparecer el conflicto suelen resolverlo rápidamente. Impacta en esta interacción la disposición del inmobiliario en el salón.

Interacción con la familia

Este estudio muestra que, en un 18.5% de los casos, es evidente, por completo, que el ambiente promueve la interacción con la familia. Es importante mencionar que, en un 22.2% nunca se da esta interacción.



Nivel 1: *Alta participación familiar*

En algunas ocasiones, la familia es un eje principal del proyecto. Se invita a los padres a reuniones y a realizar acciones para el proyecto. En otros casos, los estudiantes son quienes median en la participación de las familias, incentivando a los padres a dicha intervención. Así, las familias interactúan con los hijos para la comprensión de los temas y en escenarios de evaluación.

Estas participaciones de las familias dependen de las estrategias utilizadas. Por ejemplo, se suele invitar a las familias a las salidas pedagógicas como estrategia de participación. También, cuando se cuenta con escenarios digitales, virtuales, los padres pueden acompañar a los hijos en la realización de las tareas desde la casa. Estas herramientas virtuales también se constituyen en mecanismos de monitoreo de los padres de las dinámicas de los hijos.

Nivel 2: *Baja participación familiar*

Como se muestra en las estadísticas, en la mayoría de los casos las familias participan poco de los procesos de los colegios o de las apuestas de los ambientes de aprendizaje. En algunos casos, esta falta de participación se debe a las actividades mismas, las cuales no

permiten o posibilitan la participación directa de la familia. Así, la participación de la familia depende de los objetivos e intenciones de las apuestas pedagógicas.

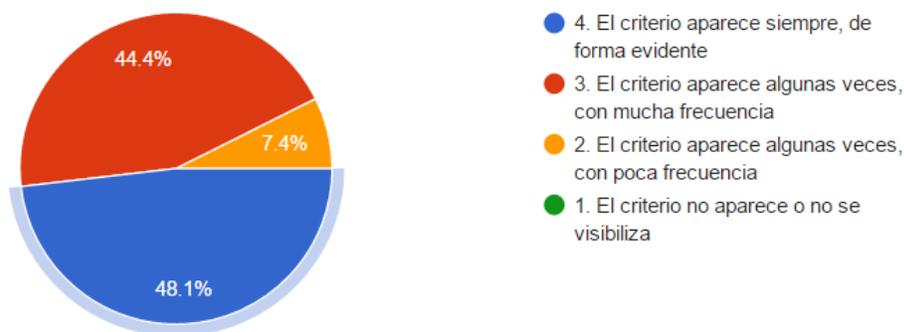
En este nivel puede suceder que, incluso invitando a los padres, la asistencia de estos sea esporádica. Estas dinámicas de interacción también dependen de las disposiciones de las instituciones educativas y de los tiempos de los docentes.

La interacción es distante. Se ubican estrategias comunicativas como los boletines, o las agendas escolares, o se citan a estos cuando se requieren materiales o indumentarias. En este nivel se reporta mucho descuido por parte de los padres sobre sus hijos.

Esta interacción depende del estado de avance de la implementación. Propuestas muy tempranas tendrán mayores dificultades para interactuar con las familias.

Trabajo en grupo

Este estudio muestra que, en un 48.1% de los casos, es evidente, por completo, que el ambiente promueve el trabajo en grupo.



Las actividades propuestas conducen a que la comunidad que hace parte del ambiente se involucre de forma completa en el mismo. En estas circunstancias, el docente permite que los estudiantes decidan si desean trabajar de manera individual o en grupo. Esto también puede depender de cómo se ha planteado la actividad, por lo que estos planteamientos varían.

Puede suceder que, siendo una actividad grupal, se permita la intervención y participación individual.

En un nivel más bajo, son pocas las actividades donde se trabaja en grupo. Por ejemplo, los estudiantes crean su propio cuadrante y lo van alimentando con lo que comprenden de las temáticas de cada área fundamental, sin interactuar entre ellos.

Respuesta a la intención del ambiente

Este estudio muestra que, en un 59.3% de los casos, es evidente, por completo, que los estudiantes interactúan respondiendo a la intención de la propuesta del ambiente.



Nivel 1: Alta respuesta a la intención

En este nivel, los estudiantes proponen, sobre la intención, alternativas para las actividades. Discuten sobre las actividades. Así, los estudiantes alimentan la intención del ambiente y, entre los grupos, se hacen discusiones que lo favorecen.

Nivel 2: *Baja respuesta a la intención*

En algunos casos los estudiantes pueden responder a las propuestas de los docentes. Sin embargo, es el docente quien propone todas las actividades e interacciones a realizarse dentro del aula.

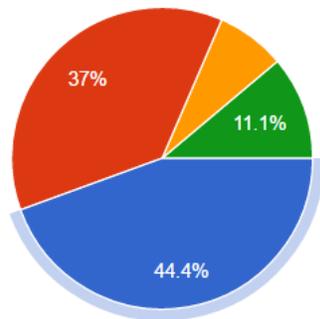
En algunas ocasiones puede haber interacciones para responder a las actividades propuestas; sin embargo, estas acciones no se vinculan con la intención del ambiente.

Componente 9. Elementos asociados al ambiente

Los elementos que se consideran asociados al ambiente tienen que ver con la lúdica, la comunicación, la democracia, y el afecto.

Lúdica

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que, en un 44.4% de los casos, por completo, el ambiente promueve un escenario lúdico.

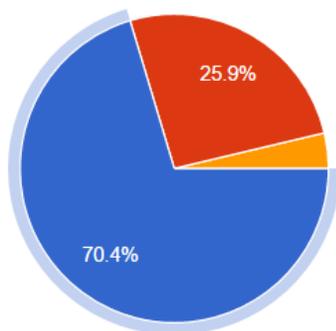


- 4. El criterio aparece siempre, de forma evidente
- 3. El criterio aparece algunas veces, con mucha frecuencia
- 2. El criterio aparece algunas veces, con poca frecuencia
- 1. El criterio no aparece o no se visibiliza

Algunas de las propuestas son completamente lúdicas. Estas, favorece la comprensión de las temáticas, permiten la expresión emocional, promueven el disfrute y la motivación, la creatividad, el desarrollo humano, el compartir experiencias, y se afianzan procesos metalingüísticos.

Comunicación

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que, en un 70.4% de los casos, por completo, el ambiente promueve la comunicación.



- 4. El criterio aparece siempre, de forma evidente
- 3. El criterio aparece algunas veces, con mucha frecuencia
- 2. El criterio aparece algunas veces, con poca frecuencia
- 1. El criterio no aparece o no se visibiliza

La comunicación es una de las actividades más importantes al interior de los ambientes de aprendizaje examinados. En ellos, se promueve la comunicación escrita, al tener que resolver las guías, y la comunicación oral en la socialización.

Las habilidades comunicativas, en general, son un punto importante que buscan desarrollar los docentes, con las que se quiere que los estudiantes sean críticos, propositivos, que interpreten y argumenten. En este sentido, ha sido importante la lectura de textos científicos, de microrelatos, la creación de mapas mentales, la realización de debates, entre otras estrategias.

Democracia

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que, en un 33.3% de los casos, por completo, el ambiente promueve el ejercicio democrático.

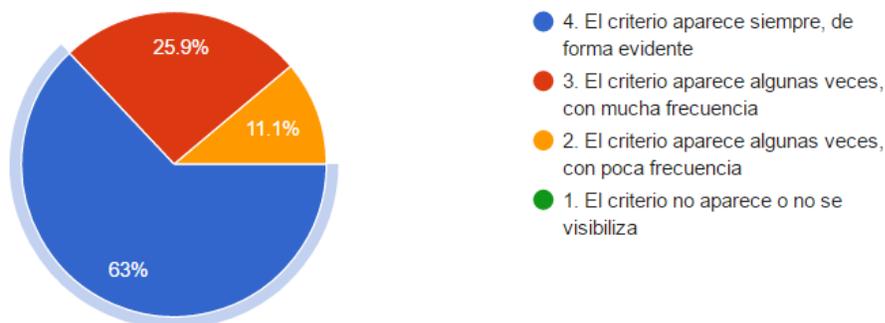


La democracia suele no hacer parte de los objetivos de los ambientes de aprendizaje. Las actividades pueden estar más enfocadas en la reflexión de acciones para la paz, pero lo democrático no es un eje fundamental planteado en el proyecto, Sin embargo, se hacen algunos ejercicios donde se tiene en cuenta el gobierno escolar.

A promoción de la democracia se da, principalmente, a través del desarrollo de procesos de sana convivencia, de ejercicios participativos y de relaciones horizontales entre los participantes del ambiente.

Afecto

Los análisis llevados a cabo en este estudio muestran que, en un 63% de los casos, por completo, el ambiente promueve el ejercicio afectivo.



El afecto es otro componente importante para los ambientes de aprendizaje. Para el docente es importante que las relaciones sean sólidas, para lograr, así, un trabajo en equipo, y aportar al desarrollo de la autoestima y la convivencia.

El componente socioafectivo tiene gran representación a partir del reconocimiento y apropiación de las multiculturalidades; por medio de ejercicios en aula y a través de las familias, que promueven este desarrollo integral y el fortalecimiento de vínculos en diferentes contextos.

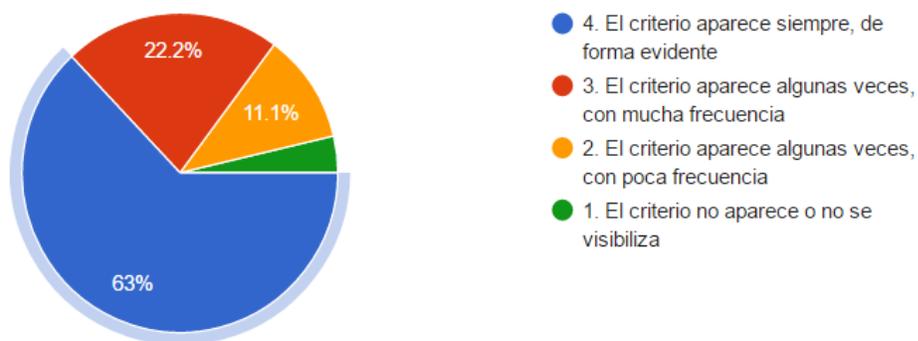
Las características afectivas cumplen un papel fundamental dentro del ambiente de aprendizaje, ya que permiten expresar emociones, sentimientos, reconocer su propia identidad y, a la vez, resolver problemas.

Componente 10. Recursos

Los recursos son importantes para el correcto desarrollo del ambiente de aprendizaje. Aquí se presentan las características de los recursos, la promoción de la interacción-mediación, la respuesta a las necesidades de la secuencia propuesta y su uso eficiente.

Características de los recursos

Este estudio señala que, en un 63% de los casos, por completo, los recursos son llamativos para los estudiantes.

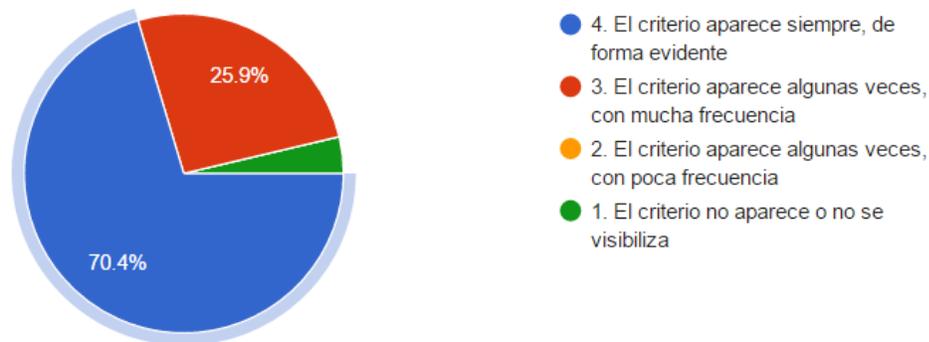


Existen muchas formas en las cuales los recursos resultan llamativos para los estudiantes:

1. Las herramientas digitales
2. Cajas sensoriales
3. Recursos manuales
4. Videos
5. Música
6. Textos cortos
7. Mapas
8. Recursos creados por los mismos estudiantes
9. Tablets
10. Computadores
11. libros

Promoción de la interacción-mediación

Este estudio señala que, en un 70.4% de los casos, por completo, los recursos promueven la interacción entre actores del ambiente (estudiantes, docentes).



Los recursos promueven que los estudiantes hagan trabajo cooperativo alrededor de una sola actividad y con un solo objetivo. Además, los recursos usados favorecen la interacción bajo la mediación del docente.

En general, los recursos implementados en las planeaciones del ambiente, tienen diferentes grados de interacción y mediación, algunos recursos son de acceso permanente y otros dependen de su intencionalidad pedagógica; sin embargo, todos facilitan la interacción de los diferentes miembros del ambiente.

Respuesta a la secuencia

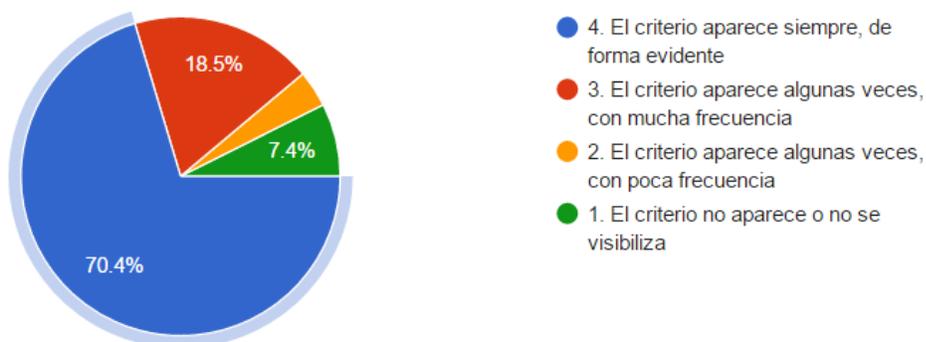
Este estudio señala que, en un 66.7% de los casos, por completo, los recursos responden a las necesidades de la secuencia propuesta.



El uso de estos recursos propicia la obtención de los objetivos propuestos por los docentes para el ambiente. Los recursos están diseñados para cada fase del proyecto, pero podrían alimentarse con otros recursos y otras actividades que estén acordes con los intereses de los estudiantes, y que puedan abarcar las necesidades que se proponen responder con el ambiente.

Uso y mediación

Este estudio señala que, en un 70.4% de los casos, por completo, los recursos se utilizan de forma eficiente.



Cuando el ambiente se planeó para utilizar los recursos, normalmente se hacen uso de estos de forma eficiente. Por ejemplo, se utilizan materiales reciclados, muchos con ayuda de los padres de familia; también, se hace uso de los recursos que proporciona la institución con propósitos pedagógicos.

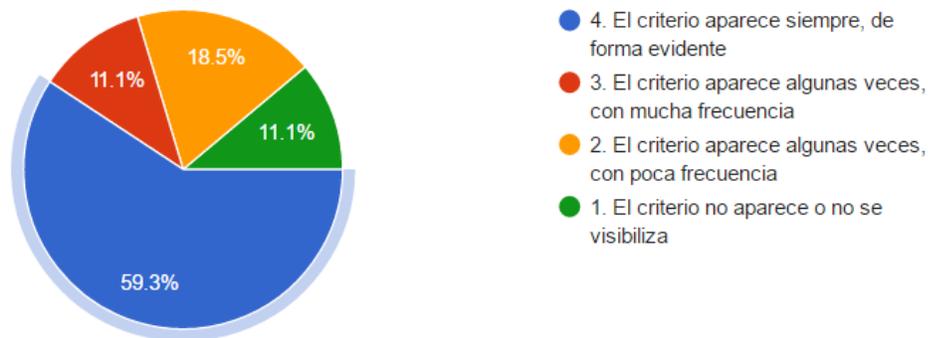
En algunos casos, aunque se utilizan de manera eficiente los recursos, se observan pocos elementos presentes, permanente en el aula, que garanticen interacciones continuas y faciliten la consolidación de aprendizajes.

Componente 11. Uso de tic

El uso de TIC, para algunos ambientes, es primordial. Se ha visto el impacto que tiene, como herramienta de mediación tecnológica, en los aprendizajes de los estudiantes. Aquí se presentan algunas características de este componente, como el uso y la articulación con áreas o ciclos, y su uso para promover la participación.

Uso de TIC

Los datos descriptivos señalan que, en un 59.3% de los casos, por completo, son claros los usos que se le dan a la tecnología en el ambiente de aprendizaje.



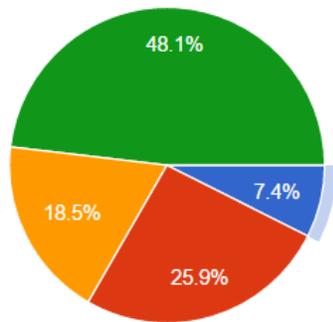
Es común observar que la tecnología se utiliza para algunas actividades concretas, pero no es un eje fundamental en el ambiente; mientras que, en otros, la tecnología juega un papel primordial y se usa para lograr los propósitos del mismo. Tiene usos importantes, como brindar oportunidades de comunicación entre los estudiantes, y compartir las temáticas que se van trabajando.

De esta forma, estas herramientas tienen, como función principal, el fortalecimiento de los aprendizajes alcanzados, la presentación de información de múltiples formas y la generación de motivación ante el trabajo con diferentes asignaturas.

En algunos casos, las herramientas tecnológicas se convierten en objetos virtuales de aprendizaje, yendo más allá de las redes sociales, y proporcionan estrategias lúdico-creativas importantes.

Uso de TIC y articulación con áreas

Los datos descriptivos señalan que, en un 7.4% de los casos, por completo, es claro que los usos de las tecnologías permiten el trabajo articulado de distintas áreas, asignaturas, ciclos o grupos.

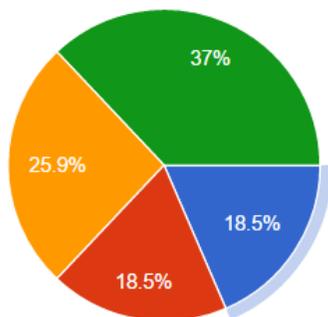


- 4. El criterio aparece siempre, de forma evidente
- 3. El criterio aparece algunas veces, con mucha frecuencia
- 2. El criterio aparece algunas veces, con poca frecuencia
- 1. El criterio no aparece o no se visibiliza

En muchos casos, debido a que el ambiente no se enfoca directamente en la tecnología, no es un eje que permita la articulación. Por ello, la tecnología no se usa con el fin de articular áreas o grupos, sino, más bien, como un instrumento didáctico.

Uso de TIC y promoción de la participación

Los datos descriptivos señalan que, en un 18.5% de los casos, por completo, es claro que los usos de las tecnologías permiten la participación de los docentes, familia o la comunidad.



- 4. El criterio aparece siempre, de forma evidente
- 3. El criterio aparece algunas veces, con mucha frecuencia
- 2. El criterio aparece algunas veces, con poca frecuencia
- 1. El criterio no aparece o no se visibiliza

Se denota que no se generan acciones que involucren la participación de la familia o la comunidad a través de la tecnología.

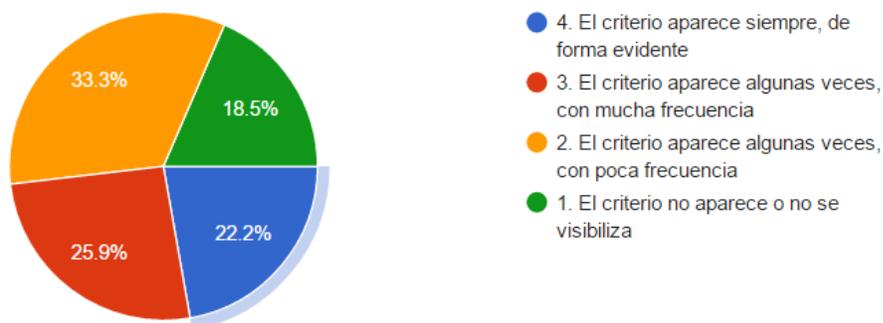
En algunos casos, las herramientas tecnológicas si permiten la interacción con familias y comunidades mediante la actualización de blogs y redes sociales, con las que se dan cuenta de las actividades y avances propios del ambiente de aprendizaje; sin embargo, es mucho más común que no se brinden espacios activos para que interactúen.

Componente 12. Participación

La participación implica la intervención de distintos actores educativos en el ambiente de aprendizaje. Aquí se recatan varios agentes de participación, como el familiar, la comunidad, la creación de espacios de socialización, y la creación de espacios de gestión.

Participación familiar

Este análisis muestra que, en un 22.2% de los casos, por completo, el ambiente permite la participación de la familia.



Como se ha mencionado en otros apartes, la participación de la familia en los escenarios educativos es parcial o nula.

En otras ocasiones, la familia es un eje fundamental en el proyecto. Participa en la creación de las carteleras, de los materiales para la siembra, en las reuniones, en los eventos donde se presenta el proyecto y en cualquier otra propuesta que surja de las reuniones de padres.

Participación de la comunidad

Este análisis muestra que, en un 11.1% de los casos, por completo, el ambiente permite la participación de la comunidad.



Suele suceder que la participación de la comunidad no sea uno de los objetivos que pretende el ambiente, por lo que dicha participación sea nula. Así, las actividades están muy encaminadas al trabajo de aula más que al trabajo en comunidad. En algunos casos aislados, se integran procesos desde la participación de la comunidad educativa, a través de actividades intencionadas, relacionadas con mitos y leyendas colombianas.

Espacios de socialización

Este análisis muestra que, en un 22.2% de los casos, por completo, existen espacios de socialización de la gestión participativa.

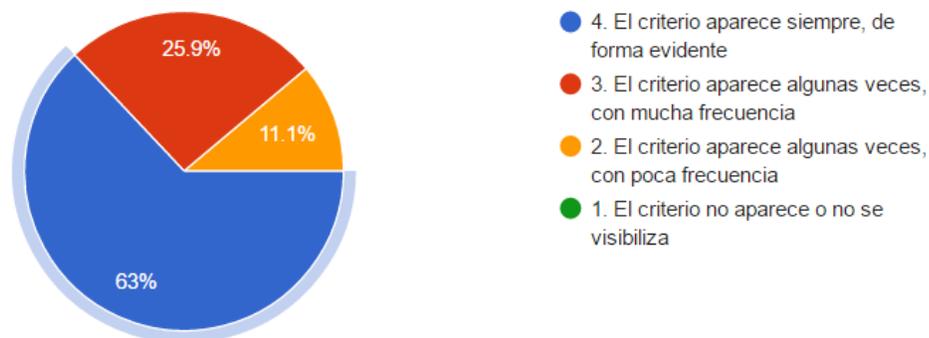


Los espacios de socialización se consideran importantes para el ambiente de aprendizaje, pero su realidad, en la práctica, se ve acortada. En varios casos se denota el esfuerzo del docente por buscar espacios nuevos para estos procesos, ya sea través del trabajo con otros colegas, o convirtiéndose en gestor participativo.

En otros casos, estos espacios de socialización son establecidos permanentemente, a través de la retroalimentación de los procesos desarrollados. Son ejercidos por docentes, estudiantes y demás actores participantes.

Escenarios de gestión

Este análisis muestra que, en un 63% de los casos, por completo, existen escenarios claros de gestión de recursos: tiempo y espacio para la planeación y ejecución de las propuestas del ambiente.



La gestión de los recursos depende, principalmente, de la planeación. Aquí se torna importante la familia, el grupo de pares del docente, las redes sociales.

Los docentes participantes del ambiente de aprendizaje, buscan espacios extraclase para planificar las actividades y dentro del horario académico se establecen días específicos para su respectiva implementación.

Componente 13. Evaluación

Como se ha visto a lo largo de este informe, la evaluación juega un papel importante en el desarrollo del ambiente de aprendizaje. Aquí se presentan las características de este componente, asociadas al uso de la evaluación, los tipos de evaluación, los procesos de retroalimentación, los criterios de evaluación, la coherencia de la evaluación con los aprendizajes esenciales, y la participación de la familia en los procesos evaluativos.

Uso de la evaluación

Se identifica que, en un 40.7% de los casos, por completo, se utilizan, de manera intencionada y diferenciada, la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.



Las estrategias de evaluación varían de un ambiente a otro. En algunos, son constantes los procesos de autoevaluación, mientras que, en otros, son mucho más persistentes los de heteroevaluación.

Heteroevaluación: La heteroevaluación es quizá la más frecuente. Se realiza con retroalimentación por parte del docente. Se pueden utilizar rejillas desarrolladas por el maestro, y apreciaciones dadas por las familias. Se suele presentar de manera intencionada.

Autoevaluación: Los estudiantes realizan autoevaluación junto con el docente. Se sientan y analizan los avances. Cada avance se presenta cuando el estudiante se siente listo de mostrarlo. En algunos casos se maneja como autocalificación. Es posible encontrar, en los procesos de autoevaluación, el diseño de instrumentos propios por parte de los docentes. La autoevaluación se genera de forma constante cuando cada estudiante presenta su guía y reflexiona a través de ella.

Coevaluación: En general, los procesos de coevaluación son menos claros. Cuando se da, son los mismos estudiantes los que hacen una revisión de lo que se está haciendo. En esta,

los estudiantes dan opiniones frente a los cambios de actitud que han visto en sus compañeros, y felicitan al grupo con aplausos y celebraciones.

Tipos de evaluación

Se identifica que, en un 29.6% de los casos, por completo, se establecen diferentes tipos de evaluación inicial, procesual y final.



El tipo de evaluación varía enormemente de un proyecto a otro, aunque suele ser más común la evaluación procesual, mayoritariamente cualitativa.

Evaluación inicial: La evaluación inicial está dada por un instrumento diagnóstico que hace parte del método, y con resultados de las pruebas Saber.

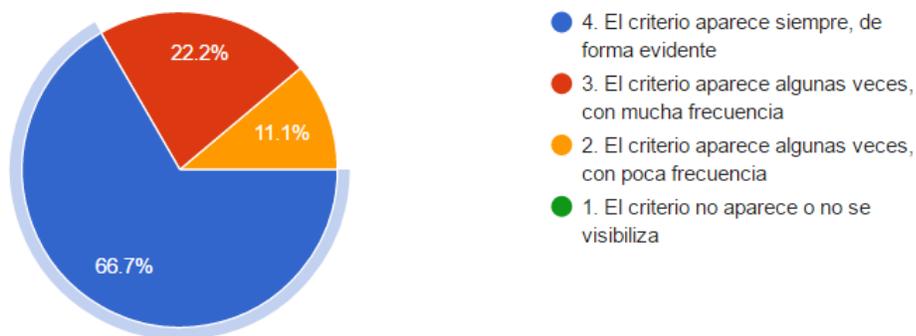
Evaluación procesual: En la evaluación de proceso se está revisando la evolución de los estudiantes frente a los primeros cuadrantes que realizan, y cuanto van aumentando, si van haciendo más preguntas y la complejidad de cada pregunta. En esta se da cuenta de los aprendizajes, habilidades y actitudes que ganan los estudiantes con las actividades.

En algunos proyectos se destaca la evaluación procesual y cualitativa, ya que el docente está revisando cómo se están componiendo los escritos, los aprueba y permite a los estudiantes proseguir en el siguiente paso del proceso.

Evaluación final: La evaluación final se lleva a cabo con los productos que se realizan los estudiantes. Es común que se hagan evaluaciones de cada taller, una vez se finaliza el mismo, y por periodos, con el promedio de las notas.

Retroalimentación

Se identifica que, en un 66.7% de los casos, por completo, existe retroalimentación al estudiante sobre el desarrollo de su aprendizaje.



La retroalimentación suele ser constante, diaria, de cada actividad y acción que sucede en el aula, ya sea propio del ambiente o a partir de algún conflicto presentado.

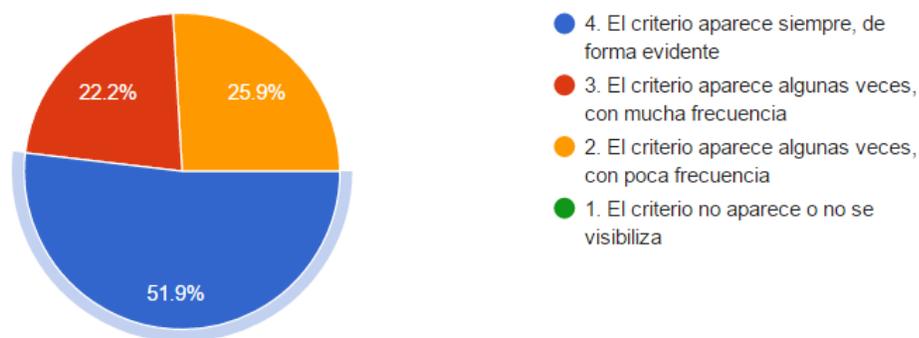
Esta retroalimentación se realiza en medio de cada actividad, a través del monitoreo del desarrollo realizado por los docentes. Se presentan avances, felicitaciones, apoyos y recomendaciones ante debilidades.

La retroalimentación también puede ser permanente y personalizada. Aquí, el docente observa no solo cómo avanza el estudiante en su proceso de aprendizaje de conocimientos disciplinares, o del componente de construcción, sino que también analiza la disposición que cada estudiante demuestra hacia el proceso.

El ejemplo más claro de la retroalimentación en el proyecto es en los exámenes. El docente realiza ejercicios antes del examen; una vez los estudiantes se sienten seguros, realiza el examen. Esos se revisan y se encuentran falencias. Con base en esto se vuelve a explicar la temática y los estudiantes ayudan en la explicación. Cuando los estudiantes han comprendido las falencias del examen, y las han podido superar, se vuelve a practicar el examen y se hace un contraste de los resultados.

Criterios de evaluación

Se identifica que, en un 51.9% de los casos, por completo, se tiene claridad sobre los criterios con los que se evalúan los aprendizajes generados por el ambiente.



En algunos casos, los criterios se visualizan de forma clara y puntual; en otros, los criterios son generados a partir del desarrollo de la sesión, dependiendo de lo que vaya ocurriendo.

Dentro de los instructivos se evidencia qué debe tener cada escrito y así mismo es como se da la retroalimentación. Se observa cuáles son los componentes que faltan, cuales se deben fortalecer, cuales son más potentes y con base en esto se continúa el proceso.

Se tienen criterios de evaluación y el principal es la participación, pero se puede profundizar un poco más sobre los criterios que estén relacionados con los conocimientos disciplinares.

A veces, los criterios no son realmente claros. No hay un documento específico que así lo presente, a manera de rúbrica. En esas situaciones, los estudiantes no conocen los criterios a tener en cuenta, más allá de los productos o el trabajo desarrollado en clase.

Coherencia

Se identifica que, en un 50% de los casos, por completo, los criterios de evaluación establecidos son coherentes con los aprendizajes esenciales.



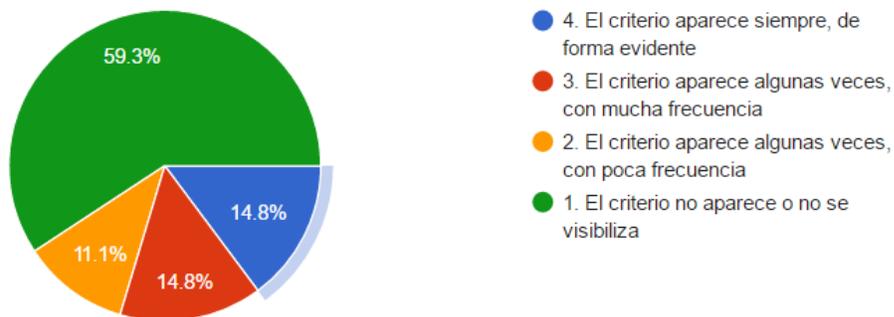
Cada actividad tiene un objetivo que pretende alcanzar los aprendizajes esenciales en los estudiantes, por lo tanto, los criterios de evaluación dan pautas de cómo se están alcanzando esos aprendizajes. Así, los criterios permiten enfatizar sobre los aprendizajes esenciales; además, se convierten en herramientas formativas para el estudiante.

Puede suceder que los aprendizajes esenciales exijan una evaluación cualitativa, de proceso, y de criterios que respondan a esta modalidad de evaluación, pero los criterios están establecidos con los logros del área y con expectativas comportamentales.

En algunas ocasiones, los aprendizajes esperados en el ambiente se configuran conforme a la malla curricular, a la impronta institucional y a especificaciones en cuanto a capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes esperadas por ciclo.

Evaluación y participación familiar

Se identifica que, en un 14.8% de los casos, por completo, son evidentes las formas en las cuales participa la familia en los procesos de evaluación.



Las familias no suelen involucrarse en los procesos evaluativos de sus hijos. En algunas ocasiones, las familias participan en actividades, como en las presentaciones, pero reconocen que la evaluación es un proceso interno del aula.

En otros ambientes, las familias retroalimentan frente a los avances evidenciados en casa, y frente al desarrollo de actividades de refuerzo y/o motivación, conforme a lo evidenciado en el ambiente.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio de ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en la escuela. Dichas conclusiones se agruparán en las dimensiones del estudio, recogiendo los elementos importantes que aparecen referidos en los resultados, para dar paso a las recomendaciones.

Sobre los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son apuestas de una comunidad académica por nuevas formas de relación con los aprendizajes. Surgen, principalmente, de una preocupación genuina de un docente o grupo docente por las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Estas apuestas, se alimentan de reflexiones profundas de estos docentes por su ejercicio profesional; por la forma en que configuran los espacios de aprendizaje, y por las maneras en las cuales los docentes proponen estos procesos.

En estos ambientes, son sumamente importantes los escenarios extracurriculares o digitales, ya que permiten ampliar el marco de los espacios de aprendizaje. También, se llega a identificar en el origen de estos ambientes una preocupación por las relaciones humanas entre el docente y los estudiantes, cuestiones afectivas, empáticas, y de reconocimiento de los agentes en los diálogos de aprendizaje. De allí que, de estas reflexiones, el docente se descentra, convirtiéndose en un mediador, y permitiéndole al estudiante el agenciamiento sobre su propio proceso.

Varios son los elementos constantes de aprendizaje en los ambientes caracterizados. Este análisis señala, con fuerza, cómo las competencias o habilidades lingüísticas, y las competencias ciudadanas, especialmente aquellas relacionadas con la convivencia, se convierten en temáticas centrales de aprendizaje.

Los ambientes, además, le apuestan a la creación de una comunidad educativa, en donde estudiantes y docentes, pero también padres de familia, intervienen sobre los procesos de aprender.

Este estudio mostró que algunos tópicos de los ambientes se hacen más visibles que otros. Así, cuestiones como el reconocimiento de las características de los estudiantes, el trabajo sobre una dimensión socio-afectiva, el abordaje de conocimientos disciplinares, el establecimiento de condiciones para el desarrollo de los aprendizajes, la relación docente-estudiante, la comunicación, o la evidencia de la intencionalidad pedagógica, son más frecuentes (mayores al 70%), que el trabajo desde una perspectiva interdisciplinar, la interacción del ambiente con la familia, la participación de esta o de la comunidad, o el uso de TICs, tanto para la articulación de distintas áreas como para la promoción de la participación (menores a 30%).

A continuación, se presenta, de manera resumida, lo encontrado en cada dimensión de análisis.

Sobre la articulación con el PEI y el currículo

Son varios los elementos importantes para que el ambiente se encuentre articulado con el PEI, con las distintas áreas, niveles, ciclos y, en general, con el currículo. Entre ellos, destaca el tiempo de la propuesta. Así, propuestas con mayor desarrollo en el tiempo, terminan siendo más reconocidas por la comunidad académica y, por tanto, adquieren mayor relevancia e impacto en distintas esferas de dicha comunidad.

El otro elemento importante es la comunicación entre los docentes. Cuando existe diálogo permanente, el reconocimiento de la propuesta en distintos escenarios se hace evidente, y es posible que este afecte, incluso, las apuestas curriculares o el proyecto institucional.

De igual forma, se torna esencial la participación de un número de docentes en la propuesta, preferiblemente un grupo interdisciplinario. De esta forma, se aprovechan las acciones de cada uno y el proyecto se enriquece con los conocimientos desde distintas áreas.

Por último, es esencial la “alineación de la intencionalidad”, es decir, la posibilidad de que los propósitos del ambiente de aprendizaje encuentren relación con las intencionalidades curriculares de aprendizaje de la institución. Los puntos de confluencia se hallan en el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, y este reconocimiento, a su vez, depende de los diálogos que se hubiesen trazado con dichos estudiantes, y del reconocimiento del contexto en el que tanto el estudiante, como la institución, se ubican. Cuando alguno de los dos, apuesta curricular o intención institucional, desconoce estos elementos, se pierde dicha alineación, acarreando consecuencias importantes en la ejecución de los ambientes de aprendizaje.

Intencionalidad del ambiente

Las intencionalidades en los ambientes de aprendizaje parten, en mayor medida, de un interés de transformación de la práctica. Si bien, la intencionalidad surge del docente, a través de una lectura de las realidades de los estudiantes, es en diálogo con estos que adquiere sentido y real dimensión. Así, para que las apuestas intencionadas logren tener el impacto deseado, es muy importante ponerse en un juego explícito con los estudiantes y dichas intenciones.

En estos diálogos se colocan en común acuerdo los objetivos y estrategias para la realización efectiva de las acciones que el ambiente propone, lo que conduce a afianzar los lazos entre estudiantes y docentes. Como es evidente, lo anterior depende de la capacidad de empoderar al estudiante por parte del docente, y del nivel de agenciamiento generado a

través del ambiente; lo que depende, a su vez, de las características de los docentes, quienes se tornan en actores líderes, que reconocen los pensamientos y emociones de sus estudiantes.

El ejercicio de llevar a cabo la intencionalidad propuesta, requiere de dos tipos de evaluaciones. Por un lado, de una inicial, que permita reconocer elementos propios del estudiante y de sus capacidades; y por otro, de un monitoreo constante (evaluación de proceso), que conduzca a revisar si se están cumpliendo las metas propuestas en estas intenciones.

En todo caso, las intenciones deben ser explícitas, y durante el desarrollo de las actividades, se debe recordar dicha intención, permitiéndose, así, mayor conciencia, por parte del estudiante, de las expectativas de aprendizaje. Estas intenciones se hacen visibles en las herramientas utilizadas, en el acompañamiento realizado, en los espacios de aprendizaje propuestos, en las estrategias y secuencias pedagógicas, en la planeación y ejecución de las actividades, en los criterios de las asignaturas, y en los objetivos planteados.

Comprensión de las características del estudiante

Al igual que con la intencionalidad, la comprensión de las características del estudiante en los ambientes de aprendizaje, depende de los diálogos entre los docentes y los estudiantes. Esta comprensión permite una relación más empática, un mayor reconocimiento de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y se comprende mejor a las familias y sus características sociales. Dicho reconocimiento conduce, además, a diseñar y adaptar las actividades a las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante.

Cuando existe comprensión de las características de los estudiantes se consigue mayor participación de parte de estos. Este reconocimiento permite organizar la distribución de los estudiantes en grupos, lo que mejora el trabajo cooperativo. En los trabajos en grupo, los

estudiantes se sienten más confiados y respaldados en su desempeño, se muestra un mayor interés por participar en las actividades, y se mejoran los lazos entre amigos y las relaciones interpersonales en general.

Además, cuando se comprenden las características de los estudiantes, se puede proponer actividades más atractivas para el estudiante, especialmente cuando estas actividades le confieren al estudiante una alta participación, mayor empoderamiento y agenciamiento. Al lograr esta motivación, los estudiantes reflexionan más sobre las temáticas propuestas y encuentran mayor sentido a la práctica pedagógica.

Otro elemento importante de la comprensión de las características del estudiante, tiene que ver con la capacidad de resolver pacíficamente los conflictos. Cuando existe tal comprensión, los docentes son capaces de proponer estrategias para que los estudiantes se empoderen de los procesos de mediación, y sean ellos mismos quienes traten de resolver los problemas de manera pacífica. La empatía construida se torna importante para dicha mediación.

Aprendizajes en el ambiente

Los aprendizajes típicos en los ambientes tienen que ver con temáticas curriculares, soportadas en áreas fundamentales, pero también en temáticas de vida. Son dos los elementos importantes para estos aprendizajes: por un lado, la planeación de las actividades, con la cual se reconocen los propósitos y las acciones para llegar a los mismos; y la segunda, la evaluación, la cual, permite monitorear que dichos propósitos de aprendizaje se cumplan.

Cuando se tiene en cuenta el aprendizaje, se presentan actividades retadoras a los estudiantes, permitiéndoles realizar acciones más complejas. La complejidad es mediada a través de procesos de interpretación y análisis establecidos en cada propuesta pedagógica.

Se tienen en cuenta, para estas propuestas, políticas distritales y nacionales, y son importantes los acuerdos de aprendizaje previos de los ciclos o áreas.

Formas de promover el desarrollo

El desarrollo, en los contextos educativos examinados, tuvo una perspectiva de dimensiones, caracterizando así las dimensiones socio-afectiva, físico-creativa y cognitiva. En la dimensión socio-afectiva, por ejemplo, se observó una gran promoción de la autonomía y la autoestima, y mayor articulación de las emociones al uso de la palabra y de la conciencia de las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos y sus compañeros. Se denota una importante libertad de expresión y mayores reflexiones sobre los aprendizajes. En la dimensión cognitiva se torna relevante la construcción interactiva y dinámica del conocimiento, la planeación y estructuración de la actividad y el trabajo en grupo. Por su parte, en la dimensión físico-creativa, se aprovecha la motivación para incentivar la creatividad.

Sobre las secuencias de aprendizaje

La secuencia pedagógica en los ambientes, parte de la contextualización de las apuestas de aprendizaje. Por ello, es clave hacer explícito los propósitos. En los momentos iniciales de la secuencia, se pueden establecer relaciones entre los tópicos desarrollados previamente y los presentados como novedosos. En esta, es importante la concientización, por parte del estudiante, de la realidad de los contextos y del entorno en el que se encuentra para que, así, logre darse cuenta de cómo los aprendizajes se vinculan con estos contextos.

De igual forma, es importante, para la secuencia de aprendizaje, el aprovechamiento de las vivencias o experiencias de los estudiantes. Estas se suelen dar al principio de las

actividades, a través de preguntas. Sobre esto mismo, es importante la consolidación de dichas experiencias, a través de procesos evaluativos-reflexivos y del trabajo en grupo.

El trabajo sobre la secuencia de aprendizaje también implica el dar cuenta de las evidencias del progreso. Este estudio muestra que estas evidencias son principalmente lingüísticas, y se relacionan con el hacer explícito los avances en el pensamiento del estudiante, especialmente en la argumentación, manifiesta a través de la oralidad. De igual forma, estas evidencias se hacen evidentes a través de una mayor conciencia para la resolución de los conflictos por parte del estudiante, en el aumento del manejo emocional, en transformaciones comportamentales y en el mejoramiento del rendimiento académico

Sobre las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas tienen que ver con los modelos pedagógicos utilizados, las formas de motivar a los estudiantes, la articulación con la cotidianidad del estudiante y con las estrategias de mediación que utiliza el docente. Este estudio encontró que los modelos pedagógicos más comunes tienen que ver con la enseñanza para la comprensión, el aprendizaje significativo y los modelos constructivistas, socio-constructivistas y socio-críticos.

La forma de motivar que más impacto tuvo en los ambientes, tiene que ver con el permitir que sean los mismos estudiantes los actores principales de su proceso de aprendizaje. También es importante el trabajo cooperativo y el uso de recursos innovadores y cambiantes, que brindan nuevas formas de presentar la información.

Reconocer la cotidianidad del estudiante se torna importante porque con esto, se proponen estrategias didácticas que son reconocidas por los estudiantes y se ajustan a sus intenciones. Es clave, en este caso, la sensibilidad del docente para reconocer estas formas de ser y

habitar del estudiante. Por ello, la ciudad, la comunidad, la cultura, el contexto social, la escuela y el aula, se convierten en pretextos para los aprendizajes.

En términos de las mediaciones, se reconoce la importancia de la mediación semiótica a través del uso del lenguaje y de las herramientas físicas o simbólicas utilizadas en el ambiente. En la mediación pedagógica aparece el docente como guía de los procesos, como aquél que acompaña y aclara dudas, observa cómo se desenvuelve cada estudiante, invita al estudiante a la participación, y asegura el éxito de las actividades, permitiendo el desarrollo de aspectos psicosociales, de la intercomunicación, de la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades culturales. Por su parte, la mediación tecnológica favorece los procesos de aprendizaje y la realización de las actividades propuestas en los ambientes, propicia la autonomía y consolida la construcción de reflexiones y saberes individuales y grupales.

Sobre las interacciones

Las interacciones son un elemento esencial para los ambientes de aprendizaje. En las interacciones docente-estudiante, por ejemplo, las relaciones son empáticas, permiten una mayor participación de los estudiantes, los cuales sienten que sus opiniones son escuchadas; así, se genera un ambiente de confianza que redundará en una mayor participación de estos. Cuando las interacciones docente-estudiante son efectivas, hay una guía clara de los procesos a desarrollar, se refuerzan las actitudes positivas, y se empodera al estudiante sobre su proceso, ya que, para el docente, el estudiante es el protagonista. Bajo estas interacciones, se potencian las acciones afectivas y comunicativas, y se percibe mayor búsqueda de retroalimentación por parte del docente. Las interacciones estudiante-estudiante, por su parte, permiten mayores actitudes colaborativas y mayores reflexiones, y conducen a la generación de mayores estrategias para la resolución de los conflictos.

Elementos asociados al ambiente

Fueron distintos los elementos, caracterizados en este estudio, como relacionados con el ambiente: la lúdica, la comunicación, la democracia, y el afecto. Se encontró, por ejemplo, que las actividades lúdicas favorecen la comprensión de las temáticas, permiten la expresión emocional, promueven el disfrute y la motivación, la creatividad, el desarrollo humano, el compartir experiencias y, con ellas, se afianzan procesos metalingüísticos. Las actividades comunicativas, por su parte, permiten que los estudiantes sean críticos, propositivos, que interpreten y argumenten con mayor frecuencia. Con la democracia, se conduce a un mayor trabajo sobre la convivencia, y a mayores reflexiones sobre la paz y los escenarios sociales conflictivos en que habita el estudiante. Por último, con el afecto, se trabaja la autoestima, la convivencia, la expresión de emociones y sentimientos, y la construcción de la propia identidad.

Recursos del ambiente

Los recursos del ambiente son variados y se justan a las características de las propuestas. Estos, promueven el trabajo colaborativo y favorecen la interacción bajo la mediación del docente. Algunos recursos son de acceso permanente, mientras que otros dependen de la intencionalidad pedagógica. Su uso varía a razón de las dinámicas escolares, y de la eficiencia en la incorporación de los mismos a las apuestas de los ambientes.

Uso de TIC

Las tecnologías de la información y las comunicaciones tienen usos importantes en los ambientes, como brindar oportunidades de comunicación entre los estudiantes, compartir las temáticas que se van trabajando, el fortalecimiento de los aprendizajes alcanzados, la presentación de información de múltiples formas y la generación de motivación ante el trabajo con diferentes asignaturas.

Participación de los distintos actores en el ambiente de aprendizaje

La participación de los distintos actores en los ambientes de aprendizaje varía de acuerdo a cada actor; sin embargo, este estudio muestra que es muy poco común el involucramiento de las familias y las comunidades a las apuestas de los ambientes. Esta participación depende de la intencionalidad del ambiente y de la planeación. Desde la intencionalidad, se debe permitir el generar espacios de socialización de las actividades y sus resultados, y de la participación de los actores. Cuando dichos espacios de socialización no aparecen, es poco el reconocimiento y agenciamiento que pueden tener las familias sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Sobre la evaluación en los ambientes de aprendizaje

Este estudio muestra cómo la evaluación es central a los ambientes de aprendizaje eficaces. Como es de esperar, es mucho más común la heteroevaluación que la coevaluación. La autoevaluación, por ejemplo, refleja un mayor empoderamiento de los estudiantes de los aprendizajes propuestos por los estudiantes. En término de las tipologías de evaluación, se encuentra, como común, la evaluación de proceso, la que permite medir el nivel de avance sobre los objetivos trazados. La retroalimentación, por su parte, permite identificar tanto avances como limitaciones encontradas en los procesos de aprendizaje. Permite reconocer aún más las características de los estudiantes o la disposición de cada estudiante hacia el proceso de aprendizaje propuesto.

Presentadas estas conclusiones, procedemos con la exposición de las recomendaciones derivadas de este análisis.

Recomendaciones

Como hemos visto, pensar en ambientes de aprendizaje exitosos, implica un sinnúmero de factores clave. Aquí resumimos los más importantes:

1. Empoderar al estudiante de su proceso de aprendizaje. Este empoderamiento debe ser real. Es decir, el docente debe ser capaz de descentrarse en su labor, y debe permitir que el estudiante proponga acciones pedagógicas, reconozca las intenciones y los contextos de aprendizaje, sea consciente de su lugar en dicho proceso, y sea capaz de autoevaluarse y evaluar correctamente a sus compañeros.
2. Relacionado con lo anterior, se recomienda revisar el reconocimiento que tienen los proyectos educativos y los ambientes, de las condiciones de necesidad de aprendizaje y de los contextos de los estudiantes.
3. Es importante poner en diálogo las intenciones de los ambientes de aprendizaje con dichas necesidades. Se requiere un diálogo constante entre el docente y el estudiante, para que el docente verifique que tiene sentido, en la realidad del estudiante, su apuesta de aprendizaje; y para que, a su vez, el estudiante reconozca las intenciones de las propuestas de aprendizaje, de manera consciente, para así convertirse en un agente activo que busca llevar a cabo los objetivos de dicha propuesta.
4. Es recomendable la flexibilidad del ambiente, de manera que se ajuste a las condiciones de participación de los estudiantes, y que permita que estos se involucren en la planeación o modificación de las actividades. Dicha flexibilidad cobra sentido en los tiempos y espacios destinados para los aprendizajes.
5. Si bien es importante reconocer los desempeños y acciones individuales, se recomienda utilizar el trabajo en grupo como estrategia para el ambiente. Como se ha mencionado en las conclusiones, en los trabajos en grupo, los estudiantes se

sienten más confiados y respaldados en su desempeño, se muestra un mayor interés por participar en las actividades sugeridas, se mejoran los lazos entre amigos y las relaciones interpersonales.

6. Se recomienda el trabajo sobre cuestiones referidas a la expresión de emociones, al desarrollo de la empatía y a la autorregulación, elementos clave para el trabajo sobre resolución de conflictos e interacciones eficaces en el aula.
7. Se torna relevante presentar, en los ambientes, actividades y situaciones retadoras a los estudiantes, reconociendo el nivel de complejidad de la actividad y las habilidades, destrezas y disposiciones del estudiante. Esto permite que se dé el desarrollo de las capacidades de aprendizaje esperadas.
8. Se recomienda trabajar sobre la concientización, en distintos niveles, del estudiante: por una parte, en el reconocimiento de las intenciones de aprendizaje; por otra, en el darse cuenta de las realidades que se habita, tanto externas, manifiestas en los contextos sociales cotidianos y de aula, como en la realidad interna, especialmente en las emociones, en su expresión y manejo.
9. Se recomienda un mayor uso de las TICs para los aprendizajes. No sólo como herramientas en sí, sino también como “ambiente por sí mismo”, desde el reconocimiento de lo mediático, de lo que permite en términos de la integración de distintas áreas, y de la participación de la familia. Lo anterior requiere un conocimiento amplio en las tecnologías por parte de todos los actores, y no sólo de los docentes del área de tecnología y sistemas. En esta línea, se deben buscar estrategias para que las familias reconozcan que estos espacios digitales son esenciales para los procesos de aprendizaje de sus hijos.
10. Se recomienda revisar el número de estudiantes por salón. En cursos con mayor número de estudiantes, la ejecución de los ambientes se torna difícil. Hay mayor dificultad para el reconocimiento de las características de los estudiantes, para el monitoreo de los logros de las intencionalidades del ambiente, para la evaluación reflexiva y para una participación que dé cuenta de todos los intereses de los estudiantes.

11. Se recomienda ampliar el marco de interacción con la familia y con la comunidad.

Todos los componentes relacionados con la familia arrojaron bajos puntajes. La articulación de las apuestas de los ambientes con la familia, la participación de la familia en estos escenarios o la participación de la familia en los procesos evaluativos, son siempre bajos. Se deben modificar las estrategias para que esta participación aumente, y así el estudiante encuentre un mayor vínculo entre los aprendizajes propuestos y su contexto cercano.

Referencias

- Abella, S, Guacaneme, X & Martinez, J. (2014). *El ideario del ambiente como estrategia pedagógica en el contexto rural*. Congreso Iberoamericano de Ciencia y tecnología, innovación y educación. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Alvarado, C. (2012). *Ambientes de aprendizaje en Física: Evolución hacia ambientes constructivistas*. Grupo de Investigación e Innovación en la Educación de la Física, Tecnológico de Monterrey. Monterrey, Nuevo León, México.
- Aramburu, F. (2014). *Medio ambiente y educación*. Síntesis: España.
- Arango Johnson, J. A., Gómez Salazar L. E. y Gómez Hernández M. M. (2009). *El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior*. Anagramas. Volumen 7. Número 14. pp 13-32.
- Arias Castilla, C.A. (2013). *Comunicación y Diversidad. Serie Pedagógica de aproximación a los aspectos comunicativos para la inclusión educativa 2012*. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.
- Becerra, J. F. et al., (2006). Los ambientes de aprendizaje en el aula. *En. Nodos y nudos*. 3 (21). 90-100.
- Bonilla, L. E. y Otálora, J.E. (octubre, 2014). *Búsqueda de recursos educativos en la WEB invisible*. En: Congreso Internacional Humanismo y Tecnología. Universidad Católica de Oriente. Rionegro-Antioquia.
- Cano, M. & Angel, Ll. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N° 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.

- Cole, M. (1989). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline? In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, Cross-cultural Perspectives* (pp. 279–336). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos : el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza Supporting Learning in Educational Contexts : the Exercise of Educational Influence and the Analysis of Teaching. *Revista de Educación*, 33–70.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. In C. Coll & J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 437–458). Madrid: Alianza Editorial.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Punta Arenas, Chile.
- Córica, J. L. (n.d.). *Comunicación y Nuevas Tecnologías: Su Incidencia en las Organizaciones Educativas*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Correa, S.M., Rios, E.A. y Suárez, D. (octubre, 2014). *La mediación pedagógica con apoyo de las TIC en los programas a distancia de la facultad de ciencias de la educación de la universidad Católica de Oriente*. En: Congreso Internacional Humanismo y Tecnología. Universidad Católica de Oriente. Rionegro-Antioquia.
- Cozzani, M. (1991). El concepto de medio ambiente humano en geografía. *Revista de Geografía Norte Grande*, 18, 75-78.

- Cuellar, O. (1992). *Froebel: La educación del hombre*. México: Trillas.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Salamanca: Morata.
- Díaz Carmona, B.P., Guardo Guerrero, S.P., Junco Martínez, V.P. y Paz Barrios, J.P. (2015). *Mediación pedagógica a través de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa de Ternera*. (Tesis de grado, Licenciatura en Educación). Universidad del Tolima en convenio con la Universidad de Cartagena. Cartagena de Indias, D.T. y C.
- Domínguez Gutiérrez, S. (2006). *Relaciones entre la comunicación y las mediaciones para la educación y divulgación de la ciencia*. Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal. Volumen 4. Artículo 9. pp 1-9. ISSN: 1665-5745.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97–113. Vañlido en <http://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Fainholc, B. (2004). *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Educar. El Portal Educativo del Estado Argentino. Recuperado de: <http://weblog.educ.ar/educación-tics/archivos/002461.php>.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. New York, New York, USA: University Park Press.
- García Areito, L. (2014). *Los contenidos del libro “Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital*. Contextos Universitarios Mediados. Número 14,3. ISSN: 2340-552X.

- González, O. & Flores M. (1999). *El trabajo docente: enfoques innovadores para el diseño de un curso*. México: Trillas.
- Guerrero Recalde, N.F., Rodríguez Rubiano, J.J., Aponte Estupiñan, M., Sánchez Díaz, A.S. y Pastrana Rodríguez, J.R. (2012). *Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático*. Revista Vínculos. Volumen 9. Número 2. pp 41-56.
- Gutiérrez, L. & Perez, C. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Pulso, 133- 146.
- Hernández, G. & Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. McGRAW-HILL: México.
- Hernández, A. (n.d.). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica.
- Hunsen, T. & Postlethwaite, N. (1989). *Enciclopedia internacional de la educación*. México: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP & Universidad Nacional de Colombia. (2016). *Propuesta general a nivel conceptual y metodológico, incluyendo criterios técnicos de selección de la muestra, para la caracterización de ambientes de aprendizaje y mediaciones en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Iungman, S. (1996). *La mediación escolar*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Labarrere Sarduy, A.F. (2008). *Bases conceptuales de la Mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica*. SUMMA Psicológica UST. Volumen 5. Número 2. pp 87-96.

- Landazábal, D. P. (2010). Mediación en entornos virtuales de aprendizaje: análisis de las estrategias metacognoscitivas y de las herramientas comunicacionales. In *Cognición, aprendizaje y currículo*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Loughlin, C. Y Suina, J. (1997). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Mazparrote, S. y Cenicero, J. (1992). *Fundamentos de Ecología*. Caracas: Biosfera.
- Mejía, D.N. (2012). *Los videojuegos como mediación instrumental. Y sus elementos potencialmente educativos para el desarrollo de temáticas relacionadas con el pensamiento espacial*. Revista KEPES. Año 9. Número 8. pp 253-284. ISSN: 1794-7111.
- Mejía, M.R. (febrero, 2016). *Globalización, sociedad del conocimiento y educación: Una mirada desde el sur*. En: Foro Nacional e Internacional. La Política Curricular y el Proyecto Formativo de Univalle. Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2014). *Documento orientador foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-342931_recurso_1.pdf
- Molina, M. (1985). *El ambiente del aula: teoría y práctica*. México: Editorial Avante
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 23, 33–42.
- Montessori, M. (1957). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada

- Moreno Vizcaino, G.L. (2011). *Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)*. Revista Innovación Educativa. Volumen 11. Número 57. pp 169-176.
- Naranjo, J., & Torres, A. (1999). *Ciudad educativa y pedagogías urbanas*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Naranjo, J., Torres, A. (1996). Ciudad educativa y pedagogías urbanas. *En. Aportes 45*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ortiz Mora, P.L., Bolívar Mojica, N., López Longas, P. y Ramírez Conde, J.E. (2009). *Incidencia de una mediación educativa basada en representaciones externas en la solución de problemas en estudiantes de grado noveno*. (Tesis de grado, Magister en Educación). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Osorio, Y. (2006). Hacia la construcción del conocimiento: entre el signo, el objeto y el sujeto. *Grafías, 3*, 1–17.
- Ospina, H. (1999). *Educación, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pablo, P. & Trueba, B. (1994). *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Panero, J. Y Zelnik, M. (1998). *Las dimensiones humanas en los espacios interno*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gilli.
- Piaget, J. (1969). *Biología y Comportamiento*. México: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (1972). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. Madrid: Aguilar.

- Piscitelli, A. (2009). *La alfabetización digital como nueva infraestructura del conocimiento*. En: Nativos Digitales. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Rickenmann, R. *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Ginebra. pp 1-20.
- Rodríguez, W. (2003). Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje. *EDUCERE*, 6(20), 369–379.
- Roldan, G. (1999). Los macroinvertebrados y su valor como indicadores de la calidad del agua. *Rev. Acad. Colomb. Cienc.*, 23 (88): 375-387.
- Romero, H. (1997): *Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación*. Bogotá.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sauve, L. (1994). Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente. *En. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Serie Documentos Especiales MEN, Santafé de Bogotá.
- Secretaría de Educación distrital, (s.f.). *Ambientes de Aprendizaje para el desarrollo Humano Reorganización Curricular por ciclos*. Cartilla herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje. Segunda edición.
- Secretaría de Educación del Distrito, (s.f.). *Conformación de Ambientes de Aprendizaje para el área de Tecnología e Informática. Informe y compendio de experiencias*.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: SEP.
- SED. (2012). *Ambientes de aprendizaje. Reorganización curricular por ciclos* (Vol. 1).

Bogotá: SED/La Gran Colombia.

SED, (s.f.). *Referentes conceptuales de la reorganización curricular por ciclos*. Recuperado de: http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/126/6/refrentes_conceptuales.pdf

Styler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.

Tobasura, I. y Sepúlveda, L. (2004). *Conceptualización de ambiente y priorización de la problemática ambiental*. [Documento en línea] http://www.ucaldas.edu.co/lunaazul/numero_01/artículo_007.asp. [Consulta: 2016, octubre 6]

Tréllez, E. y Quiróz, C. (s.f). *La Educación Ambiental en la educación primaria*. [Documento en línea] <http://200www.mineducación.gov.co/lineamientos/afrocolomb/ desarrollo.as?id=18> [Consulta 2016, agosto 6].

Turati, A. (1983). *Diseño arquitectónico como materia de enseñanza*. México: UNAM.

Valsiner, J. (2001). *Comparative study of cultural human development*. Madrid,. España: Fundación infancia y aprendizaje

Viana Orta, M.I., (2015). *La Mediación: Fundamentos Teóricos y Mediación Formal e Informal*. La Mediación en la Escuela y en la Red. Curso 2014-2015. Primera Edición.

Villalobos, E. (2006). Formación de ambientes de aprendizaje: relación de corazón a corazón. *En. Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*. (9). 103-113.

Vygotski, L. S. (1996). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE CARACTERIZACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y SUS MEDIACIONES EN LA ESCUELA

INSTRUMENTO DE CARACTERIZACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y SUS MEDIACIONES¹

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	
PEI:	
LOCALIDAD:	GRADO:
UPZ:	CICLO:
ENFOQUE PEDAGÓGICO:	ÁREAS:
DOCENTE(S):	JORNADA:
<p>EJES TRANSVERSALES DE APRENDIZAJE: Los ambientes de aprendizaje requieren generar estrategias que promuevan el desarrollo socio afectivo, cognitivo y físico creativo. No responde a disciplinas aisladas sino que son el resultado del trabajo articulado e integrado entre ellas, para convertirse en aprendizajes para la vida. Estos ejes transversales de aprendizaje son articuladores que facilitan la apropiación de conocimientos, desarrollo de capacidades y habilidades y afianzamiento de actitudes. Seleccione del siguiente listado cuáles son tenidos en cuenta en el ambiente de aprendizaje observado:</p>	
1. Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)	
2. Segunda lengua – bilingüismo	
3. Pensamiento matemático y científico	

¹ Este instrumento toma como referente los protocolos de observación y seguimiento a ambientes de aprendizaje de la Secretaría de Educación y las Cartillas 1, 2 y 3, sobre ambientes de aprendizaje basadas en la reorganización curricular por ciclos “Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los Ambientes de Aprendizaje” de la Secretaría de Educación; documentos de autores como Duarte (2003); documentos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, (2014) y el documento orientador del Foro Educativo Nacional, 2014: ciudadanos matemáticamente competentes.

4. Tecnología de Información y Comunicación	
5. Ciudad como escenario de aprendizaje	
6. Educación ambiental y conservación de la naturaleza	
7. Competencias ciudadanas (libertad, democracia, convivencia, garantía de derechos, etc).	

ESTRATEGIA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR: Estas estrategias parten de los conceptos de transversalidad e interdisciplinariedad, que postula la graduación de la complejidad y la integración de conocimientos. Seleccione del siguiente listado, cuáles son las formas de integración curricular usadas en el ambiente de aprendizaje observado:

1. Tópico generador	
2. Integración por relato	
3. Integración por juego	
4. Integración por ejes temáticos	
5. Integración por proyectos	
6. Otra ¿Cuál?: _____	

NOMBRE DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE O TÍTULO DEL PROYECTO:

CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL AMBIENTE

NIVEL DEL AMBIENTE: Los ambientes de aprendizaje materializan el Proyecto Educativo Institucional – PEI -, y por tanto promueven engranajes educativos para alcanzar los propósitos de formación que el PEI formula. Por lo tanto las acciones se materializan en tres niveles. Describa qué características de cada nivel se observan en el ambiente de aprendizaje. Pregunte al docente líder o revise en los documentos:

Nivel 1: Existen acuerdos institucionales que permiten el desarrollo de niveles de complejidad y de aprendizajes esenciales de la base común.	
Nivel 2: Existen acuerdos de ciclo, área o nivel que articule la estrategia de organización curricular	
Nivel 3: Se materializan los ambientes de aprendizaje en la institución	

ESTRATEGIAS DEL AMBIENTE:

ORIGEN DE LA PROPUESTA. En este espacio, por favor detalle el origen, señalado por el docente o docentes, de la propuesta de ambiente (necesidades, intereses colectivos, preocupaciones, etc.):

Criterios de diligenciamiento

El siguiente instrumento está dividido en 13 componentes, cada uno de ellos formado por diferentes categorías. Para cada categoría existen dos formas de valoración: cuantitativa y cualitativa. En todos los casos se debe realizar la valoración cuantitativa y diligenciar el espacio denominado observaciones.

Para algunas categorías existe además un análisis cualitativo que se obtiene de entrevistas a: docentes, maestros, estudiantes y padres de familia. Incluya las respuestas en los campos destinados para tal fin y analice la puntuación en la escala de valoración teniendo en cuenta los datos cualitativos y de observación.

Escala de valoración

4	El criterio aparece siempre, de forma evidente
3	El criterio aparece algunas veces, con mucha frecuencia
2	El criterio aparece algunas veces, con poca frecuencia
1	El criterio no aparece o no se visualiza

COMPONENTE 1. COMPRENSIÓN Y ARTICULACIÓN CON EL PEI Y EL CURRÍCULO					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
1.1. Reconocimiento: El docente o docentes reconocen las características del PEI					[Estrategia recomendada: Entrevista a docente]
1.2. Articulación: La propuesta del ambiente se articula claramente con el PEI					[Estrategia recomendada: Revisión documental y entrevista a docente]
1.3. Necesidades: El docente o docentes identifican las necesidades de aprendizaje que se plantean en el PEI					[Estrategia recomendada: Entrevista a docente]

1.4. Ejes transversales de aprendizaje: El PEI se articula claramente con los ejes transversales de aprendizaje					[Estrategia recomendada: Revisión documental y entrevista a docente]
1.5. Currículo: Es evidente la articulación del ambiente con el currículo					[Estrategia recomendada: Revisión documental y entrevista a docente]
1.6. Transformación: Es evidente cómo el ambiente ha transformado el PEI					[Entrevista a docente]

A.1. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Reconocimiento:

1. ¿Qué espera la institución de la formación de sus estudiantes?

2. ¿Cómo se articula este horizonte de formación de la institución educativa con el ambiente de aprendizaje?

Articulación:

1. ¿De qué manera considera que el PEI articula los procesos pedagógicos que desarrolla en su institución?

2. Si el PEI no articula procesos pedagógicos en la institución, ¿por qué ocurre esa desarticulación?

3. ¿Qué tipo de transformaciones promueve el ambiente de aprendizaje en el PEI?

4. ¿Cómo se realizaron los acuerdos de ciclos, asignaturas o niveles para el diseño e implementación del ambiente de aprendizaje?

5. ¿Qué aprendizajes se esperan de su disciplina en el ambiente de aprendizaje?

6. ¿Cómo se articulan las diferentes disciplinas y ejes transversales de aprendizaje en el ambiente de aprendizaje?

7. ¿Cómo contribuyen los aprendizajes esperados en los estudiantes al horizonte institucional?

Necesidades:

1. ¿Qué necesidades de aprendizaje de los estudiantes se plantean en el PEI de la institución?

Ejes transversales de aprendizaje:

1. ¿Qué conocimientos desarrolla el ambiente de aprendizaje en los estudiantes?

2. ¿Esos conocimientos cómo se relacionan con lo que está planteado en el PEI de la institución?

3. ¿Qué habilidades desarrolla el ambiente de aprendizaje en sus estudiantes?

4. ¿Qué actitudes desarrolla el ambiente de aprendizaje en sus estudiantes?

Currículo:

1. ¿Para usted qué es el currículo?

2. ¿Cómo se construye el currículo en la institución?

3. ¿Qué características tiene el currículo de su institución? (Integrado, transversal, interdisciplinar, multidisciplinar)?

4. ¿Qué estrategia de integración curricular se propone en la institución?

5. ¿Qué estrategias didácticas se derivan de la estrategia de integración curricular?

Transformación:

1. ¿Cómo cree que el ambiente ha transformado el PEI?

B.1. REVISIÓN DOCUMENTAL

Articulación:

Identificar en el PEI de la institución el apartado referente al componente pedagógico y curricular y contestar:

_____	SI	NO	DESCRIBA
-------	----	----	----------

¿El enfoque pedagógico de la institución se relaciona con el ambiente de aprendizaje propuesto?			
¿Se propone en el PEI el trabajo por ambientes de aprendizaje?			

EJES TRANSVERSALES DE APRENDIZAJE y CURRÍCULO ¿El plan de estudios hace mención a:

	SI	NO	DESCRIBA
1. Habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir)			
2. Segunda lengua – bilingüismo			
3. Pensamiento matemático y científico			
4. Tecnología de Información y Comunicación			
5. Ciudad como escenario de aprendizaje			
6. Educación ambiental y conservación de la naturaleza			
7. Competencias ciudadanas (libertad, democracia, convivencia, garantía de derechos, etc).			
¿Se identifica que el plan de estudios es transversal o integrado?			

COMPONENTE 2. INTENCIONALIDAD DEL AMBIENTE					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
2.1. Atención: El ambiente tienen en cuenta las necesidades e interés de los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.2. Comprensión: El docente presenta, de manera concreta, los propósitos planteados con el ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

2.3. Integración: El ambiente responde a la impronta y los propósitos del ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.4. Propósitos de formación: Es evidente cuál es la intencionalidad pedagógica del ambiente propuesto, es decir, qué se quiere enseñar.					[Estrategia recomendada: Observación]
2.5. Articulación con la vida: Es evidente para qué le va a ser útil al estudiante, en su cotidianidad, los aprendizajes alcanzados en el ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 3. COMPRENSIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
3.1. Reconocimiento del estudiante: Son claras, para el docente, las características de los estudiantes que hacen parte del ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
3.2. Adaptabilidad: El ambiente se adapta a las características individuales de los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
3.3. Disposición para el trabajo en equipo: Los estudiantes tienen disposición para el trabajo en equipo.					[Estrategia recomendada: Observación]
3.4. Disposición para aprender: Los estudiantes tienen disposición para aprender.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
3.5. Resolución de conflictos: Los estudiantes tienden a resolver pacíficamente sus conflictos.					[Estrategia recomendada: Observación]

A.2. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Reconocimiento del estudiante:

1. ¿Qué papel juega el estudiante en el ambiente de aprendizaje?

--

2. ¿Qué características de los estudiantes se tienen en cuenta para construir el ambiente de aprendizaje?

--

3. ¿Cómo es la relación docente-estudiante en el ambiente de aprendizaje? Explique

--

4. ¿Cuáles son las características socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas de sus estudiantes?

--

5. ¿Cómo se prioriza lo que deben aprender los estudiantes en el ambiente de aprendizaje?

--

C.1. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Disposición para aprender:

1. ¿Qué has aprendido en el colegio?

--

2. ¿Sobre qué te gusta aprender?

--

COMPONENTE 4. APRENDIZAJE					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
4.1. Conocimientos: En el ambiente existe un abordaje explícito de conocimientos disciplinares.					[Estrategia recomendada: Observación]
4.2. Complejidad: La propuesta de ambiente tiene en cuenta el grado de complejidad apropiado para el ciclo, área o grupo interdisciplinario de trabajo.					[Estrategia recomendada: Observación]
4.3. Perspectiva: La propuesta de ambiente sigue una perspectiva interdisciplinar.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 5. PROMOCIÓN DEL DESARROLLO					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
5.1. Socio-afectivo: El ambiente promueve claramente la dimensión socio-afectiva.					[Estrategia recomendada: Observación]
5.2. Cognitivo: El ambiente promueve claramente la dimensión cognitiva.					[Estrategia recomendada: Observación]
5.3. Físico-creativo: El ambiente promueve claramente la dimensión físico-creativa.					[Estrategia recomendada: Observación]

<p>5.4. Confrontación de saberes: El ambiente promueve la confrontación de saberes disciplinares para formar significaciones que respondan a los dimensiones socio-afectivas, cognitivas y físico-creativas.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación]</p>
---	--	--	--	--

<p>COMPONENTE 6. SECUENCIA</p>					
<p>CRITERIOS</p>	<p>ESCALA DE VALORACIÓN</p>				<p>OBSERVACIONES</p>
	<p>4</p>	<p>3</p>	<p>2</p>	<p>1</p>	
<p>6.1. Contextualización: Es evidente por qué se debe aprender lo que se propone enseñar.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]</p>	
<p>6.2. Concepciones previas: El ambiente aprovecha las vivencias y acercamientos que han tenido los estudiantes con los aprendizajes que se proponen.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes y a docentes]</p>	
<p>6.3. Desarrollo: Es evidente qué condiciones se crean en el ambiente para el desarrollo de los aprendizajes.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación]</p>	
<p>6.4. Consolidación: Es evidente cómo se recogen y se orientan las experiencias de los estudiantes en el ambiente.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación]</p>	
<p>6.5. Evidencias: Existen evidencias que muestran el progreso de los estudiantes respecto a los aprendizajes propuestos.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación]</p>	
<p>6.6. Acciones complementarias: Son evidentes las acciones complementarias que propone el ambiente para que el estudiante aplique sus aprendizajes en su cotidianidad.</p>				<p>[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]</p>	

A.3. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Contextualización

1. ¿Cómo identifica los objetivos de aprendizaje para sus estudiantes?

--

2. ¿Cómo ajusta su práctica para que los estudiantes comprendan los objetivos de aprendizaje que tiene?

--

Concepciones previas

1. ¿Cómo inicia su práctica con los estudiantes?

--

2. ¿Cómo incluye en su práctica el conocimiento previo que manifiestan sus estudiantes?

--

C.2. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Concepciones previas

1. ¿Consideras que tus opiniones en las clases son tenidas en cuenta?

--

2. ¿Tus comentarios son retomados por tu profesor?

--

Acciones complementarias

1. ¿Tu profesor propone un trabajo en equipo entre tus compañeros y tú?

--

2. ¿Qué tipo de trabajos propone tu profesor para que realices con tu familia?

--

Si los niños no responden a las preguntas anteriores, se sugiere usar el cuadro siguiente, e incluir la respuesta del niño en el recuadro correspondiente.

			
CP: ¿Te gusta hablar en la clase?			
CP: ¿Sobre qué te gusta hablar?			
AC: ¿Te gusta colorear y hablar con tus compañeros en la clase?			
AC: ¿En la casa haces actividades o tareas con tus papás/abuelos/hermanos?			

COMPONENTE 7. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
7.1. Modelo: Las estrategias responden al modelo pedagógico del PEI u otro					[Estrategia recomendada: Revisión documental, observación y entrevista a docente]
7.2. Motivación: Las estrategias didácticas son motivadoras para los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
7.3. Soporte: Las estrategias didácticas ayudan a la contextualización y proyección de los aprendizajes.					[Estrategia recomendada: Observación]
7.4. Articulación: Las estrategias didácticas están relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
7.5. Mediación semiótica: Las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones semióticas.					Estrategia recomendada: Observación]
7.6. Mediación pedagógica: Las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones pedagógicas.					Estrategia recomendada: Observación]

7.7. Mediación semiótica: Las estrategias didácticas hacen uso de mediaciones tecnológicas.					Estrategia recomendada: Observación]
---	--	--	--	--	--------------------------------------

A.4. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Modelo

1. ¿Cuál es el modelo pedagógico con el que trabaja la institución?

2. ¿Cómo se articula el modelo pedagógico con el ambiente de aprendizaje?

C.3. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante

Motivación:

1. Si llegara otro niño a tu salón de clase y tuvieras que explicarle lo que hacen todos los días, ¿qué le dirías?

2. ¿Cuáles actividades que realizas en el colegio te gustan más?

3. ¿Cuáles actividades que realizas en el colegio no te gustan?

COMPONENTE 8. INTERACCIÓN

CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	

8.1. Interacción docente-estudiante: El docente interactúa constantemente con los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.2. Interacción estudiante-estudiante: Los estudiantes interactúan constantemente entre ellos.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.3. Interacción con la familia: El ambiente promueve la interacción con la familia.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.4. Trabajo en grupo: El ambiente promueve el trabajo en grupo.					[Estrategia recomendada: Observación]
8.5. Articulación: Los estudiantes interactúan respondiendo a la intención de la propuesta del ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

A.5. ENTREVISTA A DOCENTE(S)

Interacción con la familia

1. ¿Cómo promueve la participación de las familias en el ambiente de aprendizaje?

--

COMPONENTE 9. ELEMENTOS ASOCIADOS AL AMBIENTE					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
9.1. Lúdica: El ambiente promueve el ejercicio lúdico.					[Estrategia recomendada: Observación]
9.2. Comunicación: El ambiente promueve la comunicación.					[Estrategia recomendada: Observación]
9.3. Democracia: El ambiente promueve el ejercicio democrático.					[Estrategia recomendada: Observación]

9.4. Afecto: El ambiente promueve el ejercicio afectivo.					[Estrategia recomendada: Observación]
---	--	--	--	--	---------------------------------------

COMPONENTE 10. RECURSOS					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
10.1. Características: Los recursos son llamativos para los estudiantes.					[Estrategia recomendada: Observación]
10.2. Promoción de la interacción - mediación: Los recursos promueven la interacción entre actores del ambiente (estudiantes, docentes)					[Estrategia recomendada: Observación]
10.3. Articulación: Los recursos responden a las necesidades de la secuencia propuesta.					[Estrategia recomendada: Observación]
10.4. Uso y mediación: Se utilizan los recursos disponibles de forma eficiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 11. USO DE TIC					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
11.1. Usos: Son claros los usos que se le dan a la tecnología en el ambiente de aprendizaje.					[Estrategia recomendada: Observación]
11.2. Articulación: Los usos de las tecnologías permiten el trabajo articulado de distintas áreas, asignaturas, ciclos o grupos.					[Estrategia recomendada: Observación]
11.3. Promoción de la participación: Los usos de las tecnologías permiten la participación de los docentes, familia o la comunidad.					[Estrategia recomendada: Observación]

COMPONENTE 12. PARTICIPACIÓN					
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
12.1. Familia: El ambiente permite la participación de la familia.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a familia]
12.2. Comunidad: El ambiente permite la participación de la comunidad.					[Estrategia recomendada: Observación]
12.3. Espacios de socialización: Existen espacios de socialización de la gestión participativa.					[Estrategia recomendada: Observación]
12.4. Escenarios de gestión: Existen escenarios claros de gestión de recursos: tiempo y espacio para la planeación y ejecución de las propuestas del ambiente.					[Estrategia recomendada: Observación]

D.1. ENTREVISTA A FAMILIA

Familia

1. ¿Conoce el PEI de la institución?

2. ¿Qué sabe sobre el ambiente de aprendizaje _____?

3. ¿De qué manera participa en el ambiente de aprendizaje _____?

4. ¿Cómo apoya el proceso de aprendizaje de su hijo?

5. ¿Qué estrategias implementa el profesor para comunicarse con usted?

--

6. ¿Conoce qué está aprendiendo su hijo en el colegio?

--

COMPONENTE 13. EVALUACIÓN

CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN				OBSERVACIONES
	4	3	2	1	
13.1. Uso: Se utilizan de manera intencionada y diferenciada la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.2. Tipo: Se establecen diferentes tipos de evaluación inicial, procesual y final.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.3. Retroalimentación: Existe retroalimentación al estudiante sobre el desarrollo de su aprendizaje.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a estudiantes]
13.4. Estrategia: Se tiene claridad sobre los criterios con los que se evalúan los aprendizajes generados por el ambiente					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.5. Coherencia: Los criterios de evaluación establecidos son coherentes con los aprendizajes esenciales.					[Estrategia recomendada: Observación y entrevista a docente]
13.5. Participación de la familia: Son evidentes las formas en las cuales participa la familia en los procesos de evaluación.					[Estrategia recomendada: Entrevista a la familia]

A.6. ENTREVISTA A DOCENTE

Uso

1. ¿Cómo se realiza la evaluación en el ambiente de aprendizaje?

Tipo

1. ¿Qué tipo de evaluación realiza?

Estrategia

1. ¿Cómo garantiza la evaluación integral y formativa?

2. ¿Existen acuerdos de área, ciclo o nivel para la evaluación formativa?

3. ¿Qué estrategias emplea para evaluar a sus estudiantes

Coherencia

1. ¿Qué evalúa en sus estudiantes?

2. ¿Qué limitaciones ha encontrado entre sus propuestas de evaluación y el sistema de evaluación de la institución?

3. ¿Qué relaciones identifica entre los procesos de evaluación del ambiente de aprendizaje y el sistema de evaluación de la institución?

--

C.4. ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Edad del estudiante	
---------------------	--

Retroalimentación

1. ¿Cómo te evalúa tu profesor?

--

2. ¿Qué actividades te propone tu profesor para después de la evaluación?

--

Si los niños no responden a las preguntas anteriores, se sugiere usar el cuadro siguiente, e incluir la respuesta del niño en el recuadro correspondiente.

			
¿Tu profesor te hace evaluaciones?			
¿Te gustan las evaluaciones?			
¿Sobre qué te gusta que te pregunte la profesora?			

D.2. ENTREVISTA A FAMILIA

Familia

1. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes que logra su hijo en el ambiente de aprendizaje _____ ?

--

2. ¿Considera que es una buena forma de evaluar?

--