

**Tesis para obtener el título de Maestría en Educación:**

**Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de Ética y**

**Valores humanos: doce años del Premio Compartir al Maestro**

Jeison Alexander González González

Diana Milena Niño Acosta

Maira Inés Ortiz Mendoza

Nury Emilce Rey Pardo

Julieth Carolina Solórzano Jaimes

Jorge Iván Posada Quintero

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Educación**

**Linea de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político**

**Noviembre de 2012**

**Tesis para obtener el título de Maestría en Educación**

**Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de Ética y**

**Valores humanos: doce años del Premio Compartir al Maestro**

**Ámbitos de preocupación en el área de Ética y Valores Humanos**

Nury Emilce Rey Pardo y Julieth Carolina Solórzano Jaimes

**Procesos de aprendizajes privilegiados en las prácticas de Educación Ética y Valores**

Diana Milena Niño Acosta y Jorge Iván Posada Quintero

**Tendencias, Configuraciones y Estrategias pedagógicas en las experiencias  
educativas de Ética y Valores Humanos**

Jeison Alexander González González y Maira Inés Ortiz Mendoza

Tutor:

**Ricardo Delgado Salazar, Dr.**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Educación**

**Línea de investigación Educación para el Conocimiento Social y Político**

**Noviembre de 2012**

Artículo 23, resolución # 13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas anhelo de buscar la verdad y la justicia”

## **Tabla de contenidos**

### **Resumen**

#### **Capítulo I: Consideraciones generales del estudio**

- 1.1 [Introducción y Antecedentes](#)
  
- 1.2 [Aspectos específicos del estudio en el área de educación Ética y  
Valores Humanos](#)
  
- 1.3 [Referentes Conceptuales Generales](#)
  - 1.3.1 [La reflexión sobre la práctica: Un aspecto central para la  
comprensión de las prácticas educativas](#)
  
- 1.4 [Objetivos generales y específicos del estudio y los sub-proyectos de  
Investigación.](#)
  - [1.4.1 Objetivos Generales](#)
  
  - [1.4.2 Objetivos específicos](#)

## 1.5 Preguntas de investigación de los sub-proyectos

## Capítulo II: Marco Conceptual y Metodológico:

### 2.1 Referentes para el área de educación Ética y Valores Humanos en los sub proyectos

2.1.1 Fundamentación de los ámbitos de preocupación en el área.

2.1.2 Los procesos de aprendizaje y su multiplicidad en el área

2.1.3 Las Tendencias y corrientes pedagógicas en las experiencias educativas del área

### 2.2 Metodología.

2.2.1 Caracterización de la muestra

2.2.2 Diseño y aplicación de instrumentos

2.2.3 Análisis cualitativo y cuantitativo

### **Capítulo III: Resultados: artículos de investigación producto de los sub-proyectos**

3.1 Ámbitos de preocupación en la enseñanza del área de Ética y Valores Humanos.

Nury Rey y Carolina Solórzano

3.2 Procesos de aprendizaje privilegiados en las prácticas de educación Ética y Valore.

Diana Niño y Jorge Posada.

3.3 Ética y Valores Humanos, una mirada a las Tendencias, Configuraciones y Estrategias pedagógicas en las prácticas educativas presentadas al Premio Compartir el Maestro

Jeison González y Maira Ortiz.

### **IV. Bibliografía**

**Anexos**

**Índice**

## **Resumen General**

El presente estudio tuvo como objetivo principal, realizar una caracterización de la enseñanza en las experiencias presentadas por los maestros colombianos, en el periodo comprendido entre los años 1999-2011 (doce años), al Premio Compartir al Maestro, en el área de Educación en Ética y Valores Humanos. Esto a través de tres sub-proyectos que abordaron los siguientes temas de análisis: a). Ámbitos de preocupación en el área, b) Procesos de aprendizaje las experiencias y c). Tendencias y corrientes pedagógicas en las experiencias educativas. El proyecto estuvo fundamentado desde la perspectiva de la práctica reflexiva a nivel general y los enfoques relevantes para el análisis de las experiencias educativas desde disciplinas como la psicología cognitiva y educativa, la pedagogía, las ciencias sociales, la ética y la reflexión sobre la democracia y los derechos humanos. Fue una investigación mixta en la cual se desarrollaron procesamientos cuantitativos y cualitativos de las experiencias, en un orden de análisis descriptivo e interpretativo para 308 experiencias, de las cuales 200 pertenecen al área específica y 108 a las áreas participantes en el estudio (Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje). Entre sus resultados se destacó que el área de Educación en Ética y Valores humanos en la escuela, es un espacio eminentemente interdisciplinar, transversal y complejo del que no se pueden derivar una pedagogía y didáctica específicas, sino que atiende a la conjugación de múltiples estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar.

## Capítulo I: Consideraciones generales del estudio

### 1.1 Introducción y Antecedentes

Como se plantea en el libro *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos* (Pérez. M., Zuluaga. Z., Barrios, M., Bermúdez, M., Blandón, F. y Bernal, G. 2010), la Fundación Compartir desde 1999 realiza el premio Compartir al Maestro. Éste convoca a los docentes de educación preescolar, básica y media para que postulen sus experiencias a partir de unos criterios y condiciones definidos por el premio. Los maestros y maestras ganadoras reciben reconocimientos académicos y económicos muy importantes, al igual que las instituciones en las cuales laboran. A lo largo de los doce años, el premio ha recopilado los escritos de los docentes, tanto de los ganadores y finalistas como de todos aquellos que se han postulado.

Por lo anterior, la Fundación se interesó en adelantar una serie de estudios en diferentes áreas, con el propósito de explorar las preocupaciones, preguntas, enfoques y modos de la enseñanza en el país, a través de la experiencia de los docentes objetivada en estos textos. El primero de ellos fue elaborado por el grupo “Pedagogías de la Lectura y la Escritura” de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en el área de lenguaje, cuyos resultados fueron publicados en mayo de 2010 en el libro inicialmente mencionado.

Tal investigación conllevó diferentes aprendizajes muy importantes, entre los que se destaca la opción metodológica construida, en la que se abordaron procesamientos cualitativos y cuantitativos que permitieron la lectura a profundidad de los textos y el procesamiento de un gran número de ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior La Fundación Compartir y la Pontificia Universidad Javeriana realizaron una investigación interdisciplinar, incluyendo diferentes áreas del conocimiento, con el propósito de examinar las prácticas de enseñanza en las áreas de matemáticas, educación ética y valores humanos, ciencias sociales y tecnología, así como analizar de manera transversal en estas áreas, y en el área de lenguaje, el papel y uso concedido a las tecnologías de la información y comunicación.

En este marco, surge el siguiente estudio que tiene como propósito compartir y socializar el desarrollo de la investigación titulada “Rasgos Característicos de la Enseñanza en Colombia en las áreas matemáticas, tecnología, educación ética y valores humanos, ciencias sociales y lenguaje: Análisis de las Propuestas Pedagógicas Presentadas al Premio Compartir al Maestro”, convocada por la Fundación Compartir y realizada por docentes y estudiantes investigadores de la facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana, cuyo objetivo general es caracterizar las prácticas de enseñanza de los y las maestros/as en las áreas mencionadas, a partir del análisis documental de los textos enviados por los educadores colombianos, durante 12 años al Premio Compartir al Maestro (entre 1999-2011).

## **1.2 Aspectos específicos del estudio en el área de educación Ética y Valores Humanos**

Los ejes temáticos que se abordan son: los ámbitos de preocupación<sup>1</sup> sobre los cuales las experiencias educativas orientan sus acciones; los procesos de aprendizaje que las experiencias

---

<sup>1</sup>Entendemos por ámbitos de preocupación: Educación para la Democracia, Educación para los Derechos Humanos, Educación Ciudadana, Educación Ética y Valores, Educación Religiosa, Educación para la Paz, Educación Intercultural, Educación para el Medio Ambiente , Educación Sexual, Educación para la Salud.

privilegian; y las tendencias y corrientes pedagógicas que fundamentan las prácticas educativas concernientes del área de ética y valores humanos.

### **1.3 Referentes Conceptuales Generales**

En concordancia con los ejes temáticos planteados, a continuación, se desarrollan los referentes conceptuales que sustentan el análisis de las experiencias educativas en el área de educación Ética y Valores Humanos.

#### **1.3.1 La reflexión sobre la práctica: Un aspecto central para la comprensión de las prácticas educativas**

El ejercicio de reflexionar sobre la práctica educativa es una tarea compleja que involucra múltiples elementos que incluyen el aspecto subjetivo de sus actores intervinientes, así como los factores y dimensiones determinantes que la constituyen, por lo tanto, dicha tarea requiere asumir una postura de interpretación crítica para avanzar en su comprensión:

La problematización de las realidades cotidianas de la escuela, en un país como Colombia, conlleva reconocer la práctica como un proceso que se desarrolla en medio de la dificultad y de múltiples posiciones encontradas que sitúan actitudes diversas, en el que es necesario identificar al maestro/a dentro de las características propias del contexto y el marco institucional en los que desarrolla su quehacer.

La interpretación crítica del quehacer pedagógico en su modo real y en el contexto mismo de la escuela, surge como un campo de estudio que recientemente empieza a cobrar importancia para la apropiación de elementos que le permitan a los maestros/as identificar las herramientas necesarias para reconocer y entender las complejidades propias de su profesión, en un mundo y en una sociedad cambiantes que les exigen día a día emerger como

trabajadores de la cultura y agentes directos del avance y enriquecimiento continuo de su labor educativa. (González, Rincón y Vicentes, 2005, p. 1).

En este sentido, el análisis de la práctica, y en particular, la caracterización de las experiencias pedagógicas de los maestros que aquí nos convocan, convergen en un campo que ha sido ampliamente discutido en distintos momentos históricos, como en ámbitos académicos y sociales diversos. Existen múltiples argumentos y posturas alrededor del quehacer del maestro, las críticas van desde centrar el problema en la ponderación de la efectividad de las tendencias y corrientes pedagógicas o desde aquellas posturas que de un modo más integral van al núcleo de la pedagogía para ver en el discurso y el quehacer del maestro, modos particulares de construir un lenguaje y saber propios que confluyen en un análisis complejo de su práctica, estableciendo y develando las relaciones y tensiones internas que la constituyen, así como los factores externos que la condicionan en la acción educativa.

De este modo, y desde la postura adoptada en este proyecto, partimos de “las ideas de fundamentación epistemológica de una de las perspectivas sobre práctica reflexiva y práctica de enseñanza (...) acordes con una posición no instrumental, no tecnicista sobre la didáctica” (Pérez, et. all, 2010, p. 9). Así nuestro interés aunque acoge la didáctica en sus configuraciones, se centra de modo particular en la *práctica pedagógica*: sus características, sus modos de acción, los elementos que la constituyen, su orientación, los factores que la exigen y la rodean así como en las estrategias que en ella se emplean de modo particular para el área abordada.

Por consiguiente, y retomando el marco conceptual del proyecto adoptamos:

(...), la obra de Schön (1992), [donde] se hace un cuestionamiento a la lógica positivista, dominante en los programas formales de formación, derivada de un enfoque tecnicista, en el cual la formación del profesional se relaciona con la apropiación de saberes y técnicas producidos por las comunidades académicas y científicas que deben ser dominados para su aplicación en casos, campos y situaciones particulares de desempeño profesional. En su análisis, el autor muestra que ese modelo está en crisis por muchas razones. Primero, porque la vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que, en muchos casos, el saber acumulado derivado de la academia no funciona y segundo, por la dificultad de formar autonomía profesional.

(...) Otro elemento clave lo constituye la reflexión objetivada sobre el hacer, lo que Schön llama la reflexión sobre la reflexión y un nivel más complejo sería la reflexión sobre la verbalización de esa reflexión, que podría verse como el espacio de producción de saber objetivado sobre el hacer.

Estas ideas, y esta posición, sobre la relación entre los saberes de una profesión y las prácticas, así como la presencia de ese componente de distanciamiento y reflexión crítica sobre la práctica propia y la de otros, es de interés para este estudio, pues creemos que éste se constituye en uno de los rasgos característicos de las prácticas destacadas. (Pérez, et al, 2010, p. 9)

Este mismo autor en 1998, en su caracterización de las profesiones enfatiza en la necesidad de “la reflexión desde la acción”, como la práctica que conlleva a una relación recíproca entre el pensamiento y la acción, en procura de la constitución de un “profesional reflexivo”, capaz de enriquecer su quehacer desde el ámbito mismo de su labor profesional. La “práctica reflexiva”, es concebida entonces como aquella que continuamente vuelve sobre sí misma, objeto de reflexión y análisis que conlleva los elementos para su transformación a nivel individual y colectivo.

Otro aporte es el de Sanjurjo (2002), quien expresa que para la comprensión de la práctica docente, resulta fundamental el estudio de sus “tensiones constitutivas”, por cuanto ellas exteriorizan elementos que permiten aproximarse a la complejidad de las relaciones que se desenvuelven entre la teoría, el modo de pensar y la acción en el desarrollo de su quehacer, ya que:

En el aula se manifiestan zonas de incertidumbre donde no siempre se pueden poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas. La distinción entre acciones preactivas y acciones interactivas es un valioso aporte para comprender las diferencias entre las acciones docentes previas al desarrollo de sus clases y las que debe llevar a cabo en la situación compleja del aula (p. 48).

Al mismo tiempo, en lo que corresponde a la didáctica como un componente constitutivo de la práctica pedagógica, ésta es asumida también como un (...) “campo de reflexión y acción sobre las prácticas de enseñanza (sin perder de vista la incidencia de éstas en el proceso de aprendizaje), que está determinada por las condiciones particulares del contexto en el que se da, en atención a las necesidades y dinámicas específicas del mismo, en tanto es considerada como una práctica sociocultural”. (Pérez, et. all, 2010, p.11)

Para el área de Ética y Valores Humanos, se han planteado en el ámbito educativo múltiples interrogantes, un ejemplo de dichos interrogantes tiene que ver con los contenidos curriculares, que se deben abordar en las instituciones educativas para hacer de los estudiantes, ciudadanos políticamente activos, que participen en la construcción de una sociedad más justa e incluyente. De igual manera, se ha reflexionado acerca de cómo desarrollar mejores prácticas

educativas que promuevan la formación de ciudadanos capaces de construir sociedad a partir de unos mínimos éticos de convivencia (Cortina, 1995), y de una acción comunicativa (Martínez y Hoyos, 2006), que permita a los estudiantes adquirir capacidad para dialogar y disentir en la diversidad inherente a las sociedades actuales.

### **La constitución, los componentes y los factores de la práctica**

Este aspecto es fundamental ya que por su carácter complejo las prácticas educativas involucran una variedad tal, de elementos, que es importante reconocer lo que llamaríamos su “arquitectura” básica. Sacristán (1998), desarrolla un análisis minucioso de este aspecto, identificando en la práctica el espacio propicio para indagar los elementos más significativos que configuran el quehacer del maestro/a, pues en esta, han de converger en un mismo lugar, los códigos y las acciones propias de la enmarcación que el currículum como formato pedagógico, ejerce sobre la labor docente; no obstante, el autor plantea la capacidad de los educadores para modelar el currículum a través de la autonomía profesional que desarrollan en medio de este marco condicionante<sup>2</sup>. En este sentido, es posible observar que:

El valor de cualquier currículum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida.

(...) El currículum al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan. (p. 196).

---

<sup>2</sup> Al referirse a este tema, el autor plantea que la labor del maestro se desarrolla inmersa en un contexto de condicionantes relacionados con las exigencias de la sociedad, la familia y la institución, que limitan su ejercicio profesional y reducen su margen de autonomía.

De esta manera, el autor afirma que las transformaciones en la enseñanza sólo tienen sentido en la medida en que su origen parta de la necesidad de recobrar en la pedagogía los contenidos de cultura, en tanto los propósitos de la formación deben estar dados por la mediación que el maestro ejerce entre la cultura y los/as estudiantes, de los conocimientos previos que involucra en su práctica y la significación que le da al currículum.

Tales consideraciones se fundamentan en la idea de que el educador, no es un agente pasivo (u objeto) en la constitución y consecución del currículum; por el contrario es un sujeto activo (un elemento de primer orden) en la concreción de ese proceso. Se afirma entonces la capacidad que tiene el maestro para modelar el currículum, en tanto que conlleva un margen de autonomía en su quehacer profesional que, en momentos adquiere un carácter “contrahegemónico” al orden establecido en la institución o en el centro educativo, esto en términos de las políticas educativas, las normas, los requerimientos sociales y la organización interna de la institución, en contraste con las necesidades de niños, niñas y profesores/as.

Al respecto y cerrando este apartado, Díaz (1990) sostiene que el presupuesto principal sobre el que se entiende este proceso (la acción educativa y su desarrollo) parte de la enmarcación a la que está sujeta la práctica pedagógica, en tanto se constituye como el núcleo, por medio del cual se viabilizan las exigencias y propósitos educativos que la sociedad, el Estado y la familia le asignan a la institución escolar; la labor del maestro se define en la tarea de “trasmitir el conocimiento escolar”, los “valores” y las “conductas culturalmente determinados”, pero que ante todo han de obedecer a un “orden institucional” y un “orden regulativo” previamente establecidos.

## **1.4 Objetivos generales y específicos del estudio y de los sub-proyectos de investigación**

### **1.4.1 Objetivos Generales**

I) Analizar los enfoques y características de la enseñanza para las áreas de: a) Matemáticas, b) Educación en Valores y Ciudadanía, c) Ciencias Sociales, d) Lenguaje y e) Tecnología, en las experiencias presentadas al Premio Compartir al Maestro, en el periodo comprendido entre los años 1999-2011.

II) Analizar de manera transversal en estas áreas, el papel y uso concedido a las Tecnologías de la Información y Comunicación, Lenguaje y Ética y Valores Humanos.

III) Realizar un estudio comparado para las 5 áreas (Matemáticas, Tecnología, Educación en Valores y Ciudadanía, Ciencias Sociales y Lenguaje), en el que se identifiquen los rasgos generales que caracterizan las prácticas destacadas, con un énfasis especial relacionado con el nivel de escritura de los textos elaborados por los maestros.

### **1.4.2 Objetivos Específicos**

a) Identificar los ámbitos de preocupación relacionados con el área de Ética y Valores Humanos.

b) Establecer los procesos de aprendizaje que se privilegian y/o trabajan en las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos.

c) Caracterizar las corrientes y tendencias pedagógicas que fundamentan las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos.

### **1.5 Preguntas de investigación de los sub-proyectos**

A partir de los objetivos anteriormente descritos, surgen los siguientes interrogantes:  
¿Cuáles son los ámbitos de preocupación predominantes en las prácticas educativas de los y las maestras en el área de Ética y Valores Humanos? , ¿Qué procesos de aprendizaje se privilegian y/o trabajan en las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos, presentadas al Premio Compartir al Maestro?, ¿Cuáles son las tendencias, configuraciones y estrategias pedagógicas que orientan las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos?

## **Capítulo II: Marco Conceptual y Metodológico**

### **2.1 Referentes para el área de educación Ética y Valores Humanos en los sub-proyectos**

#### **2.1.1 Fundamentación de los ámbitos de preocupación en el área.**

Los ámbitos de preocupación relacionados con el área de Ética y Valores Humanos, se constituyen en unas zonas de encuentros de intereses y problemas, sobre los cuales las experiencias educativas orientan y privilegian sus acciones. Estos ámbitos de preocupación recogen componentes relevantes, contemplados algunos de ellos en el marco de los Lineamientos Curriculares del área, así como también los ámbitos previstos en la propuesta de Estándares básicos de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003). A

continuación se presentaran de manera agrupada los ámbitos de preocupación que consideramos relevantes para el estudio.

### **Educación para la democracia y la ciudadanía**

Hace referencia al proceso educativo que resalta los aspectos jurídicos, sociales, políticos y culturales que viabilizan el ejercicio de los principios de un régimen democrático en los ámbitos privados y públicos. La democratización de las relaciones de poder en los distintos espacios sociales- familiar, laboral, mercado, comunitarios, ciudadano, sistema internacional entre otros, lo que implica formar el cultivo de la autonomía personal, es decir las capacidades de las personas y colectivos que le permitan resistir la opresión y el abuso de poder por parte del estado o de otro actor social. Transformando de esta manera las relaciones de poder despóticas por formas de sociabilidad más democráticas y justas. Desde los lineamientos curriculares se plantea el interés por una formación ciudadana en el que se tiene en cuenta de la cultura y la realidad política en los diferentes contextos y situaciones de la comunidad educativa especialmente las preocupaciones que viven los estudiantes.

### **Educación para los derechos humanos y la Paz**

Es el proceso educativo que busca crear una cultura de los derechos humanos fomentando actitudes, valores, conocimientos que tiendan a fortalecer el respeto y la defensa de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Promoviendo la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los géneros, la amistad entre las naciones, el reconocimiento y la cooperación entre las poblaciones diversas. Propiciando comportamientos, orientados a la resolución constructiva y no

violenta de los conflictos, con el propósito de cultivar nuevas formas de relaciones sociales, entre los seres humanos mismos, entre estos y la naturaleza incrementando formas pacíficas de convivencia que minimice el ejercicio de las diferentes formas de violencia.

### **Educación en Ética y Valores**

Propicia una reflexión crítica sobre la moral, con el fin de potenciar las capacidades de razonamiento, sensibilidad y argumentación moral de las personas y/o grupos, como uno de los elementos centrales para el ejercicio de la autonomía y la solidaridad entre los integrantes de una sociedad. Desde los lineamientos curriculares la formación moral ocupa un aspecto importante en la formación de sujetos morales, para que puedan construir y ejercer su condición humana en el mundo. Reconocemos que la educación moral debe estar vinculada tanto en la vida individual y colectiva, relacionada con situaciones moral y éticamente significativas, dándole un verdadero sentido de la transversalidad en la vida educativa, que contribuya a la formación de futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamentos de una ética cívica, para una sociedad más justa, participativa y solidaria.

### **Educación para la salud y la sexualidad**

Está orientada a las personas y/o colectivo para que adquieran conocimientos y desarrollen habilidades que promuevan hábitos de vida saludable, comportamientos responsables, actitudes de cuidados que les permitan tomar decisiones consientes y autónomas sobre su propia salud. Adquiriendo formación integral en los aspectos sociales, normativos, efectivos e intelectuales vinculados con la sexualidad humana, con el ánimo de que del individuo viva su

sexualidad de manera sana, responsable y plazeramente enriqueciendo positivamente sus relaciones con las otras personas.

### **Educación Ambiental**

Es el proceso educativo que permite fomentar una conciencia en las personas y /o grupos sociales, para identificarse con la problemática ambiental, tanto a nivel local, regional, e internacional; desde la solidaridad global de las generaciones presentes y futuras responsables del cuidado del planeta que habitamos. A partir de los lineamientos curriculares la educación ambiental hace parte en la formación de valores y la calidad de vida consagrado en la Constitución Política en el Capítulo III del Título II, dedicado a los derechos colectivos y del ambiente que constituye la columna vertebral de la política ambiental. Destaca el artículo 79 que establece que “todas las personas tienen derecho de gozar de un ambiente sano”, exaltando la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

### **Educación para la Interculturalidad**

Es el proceso educativo que busca formar actitudes, valores y compartimientos de admiración, de reconocimiento y defensa de la diversidad cultural; abarcando políticas y prácticas formativas de carácter inclusivo que satisfagan las distintas necesidades educativas de grupos diversos y propicie el entendimiento y el dialogo plural entre las culturas.

## **Educación Religiosa**

El conocimiento de una práctica religiosa, es como un componente básico de la formación integral humana, en todas sus dimensiones: cultural, social, teológica, histórica, confesional; en ella está el fundamento de las distintas cosmovisiones, para mejorar la auto-comprensión o conocimiento de nuestro propio modo de pensar y de ser.

### **2.1.2 Los procesos de aprendizaje y su multiplicidad en el área**

Los Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos (1998) y la propuesta de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2003), destacan un conjunto de procesos de aprendizaje que se identifican y se reconocen con el área de Ética y Valores Humanos. Para efectos de organización de la investigación, se categorizaron los procesos de aprendizaje de la siguiente manera: procesos comunicativos, procesos cognitivos, procesos de reconocimiento de emociones y sentimientos, proceso de resolución de conflictos y procesos de reconocimiento y valoración del entorno.

Es importante mencionar que esta categorización se propone con el fin de facilitar la comprensión y el análisis. Sin embargo, existen procesos de aprendizaje transversales, que involucran conceptos implícitos en la mayoría de sujetos. Dichos procesos fueron agrupados en una categoría denominada *procesos transversales*. A continuación se definen los procesos analizados en esta investigación.

### **Procesos comunicativos**

Son los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de la dimensión comunicativa de los sujetos, en los que se incluye la capacidad de diálogo, entendida como el proceso que admite el intercambio de opiniones, el razonar sobre los diferentes puntos de vista para intentar llegar a un entendimiento justo y racionalmente motivado.

### **Procesos cognitivos**

Estos procesos están relacionados con el desarrollo de competencias a nivel de la comprensión y el pensamiento crítico, el desarrollo y el razonamiento moral. En el marco de esta investigación, la comprensión y el pensamiento crítico se definen como procesos que implican el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas a la adquisición de conocimientos relevantes para ejercer un análisis crítico, valorando los diversos puntos de vista para transformar la realidad.

A su vez, se definen el desarrollo y el razonamiento moral como procesos que implican el ejercicio de las capacidades cognitivas y afectivas, que posibilitan reflexionar sobre los conflictos de valor, con el fin de desarrollar el razonamiento y la argumentación moral de las personas.

### **Procesos de reconocimiento de emociones y sentimientos**

En este bloque se agrupan los procesos relacionados con el reconocimiento de emociones y sentimientos morales, entendidos como el proceso a través del cual las personas y/o grupos identifican, reconocen y hacen uso del conjunto de repertorios emocionales, aportantes de un

conocimiento moral; como lo es la vergüenza, la indignación, la compasión, empatía, la rabia, el miedo, la esperanza, la confianza.

### **Procesos de resolución de conflictos**

Están relacionados con las capacidades para transformar los conflictos y los entornos, entendidos como procesos que contribuyen a que las personas y /o colectivos identifiquen y tramiten de manera no violenta los conflictos, favoreciendo las relaciones y la convivencia en los diversos espacios de la vida social.

### **Procesos transversales**

Los procesos transversales están relacionados con otros procesos definidos anteriormente, dentro de los cuales destacamos los siguientes: la autonomía y autorregulación, las competencias ciudadanas, la identidad y sentido de pertenencia, y la proyección y desarrollo comunitario.

La autonomía y autorregulación, se definen como el proceso que permite a los individuos y/o grupos promover su capacidad de decisión y regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno social. Por su parte, las competencias ciudadanas se entienden como el proceso que permite fomentar los conocimientos y habilidades que capacitan al individuo y/o grupos para ejercer una ciudadanía activa, en los diversos espacios sociales. Igualmente la identidad y sentido de pertenencia hacen referencia al proceso mediante el cual el sujeto y/o grupos establecen sus referentes de reconocimiento, integración y diferenciación. Finalmente, la proyección y el desarrollo comunitario se definen como el proceso que involucra el despliegue de

un conjunto de habilidades sociales como la cooperación, la solidaridad para generar cambios y transformaciones en los ámbitos comunitarios.

### **2.1.3 Las Tendencias, configuraciones didácticas y estrategias pedagógicas en las experiencias educativas del área**

A continuación, como se menciona en el documento base del proyecto, Pérez, et, al. (2010) se presentan *los conceptos y perspectivas teóricas básicas*, con los que se partió para el análisis de las experiencias pedagógicas en el área de educación ética y valores humanos “Estos referentes se inscriben en el marco de los desarrollos nacionales e internacionales en el campo de la pedagogía y la didáctica y en el contexto de las políticas educativas en Colombia” (p.8)

El premio Compartir al Maestro, en su proceso de consolidación, quiere ahondar en el conocimiento de las prácticas educativas en el aula, con el objetivo de sugerir líneas de acción que permitan establecer políticas de formación docente, indagando sobre su quehacer diario, sobre sus valores y creencias, sobre sus prácticas pedagógicas, para aportar herramientas, que permitan mejorar la calidad de la educación, desde la formación y práctica docente.

### **Los enfoques de la práctica pedagógica: Un campo problémico y diverso en la comprensión del quehacer de los maestros**

Así, partiendo de la identificación de tendencias y corrientes pedagógicas propias del devenir histórico de la pedagogía desde el inicio de la modernidad hasta nuestros días, se

presentan los referentes teóricos adoptados para la caracterización de las prácticas educativas presentadas en el área de Ética y Valores Humanos.

### ***Pedagogías con orientación crítica.***

Las pedagogías de este corte, hacen referencia a una propuesta de enseñanza basada en el cuestionamiento al sistema imperante, el ejercicio educativo reposa sobre la crítica a las creencias, tradiciones, valores y prácticas para lograr alcanzar un pensamiento crítico de sí mismo y del entorno. Entre ellas encontramos la Pedagogía Crítica, la Pedagogía Dialogante y la Educación Popular.

La Pedagogía Crítica, aborda las formas dominantes de las estructuras de poder y el examen a las implicaciones sociales de la educación que comprometen la labor y la posición de los educadores desde su praxis pedagógica, para hallar una postura metodológica, diferente que involucre las relaciones de la acción con el discurso. La necesidad de que la enseñanza, se comprometa con lo inhabitual para desentrañar las posiciones ocultas, que aparecen tras las formas de producción de conocimientos a los que está supeditada la escuela; la lucha por el conocimiento crítico y la democracia, la justicia y la igualdad.

Esta perspectiva pedagógica no solo se centra en las cuestiones del ámbito escolar, sino que como lo plantea Mc Laren (1994) busca trascender sus límites hacia la crítica y la resistencia social, formando ciudadanos que puedan comprender la complejidad de las tramas de la organización actual de nuestra sociedad y del mundo globalizado. Para lo cual es esencial saber identificar el poder con sus formas de subjetivación y subyugación, el lenguaje eficientista de la

tecnocracia, la crisis de las grandes narraciones y marcos epistemológicos, instalados por la modernidad y los valores y practicas propios de la racionalidad instrumental. Sus principales expositores son Peter Mc Laren (1948); Henry Giroux (1943); Michael Apple; Antony Penna; Ricardo Nassif (1924-1948).

La Pedagogía Dialogante, surge como una alternativa que busca superar los sesgos tanto de los modelos tradicionales como la de la Pedagogía Activa. De Zubiria, J. (2006), lo explica como un modelo de “síntesis dialéctica”, evitando la forma trasmisionista del conocimiento, reconociendo el valor fundamental del maestro, como mediador en el proceso educativo y el papel activo del estudiante en el aprendizaje. Así como la comprensión y el desarrollo intelectual en la finalidad de la escuela. Sus propósitos se definen así: “La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes”, (Zubirira, 2006, p. 213), antes que centrarse solo en el aprendizaje su esencia esta en el desarrollo.

Se debe lograr mayores niveles de pensamiento, afecto y acción, no se parte solo de lo individual e interno, se va de interpsicológico a intrapsicológico, primero hace impacto en lo social y luego en lo personal. Esto conlleva a un cambio en la relación pedagógica (estudiante-docente), donde cada cual es reconocido en sus roles y potencialidades sin detrimento de unos por otros, pero no en un modo simétrico, por cuanto el maestro (mediador) asume una labor de dirección del proceso formativo.

La Educación Popular, se entiende como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a la

formación de sujetos sociales capaces de llevar a cabo acciones emancipadoras, intercambiando de manera colectiva, experiencias y saberes tendientes a la transformación de la sociedad.

### ***Pedagogías con orientación constructivista***

Este tipo de pedagogías, están las corrientes que hacen hincapié en el conocimiento, es decir a través de las herramientas cognitivas, los estudiantes elaboran sus propios procedimientos, para la solución de una problemática planteada; de esta manera el sujeto posee conocimiento y genera en el proceso nuevos conocimientos. Entre estas pedagogías, encontramos al Constructivismo, el Aprendizaje Significativo, la Pedagogía Conceptual y la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

El Constructivismo, surge como un paradigma en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje, se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el «sujeto cognoscente»). En palabras de Pabón (1999), aquí (...) “el proceso de enseñanza no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor”. (p. 53), su énfasis esta en el proceso, el estudiante va construyendo sus aprendizajes y desarrollos con base en problemas y proyectos, más que informaciones lo que necesita es herramientas para aprender a pensar.

El Aprendizaje Significativo, se desarrolla a partir de la teoría del cambio conceptual en psicología cognitiva; que posteriormente se aplicaran a la psicología educativa y la didáctica como tal, en la propuesta de David Ausubel, como la afirma Moreira (1997), este se define, como

“el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-litera) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (p.2). En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto, por su parte Novak -afirma Moreira- que “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento (“empowerment”) humano”. (Moreira, 1997, p. 13). Desde sus planteamientos una teoría de la educación debe considerar que los seres humanos piensan, sienten, actúan y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso. Cualquier evento educativo es una acción para cambiar significados (pensar) y sentimientos entre aprendiz y profesor. Sus representantes más conocidos son: David Ausubel, Joseph Novak, George Kelly y Gowin.

La Pedagogía Conceptual, está dentro de las llamadas didácticas estructurales, como lo explica De Zubiría, A. (2004), esta se apoya en aquellos modelos que reconocen la importancia de la afectividad para el desarrollo del aprendizaje, por lo tanto se orienta a dos propósitos concretos: La formación de las Competencias Afectivas, para la vida personal y los Mentefactos, como habilidades para aprender a trabajar y producir conocimiento. El proyecto político de la Pedagogía Conceptual resalta la importancia de formar de acuerdo a las características y necesidades de nuestro contexto, para lo cual se orienta a una educación para ciudadanos de países en desarrollo, personas actas para la sociedad del conocimiento y la conformación de redes de apoyo afectivo. Su principal representante es Miguel de Zubiria Samper.

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) como lo explican Escobedo, Jaramillo y Bermúdez (2004) surge a partir del Proyecto Cero desarrollado por el equipo de investigadores de la escuela de educación en la Universidad de Harvard; el modelo se propone como una alternativa adecuada para abordar el problema de la comprensión en la escuela. Se parte de un marco teórico y un modelo de la comprensión que se requiere en el aula, estructurados así: los elementos y dimensiones de la comprensión. Dichos componentes son:

**a. Tópicos generadores:** ideas y preguntas centrales que crean diversas relaciones entre tales temas y la vida de los estudiantes, preguntas esenciales que generan auténtico interés por conocer. **b. Metas de comprensión:** Aquellas que delimitan los tópicos por cuanto estos por su riqueza se amplían demasiado, y así realizar una exhaustiva selección temática y de propósitos en función de las ideas centrales y de la comprensión y **c. Desempeños de comprensión:** Son los indicadores que nos permiten medir el nivel de comprensión a través de tres elementos, a mencionar: (1) hay comprensión cuando “utilizamos” lo que comprendemos, para lograr esa comprensión necesitamos (2) “retroalimentación” para nutrir nuestras teorías y para comprender requerimos (3) “tiempo” para que los estudiantes puedan argumentar, investigar y articular sus teorías.

Junto a estos componentes se pondera la necesidad de la valoración continua y la evaluación final: para fomentar y cualificar la comprensión, solo al recibir la valoración por otros se manifiesta el logro o la dificultad en el proceso, a través de la crítica precisa, constructiva y sugerente.

Para que esto realice se requiere de las cuatro dimensiones de la comprensión: 1° **Las redes conceptuales**: contenidos temáticos organizados en redes que conforman una teoría; 2° **Los métodos de producción de conocimiento válido**, convincente, justo o bello: o posiciones que se adoptan para validar las decisiones tomadas a partir de argumentos razonados, acertados, justos o bellos, análisis de los caminos para llegar a dichas afirmaciones; 3° **La Praxis**: o “una relación directa entre una práctica que alimenta la teoría y una teoría que ilumina la práctica” (Escobedo, et. al. 2004, p. 534); 4° **La comunicación**: Como parte fundamental de la comprensión pues integra comprender “a quien” se dirigirá, saber “quién es” y cual la “forma” más precisa para comunicar y dar a conocer los resultados de la comprensión y su proceso.

### ***Pedagogías de corte social y cultural***

Estas pedagogías, se orientan a intervenir en los problemas de la sociedad, por cuanto trabajan prácticas y procesos en el campo social, en este sentido la relevancia esta en combinar la teoría con la acción real, para así intervenir en los diferentes procesos sociales, entre ellas están: la Pedagogía Social, el Aprendizaje Cooperativo y la que llamamos de tipo Culturalista.

La Pedagogía Social, como la explica Vélez de la Calle (2010), se refiere al saber y las practicas que se han asumido extraescolarmente, que se identifican con procesos de socialización, ubicados en contextos y situaciones complejas de la post revolución industrial. Así el objeto material de la pedagogía social es el ser educando del hombre, que es la realización práctica de una posibilidad previa, la educabilidad. El objeto formal es el estudio de la fundamentación, justificación y comprensión de la intervención pedagógica, en los servicios sociales, mediante los

cuales se cumplen sus funciones básicas -prevención, ayuda y reinserción o resocialización.

E.Trilla y Ezzequiel Ander-Egg se destacan entre sus principales teóricos.

El Aprendizaje Cooperativo, es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo, para realizar las tareas de manera colectiva. El aprendizaje depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. Para Johnson, Johnson y Holubec (1999), es la acción de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, por tanto se requiere la participación directa y activa de los estudiantes, en otras palabras es: “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.3)

El aprendizaje cooperativo, comprende tres tipos de grupos de aprendizajes: 1. Grupos formales que funcional durante un periodo que va de unas horas a varias semanas de clases; 2. Grupos informales de aprendizaje cooperativo y 3. grupos de base de aprendizaje cooperativo.

La Pedagogía de tipo Culturalista, aquí partimos de los planteamientos de Bruner (1987 y 1998), quien propone el concepto “andamiaje”, como el conjunto de estrategias que el adulto pone en práctica para acompañar al niño/a en la realización de conductas, más allá de su capacidad individual. Identifica a la escuela como un espacio en el que tienen lugar el intercambio y transformación cultural, a través de las interacciones en ella establecen adultos y niños/as. Bruner (1995), concibe la educación como “instrucción” en tanto “es particularmente sensible a las diferencias culturales y al papel que el medio pueda jugar en la evolución

intelectual del niño” (p. 18). Por lo tanto, frente a la propuesta de Piaget, Bruner va más allá del aprendizaje como medio de desarrollo cognitivo y de superación de “etapas”, pues en términos prácticos aparece como un camino para superar las injusticias sociales.

### ***Otros tipos de pedagogías***

Es necesario señalar que hay otros tipos de pedagogías, que son importantes en la actividad educativa, que por su definición no se pueden categorizar en los grupos señalados anteriormente, entre ellos la Pedagogía Tradicional y la Pedagogía Activa

La **Pedagogía Tradicional**, como lo plantea De Zubiria (2006), centra sus principios fundamentales del modelo pedagógico de tipo *heteroestructurante*, los cuales se basan en la idea de que el conocimiento y por tanto el aprendizaje es transmisible. En este sentido, se consideran los conocimientos logrados por la humanidad como objetos “sagrados”, objetos que es necesario depositar en las nuevas generaciones para que puedan reproducirlos; y así, el papel del profesor es “repetir y hacer repetir”, “corregir y hacer corregir” (p. 88).

El maestro es el protagonista de la enseñanza, el trasmisor de los conocimientos y las normas, él toma las decisiones e imparte la disciplina; es decir, *instruye, enseña y forma*; el dicta la clase, generalmente es rígido y autoritario, aquí hay una relación vertical con el receptor del conocimiento (alumno), por tanto recibe las informaciones y las conductas que debe aprender para ser un hombre de bien y así poder vivir en sociedad.

La **Pedagogía Activa**, surge como opuesta a la visión tradicional; en la Escuela Nueva priman las miradas *autoestructurantes* que privilegian al niño como aquel con todas las condiciones para autogenerar su propio desarrollo y aprendizaje, por lo tanto es el centro del proceso educativo, *paidocentrismo* (niño “padre del adulto”), el maestro es un facilitador que debe favorecer ante todo el *descubrimiento* y la *invención* en el niño. Hay en esta visión un avance hacia la *humanización de la enseñanza* y la reivindicación de la dimensión socio-afectiva como algo necesario dentro de la escuela, en tanto un espacio más agradable para el niño, la formación de conceptos cotidianos donde se parte de lo *espontáneo, lo concreto y lo perceptible*.

## 2.2 Metodología

### 2.2.1 Caracterización de la muestra

De las experiencias pedagógicas presentadas en los doce años al premio Compartir al Maestro (1999-2011), se seleccionó una muestra aleatoria de 1759 inscritas en el área de Educación Ética y Valores Humanos. De ellas 308 provenían de la muestra del área en Ética y Valores Humanos y 100 de las otras áreas participantes en el estudio (Matemáticas 15, Tecnología 18, Ciencias Sociales 47 y Lenguaje 20).

Se trató de una investigación mixta, en la que se trabajó sobre documentos de tipo cualitativo que se analizaron y procesaron para producir datos de tipo cualitativo y cuantitativo. Fue igualmente una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, en la medida en que pretendió identificar, describir e interpretar los rasgos de una enseñanza destacada, basada en la información que brindaron las experiencias, a través de los textos que dan cuenta de ellas.

## 2.2.2 Diseño y aplicación de instrumentos

Para diseñar las preguntas y las diferentes categorías de análisis se realizó una revisión teórica conceptual sobre el campo de la Educación Ética y Valores Humanos, en el marco de la línea de investigación en “Educación para el Conocimiento Social y Político” de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación se formularon las preguntas del “Instrumento Específico del área” y para cada una se elaboró un glosario con el cual se establecieron los criterios para evaluar las experiencias pedagógicas. Siguiendo un proceso inductivo-deductivo, en tanto se partió del análisis inicial de un conjunto de 10 experiencias para identificar los elementos esenciales a tener en cuenta en la construcción de las preguntas, que posteriormente se complementaron con los referentes conceptuales en un proceso de validación progresiva hasta poner a punto el instrumento.

## 2.2.3 Análisis cualitativo y cuantitativo

Se aplicaron pruebas estadísticas que permitieron la comparación de cada ítem del instrumento y el análisis de las frecuencias de cada pregunta (usando la prueba de **Chi-cuadrado**). La información recolectada y sistematizada se analizó para establecer:

- Caracterización, y perfil de las experiencias del área (se tomaron algunos aspectos de la parte general del área como: regiones, tipo de colegios, contextos de incidencia, entre otros).
- Ámbitos de preocupación relacionados con el área de Ética y Valores Humanos

- Los objetivos y las intencionalidades sociales de las experiencias.
- Los procesos de aprendizaje, de formación que se privilegian y/o trabajan en las experiencias y los problemas relevantes para el área.
- Tendencias pedagógicas, configuraciones didácticas y estrategias pedagógicas que fundamentan las experiencias educativas de los maestros.

### **Capítulo III: Resultados: artículos de investigación producto de los sub-proyectos**

#### **3.1 Ámbitos de preocupación en la enseñanza del área Ética y Valores Humanos**

Nury Emilce Rey Pardo

ICBF Regional Cundinamarca

Bogotá, Colombia

[Nury.rey@icbf.gov.co](mailto:Nury.rey@icbf.gov.co)

Julieth Carolina Solórzano Jaimes

Colegio Parroquial Nuestra Señora del Rosario

Bogotá, Colombia

[Julieth.solorzano@parroquialrosario.edu.co](mailto:Julieth.solorzano@parroquialrosario.edu.co)

#### **Resumen**

El estudio realizado tuvo como propósito compartir y socializar el desarrollo de la investigación titulada “Rasgos Característicos de la Enseñanza en Colombia, en las áreas matemáticas, tecnología, Educación Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales y Lenguaje: Análisis de las Propuestas Pedagógicas Presentadas al Premio Compartir al Maestro”.

El eje temático que se abordó son los ámbitos de preocupación sobre los cuales las experiencias educativas de los maestros/as orientan sus acciones del área de Ética y Valores Humanos. En este sentido, el objetivo específico planteado fue identificar dichos ámbitos en las prácticas educativas presentadas al Premio Compartir, los cuales determinan el quehacer

pedagógico para construir vínculos estrechos entre educación, ética y política, teniendo en cuenta el contexto socio-político de mayor complejidad.

Se trató de una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, en la que se trabajó sobre documentos de tipo cualitativo que se analizaron y procesaron para producir datos de tipo cualitativo y cuantitativo.

El estudio permitió identificar que las experiencias del área de Ética y Valores Humanos orientan sus acciones alrededor de los siguientes ámbitos de preocupación: educación para la democracia, educación para los derechos humanos; educación ética y valores; educación ciudadana; educación para la paz; educación sexual; educación ambiental; educación para la salud; educación intercultural; y educación religiosa.

La Educación Ética y Valores Humanos, en el estudio comparativo entre las distintas áreas y en las experiencias educativas valoradas como destacadas y no destacadas, las preocupaciones y los problemas que contempla la educación en valores en nuestro contexto, tienen una influencia directa y significativa dentro y fuera de los aspectos que concurren en la práctica pedagógica de los docentes, lo que les lleva a palnetarse una reflexión permanente sobre sus prácticas educativas.

**Palabras Clave:** Ética y Valores humanos, Experiencias, Democracia, Justicia, equidad, ciudadanía.

## Introducción

“La Fundación Compartir desde el año 1999 viene realizando en el país el Premio Compartir al Maestro. Éste convoca a los docentes de educación preescolar, básica y media para que postulen sus experiencias a partir de unos criterios y condiciones definidos por el Premio. Los maestros y maestras ganadores reciben reconocimientos académicos y económicos muy importantes, al igual que las instituciones en las cuales laboran” (Pérez. M., Zuluaga. Z., Barrios, M., Bermúdez, M., Blandón, F. y Bernal, G., 2010). A lo largo de los doce años (1999-2011), el Premio ha recopilado los escritos de los docentes, tanto de los ganadores y finalistas como de todos aquellos que se han postulado.

Esta investigación conllevó a diferentes aprendizajes entre los que se destacó la opción metodológica construida, en la que se abordaron procesamientos cualitativos y cuantitativos que permitieron la lectura a profundidad de los textos y el procesamiento de un gran número de ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Fundación Compartir y la Pontificia Universidad Javeriana realizaron una investigación interdisciplinar, incluyendo diferentes áreas del conocimiento, con el propósito de examinar las prácticas de enseñanza en las áreas de Matemáticas y Ciencias Sociales así como analizar de manera transversal el papel y uso concedido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Educación Ética y Valores Humanos y Lengua Castellana.

La información que se presenta a continuación es recolectada del informe de investigación de la Línea de Educación para el Conocimiento Social y Político, que se encuentra en proceso de publicación. El estudio ha permitido identificar que las experiencias del área de Ética y Valores

Humanos orientan sus acciones alrededor de los siguientes ámbitos de preocupación<sup>3</sup>: educación para la democracia, educación para los derechos humanos; educación ética y valores; educación ciudadana; educación para la paz; educación sexual; educación ambiental; educación para la salud; educación intercultural y educación religiosa.

Los ejes temáticos que se abordaron son los ámbitos de preocupación sobre los cuales las experiencias educativas orientan sus acciones; en este sentido, el objetivo específico planteado en relación con estos ejes fue: Identificar los ámbitos de preocupación relacionados con el área de Ética y Valores Humanos. A partir de este objetivo, surgió el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los ámbitos de preocupación predominantes en las prácticas educativas de los y las maestras en el área de Ética y Valores Humanos?

Los ámbitos de preocupación relacionados con el área de Ética y Valores Humanos, se constituyeron en unas zonas de encuentros de intereses y problemas, sobre los cuales las experiencias educativas orientan y privilegian sus acciones. Estos ámbitos de preocupación recogen componentes relevantes, contemplados algunos de ellos en el marco de los Lineamientos Curriculares del área (MEN, 1998), así como también los ámbitos previstos en la propuesta de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003). A continuación se presentan de manera agrupada los ámbitos de preocupación que consideramos relevantes para el estudio.

---

<sup>3</sup> Se entiende por ámbito de preocupación, una zona que concentra intereses y problemas alrededor de los cuales las experiencias educativas orientan sus acciones.

## 1. Referente conceptual

### **Preocupaciones que se vivencian en el contexto escolar.**

Conformar una sociedad que pretenda llevar el conocimiento a la práctica y consolidar los principios democráticos requieren el desarrollo de habilidades de participación y de aceptación, intervenir de forma activa en la sociedad de manera libre y responsable, presupone una actitud de corresponsabilización que trae consigo el compromiso social activo de cada individuo con el consiguiente ejercicio de su capacidad de elección y codecisión (Santos Guerra, 1996). La participación se ejerce en proyectos colectivos poniendo en práctica actitudes de *convivencia pacífica y de solidaridad*.

De igual manera, el conocimiento de los valores democráticos (libertad, igualdad, justicia) y la práctica de actitudes de aceptación (respeto, tolerancia, comprensión) y de participación (convivencia pacífica, solidaridad) que estimulen el espíritu crítico y conlleve a un proceso de transformación y mejora social.

La formación democrática pretende que el futuro ciudadano respete las diferencias y rechace la desigualdad (desigualdad que supone la existencia de la diversidad) se requiere incidir que en ningún caso, la igualdad deba ser entendida como homogeneidad o uniformidad. Por el contrario, la realidad social está configurada sobre diferencias (individuales, culturales, profesionales, ideológicas). Se pretende formar a los individuos para la participación democrática partiendo de la capacidad de darse a sí mismos a las

normas de conducta poniendo énfasis en la convivencia social y en el establecimiento de normas y pautas de actuación colectivas con el fin de construir un mundo justo.

Otra preocupación en las prácticas educativas es la Educación para la Ciudadanía que recoge una amplia inquietud traducida de diferentes maneras sobre la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad. Como señala John Dewey: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es en primera medida un modo de vida en comunidad donde hay una experiencia comunicativa conjunta” (Dewey 1966, p.87). De ahí que el ejercicio de la ciudadanía, ejercer la ciudadanía, se aprende y se aprende con otros.

Teniendo en cuenta el contexto socio cultural en el que se encuentran inmersos los estudiantes, requiere hacer reflexiones relacionadas con una educación moral, potenciando las capacidades de argumentación moral de las personas, como uno de los elementos centrales para el ejercicio de la autonomía y la solidaridad entre los integrantes de una sociedad.

De otra parte, se reflexionan temas relacionados con la educación para los Derechos Humanos, Educación para la Paz y la dignidad de la persona como fundamento de los mismos, así como las diferentes generaciones que se han ido produciendo en la conquista de nuevos derechos y los valores asociados a éstos. Desde los diferentes espacios sociales y desde las diversas instituciones educativas; la Educación para la Paz, es una pedagogía libertaria y creativa que se basa en los pilares fundamentales del cambio y la

transformación del conflicto, no se trata sólo de aprender ciencia y teorías sobre la paz sino también cómo aprender a vivir y relacionarse con los demás, cómo saber vivir en armonía con la naturaleza, y cómo saber ser mejores seres humanos, más solidarios, fraternales y amorosos con las demás personas con las que se comparte diariamente en el contexto educativo y social.

Esta realidad es altamente significativa en momentos en que se requiere con urgencia la construcción de una cultura de paz permanente. No solamente por la calidad, sino también y además por la relación descubierta entre Valor Ético, Paz y Derechos Humanos, que por lo general no se tiene en cuenta en el proceso educativo. Entendida como un valor, los docentes habrían comenzar a reconstruir dentro de ellos mismos, todo el sistema de pensamientos, los enfoques y las visiones muchas veces confusos sobre el concepto y la práctica de la Paz.

Con relación a la Educación para la Sexualidad y Educación para la Salud, las instituciones educativas logren desarrollar Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad que propendan al proceso de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basados en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas. La propuesta del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía se diferencia de la que había sido, tradicionalmente, la educación sexual en el país, que en muchos casos se limitaba a los aspectos biológicos y a los riesgos asociados a lo sexual; la nueva propuesta concibe la

sexualidad como una dimensión humana, con diversas funciones, componentes y contextos y su tratamiento en la escuela bajo el marco del desarrollo de competencias ciudadanas que apunten a la formación de los niños, niñas y jóvenes como sujetos activos de derechos.

El proceso educativo de la interculturalidad abarca todas las facetas de la vida humana y favorece el flujo de las interrelaciones sociales entre individuos y grupos sociales de diferentes culturas y orígenes. En este sentido, su práctica contribuye a la reivindicación de los derechos fundamentales de nuestros pueblos indígenas y clases sociales. En el aspecto social la Interculturalidad promueve un equilibrio armónico necesario para una convivencia en un ambiente de mutuo respeto a los derechos humanos y la reivindicación de los derechos de las comunidades.

La interculturalidad, es un factor indispensable, para encontrar ese equilibrio social dentro de una gran diversidad; por eso este esfuerzo de reflexión, está relacionado íntimamente a la educación y en consecuencia al trabajo pedagógico de los responsables del diseño de programas y de los proyectos bilingües; el proceso intercultural íntimamente relacionado con la identidad cultural y su fortalecimiento; por consiguiente con la política educativa con enfoque intercultural que parte del reconocimiento y respeto a las diferencias.

De igual manera, en las experiencias educativas se evidencia entonces, que la Educación Ambiental no presenta barreras de edad, ni de sistema educativo, por lo que, en cualquier

momento el individuo es capaz de orientar de forma positiva sus impresiones y valores respecto al medio ambiente.

A partir de los lineamientos curriculares la educación ambiental hace parte en la formación de valores y la calidad de vida consagrado en la Constitución Política en el Capítulo III del Título II, dedicado a los derechos colectivos y del ambiente que constituye la columna vertebral de la política ambiental. Destaca el artículo 79 que establece que “todas las personas tienen derecho de gozar de un ambiente sano”, exaltando la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

La Educación Religiosa hace parte de las preocupaciones en el contexto educativo de las experiencias analizadas, se comprende desde la influencia del pensamiento religioso cristiano, que por medio de la enseñanza privilegia unas dinámicas relacionales que a veces han facilitado y otras no la construcción de sociedad. Como un componente básico de la formación integral humana, en todas sus dimensiones: Cultural, social, teológica, histórica confesional, como fundamento de las distintas cosmovisiones, para mejorar la auto-comprensión o conocimiento propio del modo de pensar y de ser. En este sentido, la actividad que realizan los maestros/as con sus estudiantes se convierte en una herramienta importante de transformación

## **2. Metodología**

### **2.1 Caracterización de la muestra.**

Se seleccionó una muestra aleatoria de 308 experiencias educativas de las 1759 suscritas al área en Ética y Valores Humanos, de las cuales 208 pertenecían a esta área y 100 a las otras áreas participantes (Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje). La investigación fue de tipo mixta, combinando en este proceso datos de tipo cuantitativo y lo cualitativo. Igualmente fue una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, en la medida en que se identificaron, describieron e interpretaron los rasgos de una enseñanza destacada, basada en la información brindada por las experiencias, a través de los textos que dan cuenta de ellas.

### **2.2 Diseño y aplicación de instrumentos.**

Para diseñar las preguntas y las diferentes categorías de análisis se realizó una revisión teórica conceptual en el área ya mencionada, en el marco de la línea de investigación en Educación para el Conocimiento Social y Político de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación, se formularon las preguntas (ítems) y los descriptores del instrumento específico del área y para cada una de las demás áreas participantes y se elaboró un glosario con el cual se establecieron los criterios para evaluar las experiencias pedagógicas. Posteriormente se procesaron estadísticamente a través de un software especializado (SPSS, versión 2.0 y Excel),

para la consolidación de los resultados cuantitativos y que sirvieron como base para las posteriores interpretaciones cualitativas.

### ***2.2.1.1 Análisis cualitativo y cuantitativo.***

Se aplicaron pruebas estadísticas que permitieron la comparación de cada ítem (con sus respectivos descriptores) del instrumento y el análisis de las frecuencias de cada pregunta, empleando una herramienta especializada de cuantificación multivariada (Chi-cuadrado)<sup>4</sup>.

La información recolectada y sistematizada se analizó para establecer:

- Cuáles son los ámbitos de preocupación predominantes en las prácticas educativas de los y las maestros/as en el área de Ética y Valores Humanos
- Qué procesos de aprendizaje se privilegian en las experiencias educativas del área de Educación en Ética y Valores Humanos presentadas al Premio Compartir al Maestro
- Cuáles son las configuraciones didácticas explícitas en la propuesta, más utilizadas según las corrientes pedagógicas.
- Cuáles son las estrategias pedagógicas que se explicitan en la propuesta según las corrientes pedagógicas más utilizadas.

---

<sup>4</sup> Prueba Chi-cuadrado: en esta investigación se llevó a cabo esta prueba, con el propósito de contrastar las frecuencias obtenidas por determinadas agrupaciones de experiencias y la significatividad de sus diferencias. En este caso, se observa la proporción que sería esperada para cada agrupación, teniendo en cuenta su tamaño y características. La diferencia es significativa cuando la proporción del grupo se encuentra por debajo o por encima de lo esperado (UCM, s.f). Para más información remitirse al apartado metodológico.

### ***2.2.2 Interpretación e identificación de resultados y conclusiones.***

Con base en el análisis de los resultados estadísticos se estableció una primera descripción de los porcentajes arrojados para cada ítem y sus descriptores de manera individual; posteriormente identificando estos hallazgos, se logró establecer conexiones y posibles cruces relacionales entre unos y otros ítems de acuerdo a los componentes y categorías de interés inicialmente establecidas.

Seguidamente se establecieron las inferencias y posibles hipótesis sobre los índices hallados en los resultados estadísticos, fundamentados en los referentes conceptuales sobre los que se apoyó el estudio. En una primera etapa se dio cuenta de los resultados estadísticos de la aplicación del instrumento evaluativo de las experiencias analizadas y en una segunda etapa los hallazgos cualitativos de los que se derivan los resultados y conclusiones finales de la investigación.

## **3. Resultados del estudio**

Como se expuso anteriormente, se tomó como objeto de estudio los resultados estadísticos de la muestra del análisis de las experiencias educativas del área de Educación Ética y Valores Humanos, en el marco del proyecto macro de investigación entre la Fundación Compartir y la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación, se ilustra la gráfica con los datos obtenidos de las experiencias del área de Ética y valores humanos con otras áreas presentadas al Premio Compartir.

**Figura 1. Intereses y preocupaciones de las experiencias del área de Ética y Valores**

**Humanos**

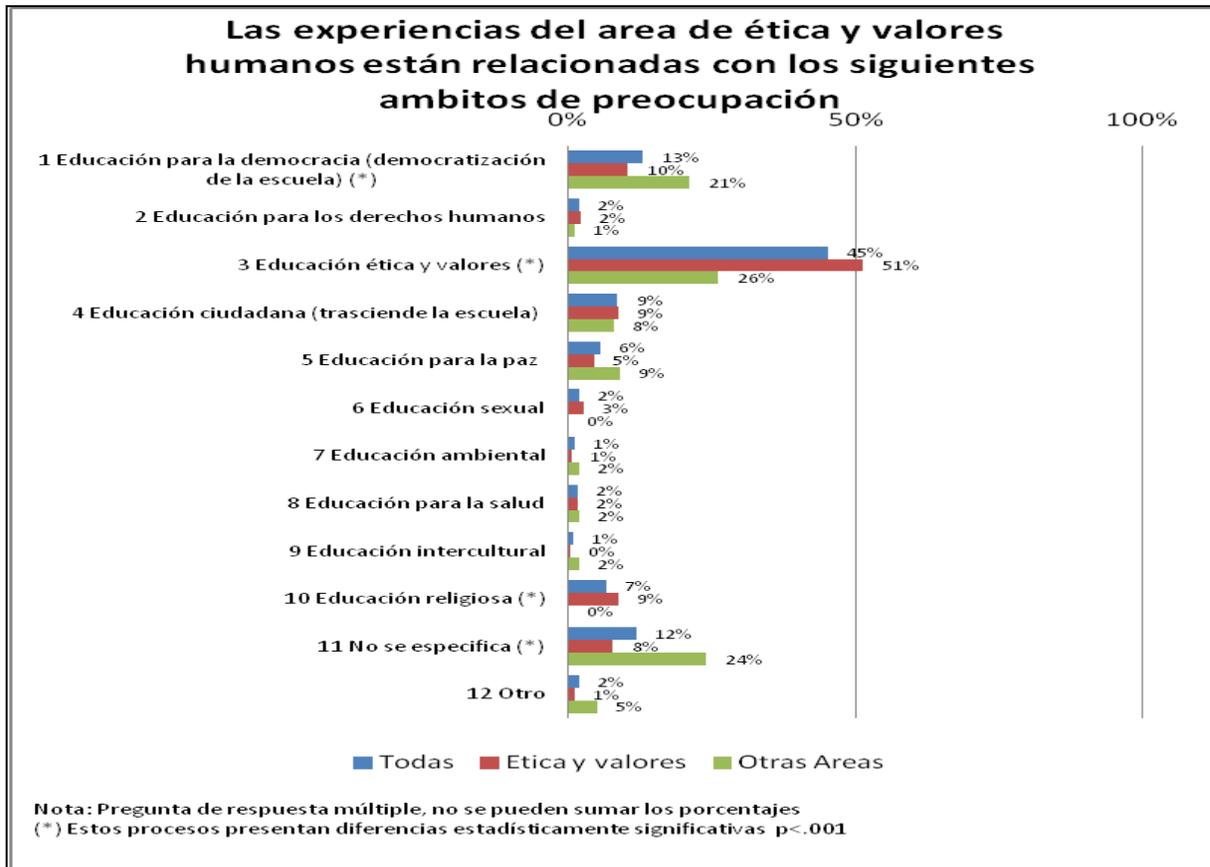


Figura 1: Ámbitos de preocupación del área de ética y valores humanos frente a otras áreas

En las gráficas presentadas el color rojo hace referencia al área de Ética y Valores, el color verde a otras áreas y el color azul a todas las áreas.

Las experiencias del área de Ética y Valores Humanos, presentaron porcentajes significativamente altos en relación a Educación para la Democracia, Educación Ética y Valores, Educación Religiosa y las experiencias que no especifican su preocupación dejan ver unas proporciones altas.

De este modo, se evidencia que en Educación para la Paz y Derechos Humanos, se involucran en las iniciativas educativas de las otras áreas; de un menor significado aparece el medio ambiente ubicado en los contextos de preservación del medio ambiente en general; la salud y la sexualidad, no generan en los maestros/as una mayor importancia, se puede deducir que por ser temas personales los inhibe de desarrollarlos con más naturalidad; la interculturalidad no se ve reflejada como un aspecto primordial en las experiencias educativas, quizá porque no hace parte del entorno en el que se encuentran.

En este sentido la *Educación Ética y Valores* adquiere una mayor significación con un 51% relacionado con un 45% en todas las áreas y un 26% con las otras áreas, este resultado puede evidenciar un trabajo más frecuente en la formación de la personalidad de la moral y mejorar las relaciones personales.

*Educación para la democracia*, en esta se destaca un mayor porcentaje en relación con otras áreas, quiere decir que los maestros/as permiten la participación y la deliberación de manera interdisciplinar permitiendo la democratización en la escuela.

*Educación Ciudadana, Educación para la paz y Educación para los derechos humanos*, tienen porcentajes similares, lo que permite determinar que los maestros/as propicien en los estudiantes el desarrollo de habilidades para establecer relaciones con base en valores como el respeto, la lealtad, la solidaridad y se respeten los diferentes puntos de vista para llegar a acuerdos fortaleciendo lazos de amistad y fraternidad.

Otro grupo de ámbitos de preocupación que reflejan bajos porcentajes como son *Educación sexual, Educación Ambiental, Educación para la salud, Educación Intercultural, Educación Religiosa*, se observa que estas preocupaciones no son tan significativas, pero si son manejadas por algunos maestros, que de acuerdo a las necesidades del contexto, le dan un sentido orientador a sus prácticas educativas, lo que influye en la formación y construcción de espacios aptos de socialización que tienen lugar en la escuela.

De igual manera, se aprecia en los resultados que los maestros/as no especifican la preocupación relevante en sus prácticas educativas, teniendo en cuenta que alcanzó una proporción de un 24% en otras frente a un 8% del área de Ética y Valores Humanos y un 12% en todas las áreas, se puede analizar que no se identifica una problemática de acciones concretas en relación con los temas específicos del área.

**Figura 2. Objetivos que orientan las experiencias educativas. Ética y Valores Humanos frente otras áreas.**

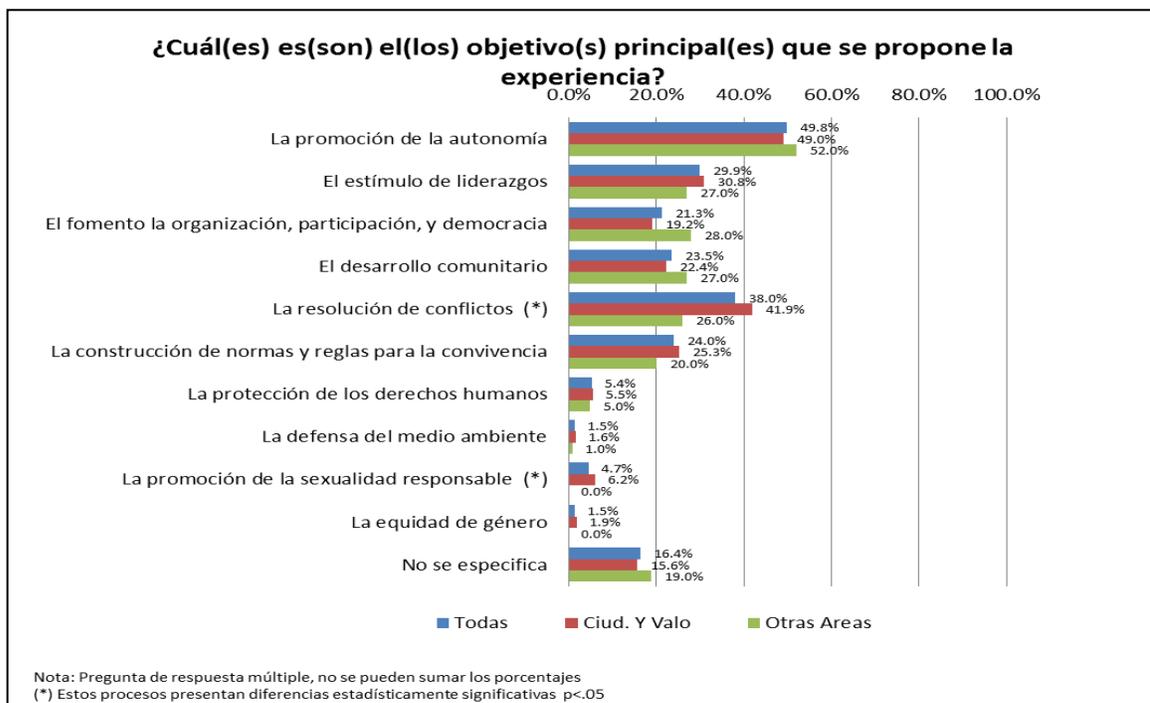


Figura 2: Objetivos principales que se propone la experiencia área ética y valores humanos vs otras áreas.

Las experiencias del área de Ética y Valores Humanos presentaron proporciones significativamente más altas de lo esperado en contraste con las demás áreas, cuyo objetivo era la promoción de la autonomía, la resolución de conflictos y el estímulo de liderazgos. La pregunta que se describe en la anterior gráfica, permitió identificar la base que tuvieron los maestros/as para desarrollar su experiencia educativa, buscando potenciar habilidades en los estudiantes, promover la participación y la práctica de buenas relaciones interpersonales.

Cabe señalar también, que los maestros/as se centran en la construcción de un ambiente escolar tranquilo, de cooperación, respeto y tolerancia; a través de la construcción de normas, para un buen desarrollo comunitario, fomentando la organización, participación y democracia.

Con relación con los objetivos que formularon las experiencias en el área de Ética y Valore Humanos, dan cuentan de los propósitos formativos de sujetos ético-políticos.

En primer lugar *la promoción de la autonomía*, con un 49% del área y 52% con otras áreas, lo que demuestra que la autonomía no es responsabilidad de un área específica si no que se comparte, es decir los docentes aprovechan los espacios para crear ambientes escolares más democráticos, donde sus estudiantes pueden actuar y pensar críticamente.

En segundo lugar *la resolución de conflictos*, con un 41,9% del área y 26% con otras áreas es una de las preocupaciones de los maestros/as teniendo en cuenta las condiciones de violencia que se viven a nivel escolar, familiar, social y política, requiere de formar a los

estudiantes en el manejo adecuado de conflictos, aprender a dirimirlos y mejorar las relaciones interpersonales.

En tercer lugar *el estímulo del liderazgo*, con un 30% con relación a otras áreas, resultados muy similares entre experiencias destacadas y no destacadas, este resultado da cuenta que el Ministerio de Educación Nacional impulsa el programa de Competencias Ciudadanas en la formación de sujetos activos y autónomos, que demuestren interés por el bien común y participen en las deliberaciones que permitan ampliar las condiciones de equidad social, que se reflejan en actividades como el gobierno escolar, asambleas de aula, elecciones de personero, etc..

En cuarto lugar *el desarrollo comunitario*, presenta un alto porcentaje con relación a las otras áreas, lo que deja ver un trabajo con otros actores como padres de familia, comunidad y sectores sociales. Se requiere que sea tenga un reconocimiento por parte del premio compartir en la selección de las experiencias.

En quinto lugar *la construcción de normas y reglas para la convivencia*, el porcentaje es muy cercano al arrojado para otras áreas y con relación al área de Ética y Valores Humanos, lo que demuestra que se establecen normas y reglas para una convivencia armónica dentro del aula de clase.

Las experiencias con menores porcentajes como *la promoción de la sexualidad responsable, la equidad de género, la defensa del medio ambiente y la protección de los derechos humanos*, estos ámbitos se están teniendo en cuenta para orientar a los estudiantes en la solución de problemas relacionados con el contexto donde se presentan estas problemáticas.

**Figura 3. Experiencias destacadas y no destacadas relacionadas con los ámbitos de preocupación**

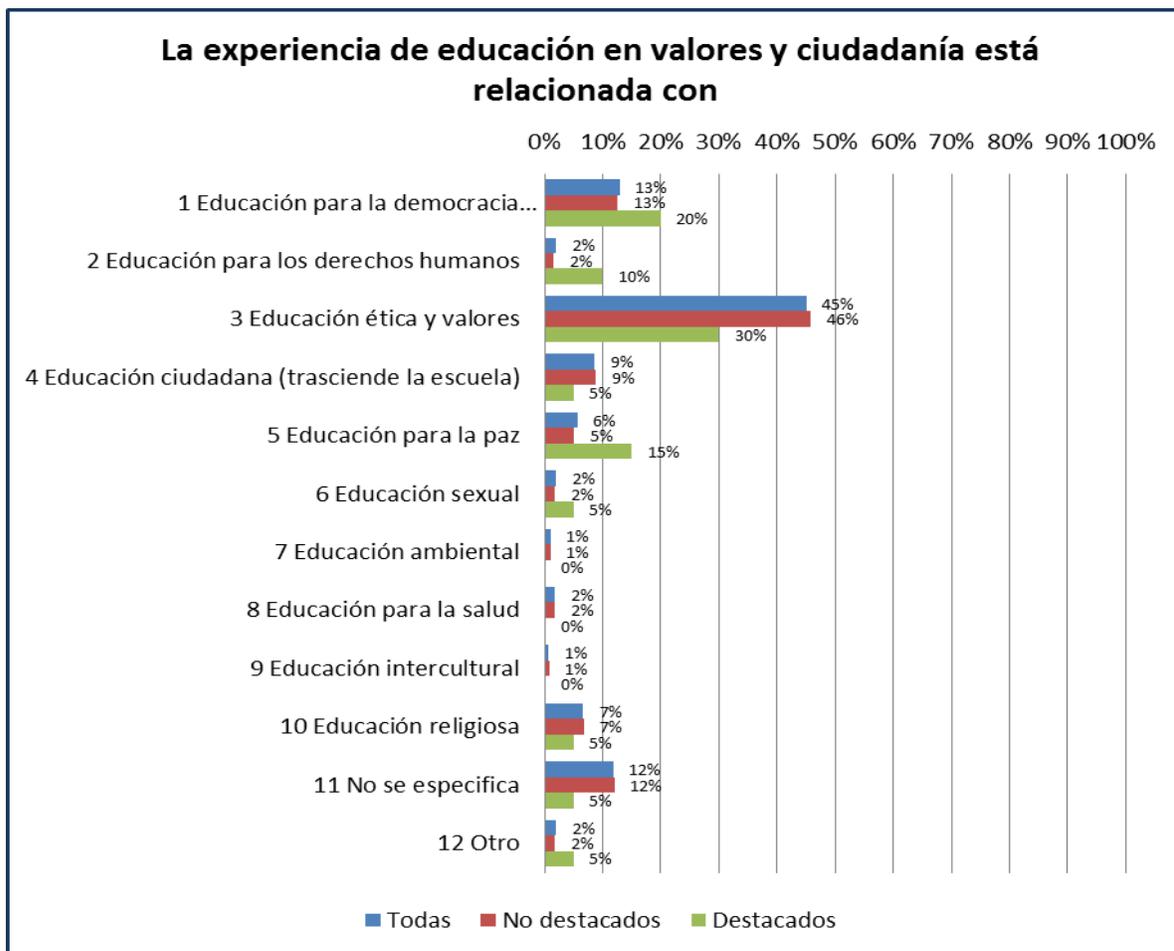


Figura 3: Ámbitos de preocupación del área de ética y valores humanos, destacados y no destacados en las experiencias

Se pudo observar en la figura No. 3 que los ámbitos de preocupación más característicos en el aula correspondieron a: educación ética y valores, educación para la democracia y educación ciudadana, lo que demostró la gran preocupación de los maestros/as y la comunidad educativa en generar procesos de socialización en los niños, niñas y adolescentes; quizá por la

compleja situación de pérdida de valores, de respeto, de moral, la falta de identidad que diariamente se vive en el entorno sociocultural.

A esto se añade, la invitación que proponen los lineamientos curriculares al que hacer pedagógico en el área de Ética y Valores Humanos, cabe señalar que, “La educación ética y moral a todos los niveles debe ser una apertura a la participación activa a la implicación desde la convicción personal” (Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores Humanos 1998), desde Kolberg quien se hace presente en los Lineamientos Curriculares en la formación de la persona moral para promover el juicio moral, promoción de la argumentación que desde la Ciencia Sociales y la Filosofía se emprenden estrategias educativas que orientan los mínimos morales de la persona.

De igual manera, en la Constitución Política de Colombia de 1991 y las disposiciones estipuladas en la Ley General de Educación; dentro del marco normativo fomentan una práctica de ciudadanía, valores, democracia que el sistema educativo reconoce como principios fundamentales para la participación ciudadana y convivencia social; para lo cual, el Ministerio de Educación Nacional MEN formuló los lineamientos curriculares de las áreas de educación ética y valores humanos, ciencias sociales y democracia, que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos de maestros/as que permitan hacer un cambio profundo hacia nuevas realidades y nuevos modelos de sociedad.

Dicho lo anterior, se infirió que las acciones de los maestros/as buscaron en las prácticas educativas una ética de valores que vivencien en la escuela el respeto por el otro, la tolerancia, la solidaridad, la justicia como forma de superar la individualidad para llegar a un entendimiento

hacia lo colectivo. Dentro de este contexto, la participación democrática, la deliberación y los consensos se establecieron como formas de acercamiento hacia una ciudadanía con sentido de identidad, pertenencia hacia lo público.

Como se pudo apreciar el área de Ética y Valores Humanos, reúne un gran conjunto de preocupaciones para la escuela, se demuestra que la *Educación Ética y Valores* con un 30% de las experiencias destacadas frente a un 46% de experiencias no destacadas que son las más numerosas y un 45% se relaciona con todas las áreas. Esto indica que las acciones educativas se relacionan con la convivencia y el clima escolar.

El otro ámbito de preocupación que se destaca es la *Educación para la democracia*, con un 20% frente al 13% de las no destacadas y de todas las áreas. Puede obedecer que desde los Lineamientos Curriculares del área se plantea el fomento de una cultura democrática con la participación de la comunidad educativa especialmente de los estudiantes, que logren acuerdos en las construcciones pedagógicas y sociales en los proyectos colectivos, orientados a crear un ambiente que destaca la moral.

*Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, se hacen presentes con un 15% y 10% respectivamente en las experiencias destacadas que se relaciona más con el área de Ética y Valores Humanos que con las otras áreas, lo que conlleva a deducir el fomento de actitudes, valores, respeto y defensa de los derechos humanos, la tolerancia y la promoción en la resolución pacífica de los conflictos presentes en el ámbito escolar.

*Educación Ciudadana*, aparece con un 5% de experiencias destacadas frente a un 9% de experiencias no destacadas, teniendo en cuenta que la ciudadanía es un concepto muy amplio,

complejo y multidisciplinar ya que convergen dimensiones políticas, jurídicas y culturales que crean tensiones ideológicas, con el surgimiento de nuevos movimientos sociales y culturales.

Los demás ámbitos con porcentajes mínimos como *la Educación Sexual* y *la Educación para la salud*, con un 5% de experiencias destacadas demuestran que al aparecer no se asumen con una tarea específica del docente quizá por falta de experiencia en el manejo y tratamiento de las vivencias de los estudiantes.

*Educación Ambiental* con 1% y *Educación Intercultural* con un 1% las cuales no presentan experiencias destacadas, aunque se manejan no se ahondan dentro del contexto educativo, quizá, porque los maestros/as no vivencian problemáticas de esta naturaleza como la diversidad de etnias y problemas que afecten el medio ambiente.

*Educación Religiosa*, se relaciona con un 5% de experiencias destacadas frente a un 7% con las demás áreas y las experiencias no destacadas, se infiere que se trabaja más en las institucionales confesionales y dentro del área de ética y Valores Humanos.

**Figura 4. Objetivos principales de las experiencias destacadas y no destacadas.**

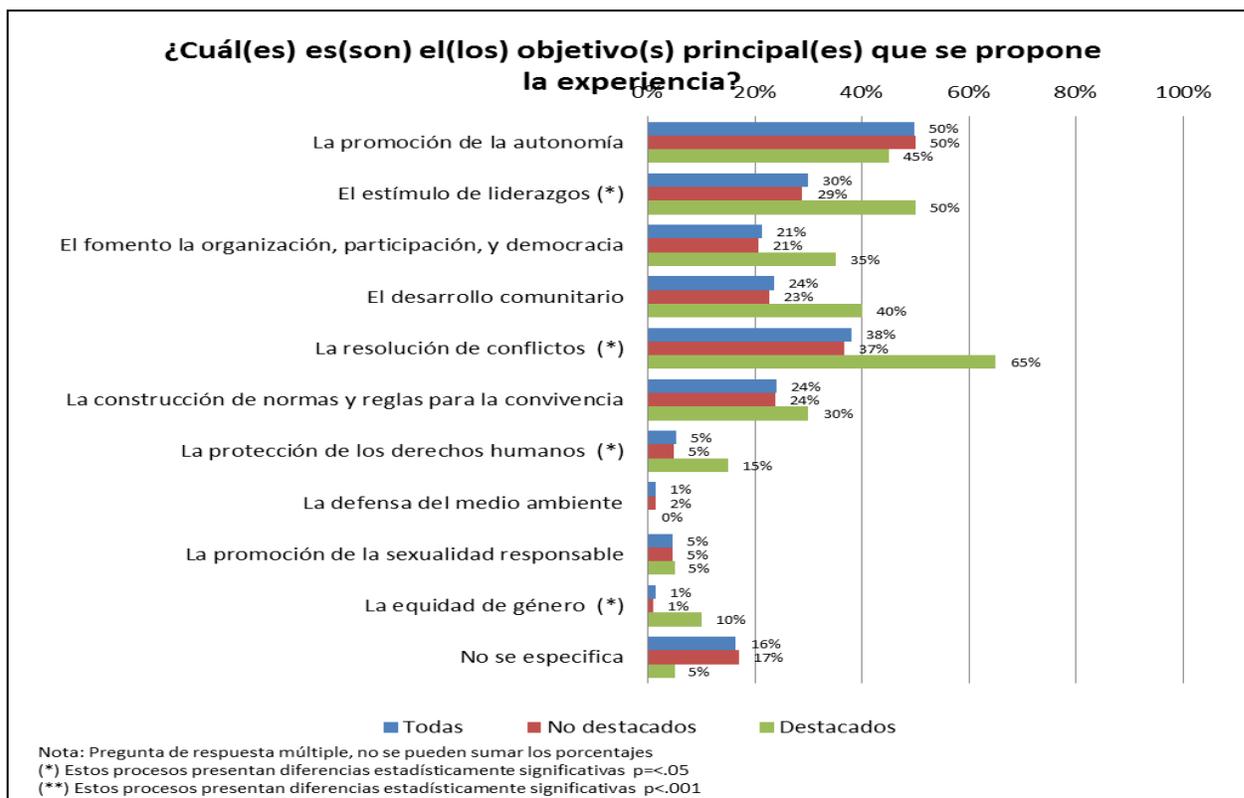


Figura 4: Objetivos principales que se propone la experiencia, destacados y no destacados

La Figura No.4 demostró que los objetivos que orientaron las experiencias relacionadas con los ámbitos de preocupación correspondieron a posibles necesidades de los contextos educativos en el área de ética y valores humanos como: la resolución de conflictos, el estímulo de liderazgos, la promoción de la autonomía, el desarrollo comunitario, la construcción de normas y reglas para la convivencia.

Así, pues, se puede apreciar que los maestros/as, promueven un ambiente de trabajo agradable, logrando una disminución de conflictos en el aula, para esto requieren conocer métodos apropiados y capacitarse para emplearlos adecuadamente, logrando tolerancia, diálogo

para resolver el conflicto que se presente y prevenir la violencia; los maestros/as en este sentido deben ser los facilitadores de una sociedad más justa, participativa, comunicativa, contribuyendo a un contexto menos violento.

De igual manera, esto conlleva a adquirir más autonomía frente a las situaciones que se les presente a los estudiantes, incentivándolos hacia un liderazgo activo que les permita tomar decisiones, establecer objetivos claros, desarrollar sus habilidades, para alcanzar una efectividad en cambios tanto personales como colectivos.

Como se puede observar las experiencias destacadas presentadas presentan diferencias estadísticamente significativas.

En primera medida *la resolución de conflictos y el estímulo al liderazgo*, se puede evidenciar que los maestros/as le apuestan a la creación y fortalecimiento de una cultura democrática en busca del bien común, logrando desde la confrontación la articulación de intereses a través del diálogo, el debate y la argumentación.

En segunda medida *la promoción de la autonomía, el desarrollo comunitario, el fomento la organización, participación y democracia*, definen que los problemas sociales cada vez están más cercanos a los estudiantes y se busca comprenderlos colectivamente.

En tercera medida *la protección de los derechos humanos y la equidad de género* se destacan en las experiencias, teniendo en cuenta al derecho de oportunidades y de equidad, que permitan crear ambientes justos dentro y fuera del aula.

Y por último *la defensa del medio ambiente y la promoción de la sexualidad responsable*, siguen apareciendo mínimamente pero se rescatan como ámbitos de preocupación que requieren una mayor apropiación por parte de los maestros/as.

#### **4. Discusión**

Esta investigación es un acercamiento a determinar las preocupaciones e intereses que los maestros/as del país tienen en cuanto a la enseñanza, los ámbitos de preocupación del área de ética y valores humanos definen una interesante apuesta a la formación de sujetos ético políticos, que indudablemente necesita la sociedad en estos tiempos de permanentes transformaciones sociales y que la escuela juega un papel determinante.

“Quienes hemos tenido en nuestras manos los últimos veinte años una generación de colombianos que no comprende la convivencia, es intolerante y fundamentalista, estamos obligados a revisar nuestro sistema educativo y nuestra práctica pedagógica, no porque seamos los únicos culpables de este “desmadre” de la sociedad colombiana, sino porque tenemos que ser conscientes de la íntima relación entre educación y ejercicio de la ciudadanía”. Hoyos (2000, p. 2). En este sentido, en las experiencias educativas se reconoce que la educación en ética y valores, democracia y ciudadanía, son la base que promueven sus acciones hacia el fomento de la participación, reconocimiento del otro, de la igualdad, la identidad que construyen la convivencia; sin dejar de lado la moral que las personas han de compartir y respetar como ideales de vida.

Conviene subrayar, que la Educación Ética y Moral es una forma de llevar a los estudiantes a ser conscientes y obrar de manera correcta en todos los escenarios de la vida, y ésta se logra desde la primera infancia, el ser humano debe ser coherente con lo que dice y lo que hace, de lo contrario se caerá en una doble moral muy perjudicial para la sociedad. “La educación moral se consigue más como resultado de un proceso natural de diálogo entre pares, que como efecto de un proceso de instrucción didáctica o catedrática Kohlberg (1980) en Yáñez, Fonseca (p. 66).

Se considera permitir al estudiante ubicarse como individuo de una sociedad para que con sus pares, se orienten hacia la autonomía donde sus sentimientos e intereses sean compartidos y fortalezcan relaciones de respeto, solidaridad, lealtad, confianza, gratitud y compromiso.

La formación ciudadana requiere un conjunto de acciones, actitudes, valores, principios, normas de participación democrática para el ejercicio de ciudadanos capaces de tomar decisiones conscientes, proponer condiciones transformadoras de justicia social necesarias para el progreso del país. Cabe anotar, que en esta época de modernidad y de cambios permanentes, el sistema educativo ha dejado de ser el centro de formación y se adhieren otros actores sociales como los medios de comunicación, organizaciones sociales que influyen en este proceso.

Es así como, “La formación de sujetos democráticos tiene un fuerte vínculo con el desarrollo moral, por ello se plantea que los sujetos aprenden a ser democráticos al vivir en un contexto sociocultural pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la democracia”. Instituto Federal Electoral (2004-2005 p.17).

Como ya se ha dicho, la educación ciudadana se tiene que vivir para adquirir habilidades y actitudes a través de situaciones presentadas en la solución de problemas, rescatando valores para la convivencia democrática, en la construcción de su entorno social, permitiendo la participación, el respeto por la diferencia de opinión, costumbres, generar diálogos y acuerdos en busca del bien común, logrando una democracia participativa que requiere de reorganizar y reconstruir permanentemente nuevas experiencias educativas.

Los objetivos definidos en las experiencias educativas, se orientan a crear un ambiente escolar democrático y justo, que invita a la participación de los estudiantes a resolver conflictos y a analizar de manera razonable situaciones problemáticas dentro y fuera de la institución educativa, donde la violencia no es el único factor de solución. “Al igual que en la sociedad democrática, se requiere que en la escuela los conflictos se asuman como evento natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, que incluso contribuye al cambio social, a la transformación de los contextos sociales”. Conde (2004 p. 45).

Es importante resaltar que una escuela participativa influye notablemente para que sus estudiantes se involucren en la construcción de normas y reglas para la convivencia, sin requerir a que se sientan obligados al cumplir por cumplir y obedecer, sino que ha de generar el sentido de pertenencia y de respeto hacia acuerdos y concesos requeridos para vivir en armonía.

De estas y otras páginas resulta que la adquisición de habilidades y hábitos sociales aprendidos desde la práctica encuentran un sentido en el trabajo en equipo, el saber comunicarse con otros, el saber solucionar los problemas mediante el diálogo, tomar decisiones libres y

responsables, reconocer el derecho que cada persona tiene de pensar y actuar diferente, fortalece capacidades para la vida democrática.

Es posible que se llegue a una verdadera formación integral siempre y cuando dentro del ambiente escolar se viva junto a los alumnos una actitud de relacionarse, organizarse, y de reaccionar ante diferentes circunstancias que desde los directivos, profesores, padres de familia se proyecta en concordancia con los sujetos que quieren entregar a la sociedad.

Indudablemente, en la medida en que exista coherencia entre el discurso y la práctica, entre querer llevar a cabo y concretar en el aula para educar en valores democráticos y ciudadanos, lograr esa interacción entre maestro-alumno, con un diálogo de saberes, sin desconocer los aportes de acuerdo a las condiciones sociales y culturales, se permita entrar en un proceso educativo de emancipación del conocimiento, incluyente y transformador de las realidades y problemáticas que se trazan en el diario vivir, han de tener una mirada reflexiva y una enorme capacidad de actuar en cada contexto.

### **Ámbitos de preocupación menos evidenciados.**

Con la información obtenida sobre las prácticas educativas, vale la pena detenerse a revisar el estudio de la situación que tuvieron los ámbitos de preocupación menos destacados en el contexto escolar.

La educación para los derechos humanos permite a los sujetos ser reconocidos como seres sociales con desarrollo de la personalidad que pueden acceder, disfrutar en la sociedad, aunque muy comúnmente a los ciudadanos y especialmente a los niños, niñas y jóvenes se les ha

vulnerado los derechos desde el núcleo familiar y por la sociedad por una u otra razón, sin embargo, al parecer en la escuela no se hace mayor énfasis a esta situación; en las experiencias de los maestros/as no tuvieron un mayor índice de trabajo en las aulas de clase.

Se comprende así que, “hoy en día, el respeto a los Derechos Humanos, se ha convertido en el principio de moralidad universal, dado que se toma como criterio que juzga la conducta tanto individual como social”. Pérez (2005, p.22). En este sentido, es fundamental que los niños y las niñas desde la educación inicial comprendan sus derechos y deberes y en cada grado escolar se haga mayor énfasis en practicarlos para recibir tratos más dignos y más justos.

Bajo esta perspectiva, señalando a la educación como pilar en la formación de los derechos, especialmente de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, se considera importante reconocer que, “frente a los derechos de los niños/as que estos requieren para ser garantizados de manera integral, de una postura ética que integre relaciones de cuidado y formas justas de buen trato, con lo que no solo estaremos cumpliendo nuestras responsabilidades para con ellos, sino formándoles desde la experiencia vital, en los principios de la ciudadanía, democrática y solidaria que requiere el proyecto de sociedad”. Arias (p 8). En este sentido, la escuela debe constituirse en un proyecto educativo, cultural y político que identifique las expectativas y necesidades de cada contexto, conscientes de la formación de sujetos de derechos, conocedores y defensores críticos que los hace miembros de una colectividad.

Con relación a la educación ambiental que obtuvo porcentajes muy mínimos, se puede inferir que es un ámbito de preocupación poco trabajado en las instituciones educativas, no hay un interés que motive a incrementar la curiosidad y el conocimiento por esta área. Por otra parte

se infiere, que las prácticas educativas simplemente se desarrollan dentro del aula de clase sin ahondar en ellas ni desarrollar un pensamiento crítico y científico frente a las necesidades de un proceso de desarrollo humano e integral en sus relaciones con la sociedad y la naturaleza tendiente al cuidado y preservación de la vida en el planeta.

Por lo anterior, se puede decir que “la meta de la educación ambiental es: lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseo necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo” Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1977).

Por consiguiente, es necesario que los maestros/as se involucren más con el tema de la educación ambiental, ya que “La Educación Ambiental no presenta barreras de edad, ni de sistema educativo, por lo que, en cualquier momento el individuo es capaz de orientar de forma positiva sus impresiones y valores respecto al medio ambiente” Covas (2003), incentivando la capacidad investigativa y la curiosidad natural de los estudiantes adquiriendo nuevas experiencias y saberes sobre la forma de como funciona y se conserva el ambiente natural, como una parte esencial para la vida del ser humano .

Por otro lado, la educación sexual debe cumplir un papel fundamental en la formación de los sujetos en las instituciones, los maestros/as no la asumen como una tarea primordial, quizá por falta de experiencia en este tema o por no tener los mecanismos suficientes para enfrentar acciones en esta materia, es necesario estar informados sobre proyectos o actividades que

comprendan esta área, es por eso que el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (2004), “busca que las instituciones educativas desarrollen Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad que propendan al desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas”.

Es así como, las instituciones educativas requieren fomentar proyectos para una sexualidad responsable, incentivar el cuidado del cuerpo y de la vida en cada momento y en cada lugar, porque “en la actualidad se demuestra que la población de adolescentes y jóvenes es un grupo altamente vulnerable, no sólo al VIH- Sida y a las infecciones de transmisión sexual. También al embarazo, a la violencia sexual y a la explotación sexual comercial. De ahí que exista la necesidad de desarrollar estrategias educativas formales, no formales e informales para que se apropien de los aspectos culturales, sociales, económicos, políticos, relacionales y emocionales que determinan la vivencia de la sexualidad” Luque (2006). En estos tiempos de modernización y de globalización se requiere de acciones preventivas en el manejo de unas relaciones sexuales saludables y responsables, brindando herramientas educativas que generen en los estudiantes la concientización del cuidado y respeto del cuerpo, como proyecto de vida fundamental del ser humano.

Otro aspecto a señalar, es el ámbito de preocupación educación intercultural, que puede ser trabajada en contextos donde concurren diferentes grupos con rasgos culturales, de religión, de lengua, etc., es tan importante porque proyecta mejorar la realidad cultural de nuestras

instituciones y aulas de clase; cabe aclarar que ésta no surge solo a partir de lo educativo, sino también por cuestiones culturales, sociales, políticos, etc.

Por consiguiente, “la educación intercultural se caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, para lo cual debemos adquirir unas competencias y unas habilidades interculturales” (Revista de Educación, 2006), la formación de una actitud de apertura hacia el otro, se fundamenta en el convencimiento de que el diálogo es un encuentro de saberes, valores y resignificaciones de la vida cotidiana que permitan un reconocimiento a la pluralidad de culturas y de criterios morales que se expresan en cada uno de los contextos sociales.

En consecuencia, podemos concluir que la educación ética valores y ciudadanía es la meta que se propone la educación en Colombia, pero se requiere de la corresponsabilidad del Estado, la sociedad, la familia, para garantizar una formación de calidad desde la primera infancia hasta la juventud; educar en valores permite una proyección de vida, partiendo desde la convivencia en la escuela a través de aprendizajes democráticos para un desarrollo integral con sentido humano.

## 5. Conclusiones

✓ En las experiencias educativas se reconoce que los ámbitos de preocupación de Educación en Ética y Valores, Democracia y Ciudadanía, son la base que promueven los maestros/as en sus acciones hacia el fomento de la participación, reconocimiento del otro, de la igualdad, la identidad que construyen la convivencia; sin dejar de lado los mínimos morales que las personas han de compartir y respetar como ideales de vida.

✓ Para la formación ciudadana se requiere que los maestros/as comprendan la articulación que se da entre conocimientos, competencias y normas que favorezcan la participación democrática en la escuela y en contexto social.

✓ Se requiere fomentar en la práctica de los maestros/as una mayor relevancia a problemáticas asociadas con temas como: Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para la Salud, Educación para los Derechos Humanos y Educación para la Interculturalidad.

✓ El estudio de estas experiencias nos permite recomendar al Premio Compartir al Maestro, tener en cuenta que las prácticas educativas van más allá del contexto del aula, por lo tanto, los criterios de evaluación deben ampliarse a espacios como la familia, la comunidad, espacios culturales y sociales.

## 6. Referencias Bibliográficas

Arias, R. L. *Retos y oportunidades hacia la articulación de la ética del cuidado, los derechos de los niños/as y el buen trato*. Colombia. (p.8).

Conde, S. (2004) *Educación para la democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y resolución de conflictos*. México: Instituto Federal Electoral. (p. 45).

Covas, Á, O. (2003). *Educación ambiental a partir de tres enfoques: Comunitario, sistémico e interdisciplinario*. Cuba: Iberoamericana de Educación.

Dewey, J. (1966). En Tusta, Aguilar García, M, Callejo de la Vega, I. (2003), *Educación para la Ciudadanía, un Enfoque basado en el Desarrollo de Competencias Transversales*. (pp. 45-56). Narcea S.A. de ediciones.

Hoyos, G. (2000). *Educación ética valores y democracia*. Bogotá: Revista OEI. (p. 2)

Instituto Federal Electoral (2004-2005). *Elementos para la gestión escolar democrática*. México: Antología. (p. 17).

Luque, R. (2006). *Educación para la Sexualidad*. Colombia: Equipo de Proinapsa. Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). *Lineamientos curriculares educación ética y valores humanos*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación. (2004). *Programa de Educación para la Sexualidad. Construcción ciudadana*. Colombia. Ministerio de Educación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1977).  
*Tendencias de la Educación Ambiental*. París: UNESCO.

Pérez. M., Zuluaga. Z., Barrios, M., Bermúdez, M., Blandón, F. y Bernal, G. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al Maestro-Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, G. (2005). *Derechos humanos y educación social*. Colombia: Revista educación. (p.22).

Santos, G. (1996). En Albacete, C., Cárdenas, I., Delgado., C. (2000), *Enseñar y aprender la democracia* (pp. 97-105). España: Síntesis S.A. España.

Yáñez, J. y Fonseca M. Psicología del desarrollo y moral. *Kohlberg y la educación moral*. (p. 66).

### **3.2 Procesos de aprendizaje privilegiados en las prácticas de Educación en Ética y Valores Humanos.**

Diana Milena Niño Acosta

Psicóloga

[dninoa@javeriana.edu.co](mailto:dninoa@javeriana.edu.co)

Cámara de Comercio de Bogotá

Jorge Iván Posada Quintero

Educador Matemático

[jorge.posada@javeriana.edu.co](mailto:jorge.posada@javeriana.edu.co)

Colegio de Bachillerato Patria

#### **Resumen**

El objetivo de la investigación fue caracterizar las prácticas de los maestros que postularon sus experiencias al Premio Compartir al Maestro en el área de educación ética y valores humanos, desde 1999 hasta 2011. El propósito de este artículo es derivar una serie de reflexiones alrededor de los procesos de aprendizaje que privilegian los docentes que han postulado sus experiencias al Premio, en este período de tiempo. En cuanto a los aspectos metodológicos, se optó por una investigación mixta que indagó una muestra aleatoria de trescientas ocho experiencias, doscientas en el área de Educación en Ética y Valores Humanos y cien del área de Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje. Como resultado se

destacó el énfasis de las prácticas educativas, principalmente las destacadas, por privilegiar los procesos de aprendizaje relacionados con la autonomía, la capacidad de diálogo y la capacidad para resolver conflictos.

**Palabras Clave:** Ética y Valores Humanos, autonomía, diálogo, resolución de conflictos, competencias ciudadanas

### Introducción

En el año 2010, la Fundación Compartir publicó el libro: Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos. En este documento se presenta una profunda reflexión acerca de la enseñanza del lenguaje en Colombia, a partir del análisis cualitativo y cuantitativo de una muestra significativa de experiencias postuladas al Premio Compartir al Maestro, durante los diez años del Premio. Esta investigación suscitó diferentes aprendizajes de gran importancia, entre los que se destaca la opción metodológica construida, en la que se abordaron procesamientos cualitativos y cuantitativos que permitieron la lectura a profundidad de los textos y la sistematización y análisis de un gran número de ellos (Fundación Compartir, 2010).

Con base en esta experiencia, la Fundación Compartir se interesó de nuevo por realizar una investigación similar en cuanto al enfoque metodológico, pero ahora con un carácter interdisciplinar, con la participación de otros grupos de investigación. El nuevo estudio se orientó a analizar las prácticas de enseñanza en las áreas de Matemáticas, Educación en Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales, Tecnología y Lenguaje, así como a analizar de manera transversal, el papel y uso concedido a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. De igual

manera, se realizó un estudio comparado para las cinco (5) áreas, en el que se identificaron los rasgos generales que caracterizan las prácticas destacadas, con un énfasis especial relacionado con el nivel de escritura de los textos elaborados por los maestros.

En este sentido, el presente artículo es uno de los resultados del proyecto de investigación Rasgos Característicos de la Enseñanza en Colombia en las áreas de Matemáticas, Tecnología, Educación en Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales y Lenguaje: Análisis de las Propuestas Pedagógicas Presentadas al Premio Compartir al Maestro, convocado por la Fundación Compartir y realizado por docentes y estudiantes investigadores de la facultad de educación de la Pontificia Universidad Javeriana, cuyo objetivo general es caracterizar las prácticas de enseñanza de los maestros en las áreas mencionadas, a partir del análisis documental de los textos enviados por docentes colombianos durante doce (12) años.

Particularmente, este artículo de investigación resalta los componentes destacados en las prácticas de Educación Ética y Valores Humanos, en relación con los procesos de aprendizaje que se privilegiaron en las experiencias, con el fin de analizar las prácticas presentadas al Premio Compartir al Maestro, para generar desde allí, un conjunto de reflexiones que sirvan de análisis a la comunidad de educadores.

Los resultados obtenidos en el procesamiento estadístico permitieron concluir que los procesos de aprendizaje que privilegian los maestros en las experiencias del área de Ética y Valores Humanos están relacionados con la promoción de la autonomía y la autorregulación, así como el desarrollo de capacidades comunicativas y dialógicas. Además, se encontró que una muestra significativa de docentes, tanto de esta área, como de las otras áreas estudiadas, han empezado a incorporar la propuesta de las competencias ciudadanas en sus proyectos de aula.

Los referentes conceptuales que orientaron la lectura de las experiencias, el análisis de los resultados y las discusiones que se plantean, se sustentan a partir de la perspectiva sobre práctica

reflexiva y práctica de enseñanza, bajo una concepción no instrumental, y no tecnicista sobre la didáctica. Asimismo, las reflexiones que subyacen de los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) constituyen la filosofía que orienta el desarrollo de las propuestas educativas en el área de Educación en Ética y Valores Humanos en Colombia.

Dicho marco de fundamentación nos permitió plantear el siguiente interrogante: ¿Qué procesos de aprendizaje se privilegian en las experiencias educativas del área de Educación en Ética y Valores Humanos, presentadas al Premio Compartir al Maestro?

### **1. Referentes conceptuales**

El desarrollo de la investigación está estructurado desde la perspectiva de práctica reflexiva, que concibe al docente como un sujeto reflexivo, que construye sus propias prácticas a partir de la experiencia. Esta visión, se distancia de la lógica positivista en la formación de docentes, que reduce su función a una simple aplicación de teorías didácticas sobre la enseñanza (Schön, 1992).

A esta concepción, Schön (1992) la denominó epistemología de la práctica, entendida como un hacer reflexivo y continuo, que demanda en el docente la necesidad de mantenerse académicamente activo. Es así como, se podría plantear que la reflexión crítica sobre las propias prácticas, constituye un rasgo característico de las experiencias destacadas de educación en valores y ciudadanía.

Los Lineamientos Curriculares de Educación en Ética y Valores Humanos (MEN, 1998) destacan un conjunto de procesos de aprendizaje que se identifican y reconocen con esta área. Para efectos de la organización de la información, se categorizaron los procesos de aprendizaje de la siguiente manera: procesos comunicativos, procesos cognitivos, procesos de reconocimiento de

emociones y sentimientos, proceso de resolución de conflictos y procesos de reconocimiento y valoración del entorno.

Es importante mencionar que esta categorización se propone con el fin de facilitar la comprensión y el análisis. Sin embargo, existen procesos de aprendizaje transversales, que involucran conceptos implícitos en la mayoría de sujetos. Dichos procesos fueron agrupados en una categoría denominada procesos transversales. A continuación se definen los procesos analizados en esta investigación.

En primera instancia, el área de Educación Ética y Valores Humanos, vincula procesos comunicativos, que de acuerdo a los planteamientos de Hoyos (2000), se relacionan con aprendizajes orientados al desarrollo de la dimensión comunicativa de los sujetos. La capacidad de diálogo se entiende como el proceso que admite el intercambio de opiniones, el razonar sobre los diferentes puntos de vista para intentar llegar a un entendimiento justo y racionalmente motivado.

En segundo lugar, se destacan los procesos relacionados con el desarrollo de competencias a nivel de la comprensión y el pensamiento crítico, el desarrollo y el razonamiento moral. En el marco de esta investigación, se definen como procesos que implican el desarrollo de un conjunto de capacidades orientadas a la adquisición de conocimientos relevantes para ejercer un análisis crítico, valorando los diversos puntos de vista para transformar la realidad. En consonancia con lo anterior, se definen los conceptos de desarrollo y razonamiento moral como procesos que implican el ejercicio de las capacidades cognitivas y afectivas, que posibilitan reflexionar sobre los conflictos de valor, con el fin de desarrollar el razonamiento y la argumentación moral de las personas, basados en los planteamientos de Kolberg, reflejados en los Lineamientos Curriculares del área de Educación en Ética y Valores Humanos (MEN, 1998).

En tercer lugar, se referencian los procesos de reconocimiento de emociones y sentimientos, donde se agrupan los procesos relacionados con el reconocimiento de emociones y sentimientos morales, entendidos como el proceso a través del cual las personas y/o grupos identifican, reconocen y hacen uso del conjunto de repertorios emocionales que aportan al conocimiento moral, como lo son: la vergüenza, la indignación, la compasión, la empatía, la rabia, el miedo, la esperanza y la confianza (Delgado, 2009).

En cuarto lugar, se enuncian los procesos de resolución de conflictos, que de acuerdo con Arias (2007), están relacionados con las capacidades para transformar los conflictos y los entornos, entendidos como procesos que contribuyen a que las personas y colectivos identifiquen y tramiten de manera no violenta las tensiones, favoreciendo las relaciones y la convivencia en los diversos espacios de la vida social.

Finalmente, se hace necesario destacar los procesos transversales, dentro de los cuales se destacan los siguientes: la autonomía y autorregulación, las competencias ciudadanas, la identidad y sentido de pertenencia, y la proyección y desarrollo comunitario. En relación a la autonomía y la autorregulación, estas se definen como procesos que permiten a los individuos y/o grupos promover su capacidad de decisión y regular de forma autónoma su conducta y su actuación en el entorno social (MEN, 1998). En cuanto a las competencias ciudadanas, estas fomentan los conocimientos y habilidades que capacitan al individuo y/o grupos para ejercer una ciudadanía activa, en los diversos espacios sociales (MEN, 2003). Con respecto a la identidad y sentido de pertenencia, estos son entendidos como procesos mediante los cuales, los sujetos y/o grupos establecen sus referentes de reconocimiento, integración y diferenciación (MEN, 1998). En referencia a la proyección y el desarrollo comunitario, estos son definidos como procesos que involucra el despliegue de un conjunto de habilidades sociales como la cooperación y la solidaridad, para generar cambios y transformaciones en los ámbitos comunitarios (MEN, 1998).

## **2. Aspectos metodológicos**

### **2.1 Caracterización de la muestra.**

Se seleccionó una muestra aleatoria de 308 experiencias educativas de las 1759 suscritas al área en Ética y Valores Humanos, de las cuales 208 pertenecían a esta área y 100 a las otras áreas participantes (Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje). La investigación fue de tipo mixta, combinando en este proceso datos de tipo cuantitativo y lo cualitativo. Igualmente fue una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, en la medida en que se identificaron, describieron e interpretaron los rasgos de una enseñanza destacada, basada en la información brindada por las experiencias, a través de los textos que dan cuenta de ellas.

### **2.3 Diseño y aplicación de instrumentos.**

Para diseñar las preguntas y las diferentes categorías de análisis se realizó una revisión teórica conceptual en el área ya mencionada, en el marco de la línea de investigación en Educación para el Conocimiento Social y Político de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación, se formularon las preguntas (ítems) y los descriptores del instrumento específico del área y para cada una de las demás áreas participantes y se elaboró un glosario con el cual se establecieron los criterios para evaluar las experiencias pedagógicas. Posteriormente se procesaron estadísticamente a través de un software especializado (SPSS, versión 2.0 y Excel),

para la consolidación de los resultados cuantitativos y que sirvieron como base para las posteriores interpretaciones cualitativas.

### ***2.3.1.1 Análisis cualitativo y cuantitativo.***

Se aplicaron pruebas estadísticas que permitieron la comparación de cada ítem (con sus respectivos descriptores) del instrumento y el análisis de las frecuencias de cada pregunta, empleando una herramienta especializada de cuantificación multivariada (Chi-cuadrado)<sup>5</sup>.

La información recolectada y sistematizada se analizó para establecer:

- Cuáles son los ámbitos de preocupación predominantes en las prácticas educativas de los y las maestros/as en el área de Ética y Valores Humanos
- Qué procesos de aprendizaje se privilegian en las experiencias educativas del área de Educación en Ética y Valores Humanos presentadas al Premio Compartir al Maestro
- Cuáles son las configuraciones didácticas explícitas en la propuesta, más utilizadas según las corrientes pedagógicas.
- Cuáles son las estrategias pedagógicas que se explicitan en la propuesta según las corrientes pedagógicas más utilizadas.

---

<sup>5</sup> Prueba Chi-cuadrado: en esta investigación se llevó a cabo esta prueba, con el propósito de contrastar las frecuencias obtenidas por determinadas agrupaciones de experiencias y la significatividad de sus diferencias. En este caso, se observa la proporción que sería esperada para cada agrupación, teniendo en cuenta su tamaño y características. La diferencia es significativa cuando la proporción del grupo se encuentra por debajo o por encima de lo esperado (UCM, s.f). Para más información remitirse al apartado metodológico.

### ***2.3.2 Interpretación e identificación de resultados y conclusiones.***

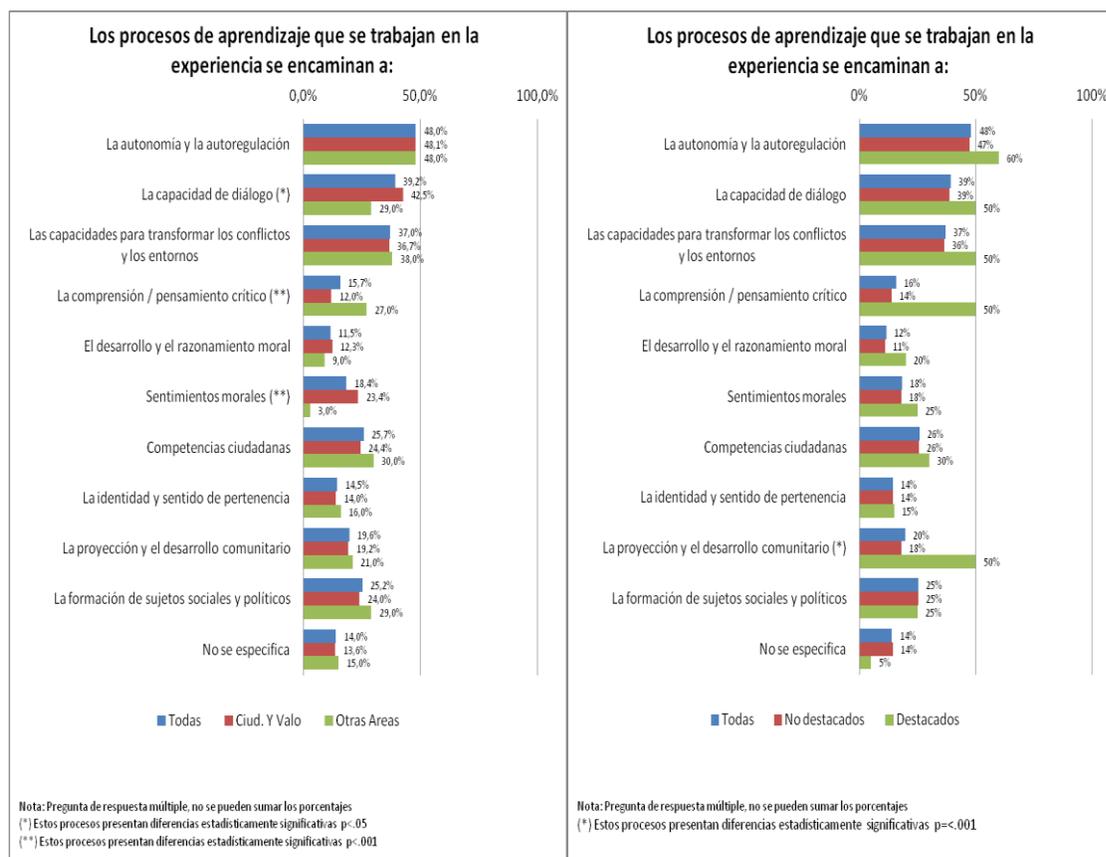
Con base en el análisis de los resultados estadísticos se estableció una primera descripción de los porcentajes arrojados para cada ítem y sus descriptores de manera individual; posteriormente identificando estos hallazgos, se logró establecer conexiones y posibles cruces relacionales entre unos y otros ítems de acuerdo a los componentes y categorías de interés inicialmente establecidas.

Seguidamente se establecieron las inferencias y posibles hipótesis sobre los índices hallados en los resultados estadísticos, fundamentados en los referentes conceptuales sobre los que se apoyó el estudio. En una primera etapa se dio cuenta de los resultados estadísticos de la aplicación del instrumento evaluativo de las experiencias analizadas y en una segunda etapa los hallazgos cualitativos de los que se derivan los resultados y conclusiones finales de la investigación.

## **3. Resultados**

Los resultados obtenidos en esta investigación, dieron cuenta de los procesos de aprendizaje hacia los cuales están orientadas las prácticas de Educación ética y Valores humanos. Para efectos del análisis se organizaron los procesos de aprendizaje en siete grupos: la autonomía y la autorregulación; educación de la conciencia y la autonomía moral; los sentimientos morales; la capacidad de diálogo y la transformación de los conflictos; la comprensión y el pensamiento crítico; la formación de sujetos sociales y políticos; las competencias ciudadanas. La Gráfica 1. describe dos aspectos, el primero relacionado con el área de Educación Ética y Valores

Humanos, en relación con las áreas del estudio y el segundo, un comparativo entre las experiencias destacadas y las no destacadas que presentaron los docentes al Premio Compartir al Maestro.



Gráfica 1. Procesos de aprendizaje en las experiencias de Educación ética y Valores humanos

### 3.1 La autonomía y la autorregulación

En relación con este proceso se encontró un 60% para las experiencias destacadas frente a un 47% en las experiencias no destacadas, por lo cual se pudo establecer que los educadores que enviaron sus experiencias al Premio, en especial las experiencias destacadas, orientan sus prácticas educativas en el área de Educación Ética y Valores Humanos, principalmente a la

promoción de la autonomía y la autorregulación como procesos de aprendizaje. Lo anterior coincide con la orientación de los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), los cuales proponen como tarea indeclinable por parte de la escuela en todos sus niveles, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Los porcentajes similares tanto en Ética y Valores Humanos (48,1%), como en las otras áreas (48%) revelan una transversalidad de estos conceptos en el desarrollo de las prácticas educativas.

### **3.2 Sentimientos morales**

Retomando la Gráfica 1, en relación a los sentimientos morales las experiencias destacadas revelan un 25%, frente a un 18% en las experiencias no destacadas. En contraste con lo anterior, se encontró que los sentimientos morales son abordados de manera particular en algunas experiencias del área de ética y valores humanos. Lo cuál no significa que no sea relevante la orientación de algunos docentes hacia la inclusión de los sentimientos morales en sus prácticas educativas, todo lo contrario, significa que se abren camino como conceptos relevantes a la hora de planear las prácticas de enseñanza.

En cuanto a los porcentajes de frecuencia del área de Educación Ética y Valores Humanos (23,4%) frente al de las otras áreas del estudio (3%), se evidencia un contraste significativo. Estos bajos porcentajes, principalmente evidenciados en las demás áreas del estudio, se constituyen en un importante referente para considerar la importancia de la inclusión de la educación emocional en los procesos de formación de docentes, que permitan ampliar la sensibilidad, tanto de los docentes como de los estudiantes, y los parámetros con que se juzgan los acontecimientos y las tradiciones culturales.

### **3.3 La capacidad de diálogo y la transformación de los conflictos**

Se agruparon dos procesos de aprendizaje vinculados con la formación de la persona moral: la capacidad de diálogo y las capacidades para transformar los conflictos y los entornos. Dichos procesos presentaron un porcentaje intermedio en relación a los aprendizajes que desean potenciar las experiencias analizadas. Con relación a las experiencias destacadas encontramos un 50% tanto para la capacidad de diálogo como para la capacidad para transformar los conflictos y los entornos, en relación con las experiencias no destacadas, los porcentajes fueron inferiores, la capacidad de diálogo con un 39% y la capacidad para transformar los conflictos y los entornos con un 36%.

Lo anterior se explica desde los Lineamientos Curriculares, de Ética y Valores Humanos (MEN, 1998), las competencias dialógicas y el tratamiento de conflictos, se constituyen en componentes sustanciales de la formación, que atraviesan la mayor parte de los procesos educativos. Además, estos aspectos son también abordados por los Lineamientos Curriculares del área académica de Constitución Política y democracia (MEN, 1998), y los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales (MEN, 2002).

En relación con la gráfica que da cuenta de los porcentajes de frecuencia del área de Educación Ética y Valores Humanos frente a las otras áreas del estudio, se obtuvo promedios de 42,5% y 29% para la capacidad de diálogo, y de 36,7% y 38% en las capacidades para transformar los entornos y los conflictos. Estos porcentajes, modestos en el universo de las experiencias estudiadas, permiten resaltar sin embargo, el hecho de que docentes tanto de Ética y Valores Humanos, como de Matemáticas, Lenguaje, Tecnologías y Ciencias Sociales asumen sus prácticas educativas como un escenario de encuentro entre estudiantes, donde las situaciones de

aprendizaje posibilitan la acción comunicativa (Hoyos, 2000) y la transformación de los conflictos.

### **3.4 La comprensión y el pensamiento crítico**

En relación a los procesos de aprendizaje vinculados con el desarrollo de la comprensión y el pensamiento crítico, se encontró un porcentaje moderado en cuanto al propósito hacia el que se encaminan las experiencias en el área de Ética y Valores Humanos; sin embargo, cabe resaltar que, como se muestra en la Gráfica 1., el porcentaje en ésta área (12%), fue significativamente menor que el encontrado en las otras áreas (27%).

Además, se observa también un elevado contraste entre los porcentajes de experiencias destacadas y no destacadas, que buscan orientar sus prácticas educativas hacia la promoción estos procesos. Se encontró que un 50% de las experiencias destacadas abordan situaciones que fomentan el desarrollo de conocimientos y reflexiones para analizar críticamente la sociedad, mientras que sólo un 14% de las experiencias no destacadas mostraban elaboraciones en este sentido.

### **3.5 La formación de sujetos sociales y políticos**

En este apartado se agruparon los resultados de las experiencias del área de ética y valores humanos, relacionadas con los procesos de aprendizaje que buscan la formación de sujetos sociales y políticos, la identidad y el sentido de pertenencia, y la proyección y desarrollo comunitario.

Estos tres aspectos de la formación ciudadana, presentaron porcentajes intermedios en las experiencias estudiadas; no obstante, se encontró una fuerte tendencia de las propuestas destacadas (50%) frente a las no destacadas (18%), por hacer de sus prácticas de enseñanza una herramienta que promueva del desarrollo de la comunidad. Además, los porcentajes de frecuencia del área de Educación Ética y Valores humanos (24%) y de las otras áreas (25%), permiten concluir que la formación de sujetos sociales y políticos, es una preocupación transversal en las áreas estudiadas.

### **3.6 Competencias Ciudadanas**

En relación a los procesos de aprendizaje que tienen que ver con el desarrollo de competencias ciudadanas, las experiencias estudiadas revelaron un 30% para las experiencias destacadas y un 36% para las experiencias no destacadas, en general se puede decir que presentaron porcentajes moderados tanto en las experiencias destacadas como las no destacadas. Así mismo, como se observa en la Gráfica 1, dichos porcentajes fueron similares en todas las áreas estudiadas: 24,4% para el área de Educación Ética y Valores Humanos, y 30% para las otras áreas. Esto fue muy importante para la investigación, en la medida que permitió evidenciar que las demás áreas del estudio han empezado a aportar en la formación ciudadana desde sus espacios académicos.

## **4. Discusión**

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se puede establecer que los educadores orientan sus prácticas hacia la formación de sujetos autónomos. Para el caso de

Educación Ética y Valores Humanos se privilegia este proceso y para las demás áreas se hace transversal, por lo cual se puede inferir que la autonomía es un concepto que orienta la formación en las prácticas de los docentes que se han postulado al Premio Compartir al Maestro durante estos doce años. Lo anterior se relaciona directamente con los Lineamientos Curriculares de Educación ética y Valores humanos (MEN, 1998), que sirven de referencia, apoyo y orientación sobre las áreas, donde se plantea que “los objetivos de la educación están nucleados alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización” (MEN, 1998, p. 33).

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer una estrecha relación entre los resultados obtenidos en la investigación y las políticas educativas emanadas por el Ministerio de Educación. De ahí la transversalidad de los conceptos de autonomía y autorregulación en las demás áreas estudiadas. Es de destacar que de acuerdo con los lineamientos curriculares,

Una tarea indeclinable de la escolaridad en todos sus niveles debe ser el desarrollo de la autonomía en los alumnos. Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades, de reconocer sus capacidades para asumir valores, las actitudes, las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconocer su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores (MEN, 1998, p. 33).

Esta propuesta de orientar las prácticas educativas a la consolidación de la autonomía y la autorregulación, pone de relieve los temas éticos y los valores, pues en consonancia con Cortina (2009) estos “son componentes tan inevitables del mundo humano, que resulta imposible imaginar una vida sin ellos” (p. 18). La educación colombiana se orienta pues a la consolidación de nuevos valores y la formación de estudiantes autónomos que se puedan realizar en una sociedad compleja, que demanda habilidades y competencias en los estudiantes, para la convivencia y la autorrealización. Es entonces la escuela y la orientación de los docentes en sus

prácticas educativas un escenario ideal para la formación de estos conceptos, puesto que “ni las personas, ni las sociedades nacen con una consciencia ya hecha, sino que va conformándose a través de un proceso de aprendizaje que abarca, bien la propia biografía personal, o bien la historia” (Cortina, 2009, p.57).

Ahora bien, existe otro proceso que se da en el aula y que orienta las prácticas educativas de los docentes, tal es el caso de los sentimientos morales, que aunque no se promueven de manera transversal en las diferentes áreas, sí orientan las prácticas en Educación ética y Valores humanos. La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como objetos o seres inferiores (Nussbaum, 2011, p.74). El rescate de los sentimientos morales y los valores, como lo mencionaba Cortina (2005) “ayuda a acondicionar el mundo y a hacerlo habitable” (p.29).

Es importante señalar que dentro de las experiencias destacadas y no destacadas, algunos docentes orientan sus prácticas hacia los sentimientos morales. Lo anterior muestra una tendencia de los educadores hacia la inclusión de conceptos propuestos en los ámbitos y componentes de formación incluidos en los lineamientos curriculares, en el área de Educación Ética y Valores Humanos, esta tendencia abarca propuestas que incluyen “los valores de la justicia y del cuidado, como ejes centrales de la convivencia, que le otorgan a la comunidad educativa un sentido ético más amplio” (Delgado y Lara, 2008). De igual manera esta tendencia de los educadores colombianos que de acuerdo con estos mismos autores, es “resultado de la razón y el sentimiento, ofrece mejores perspectivas para el reconocimiento de sí mismo, del otro y del nosotros” (Delgado y Lara, 2008, p. 688)

En el curso de lo anteriormente expuesto, cabe señalar que, si bien las prácticas educativas marcan tendencias, los conceptos priorizados por los educadores se interrelacionan. En este

sentido y de acuerdo con Quintero, M. y Vasco, E. (2007) “los sentimientos morales tienen un contenido de carácter proposicional, que conduce a que los sujetos morales siempre tengan que proceder a la justificación moral” (p. 100), que seguramente implica hablar de formas para resolver los conflictos, de capacidades dialógicas, de sentimientos morales, entre otros aspectos; por lo cual, estos sentimientos morales tienen una “estructura comunicativa” (p. 100).

La dimensión dialógica y comunicativa se plantea desde los lineamientos curriculares como un componente central de la formación en ética y valores humanos. En esta misma dirección, Martínez y Hoyos (2006) señalan en sus reflexiones sobre la formación ciudadana en tiempos de globalización, que la acción comunicativa constituye la “competencia ciudadana fundamental” (p. 22). Asimismo, la actitud de apertura y reconocimiento del otro, que subyacen al diálogo respetuoso, se convierten en elementos importantes para la transformación de los conflictos y el establecimiento de acuerdos mínimos de convivencia.

Esto nos conduce a pensar que, entender el desarrollo de la persona moral a través de la acción comunicativa y la transformación de conflictos, conlleva a un número importante de docentes, a pensar el espacio educativo como un lugar importante para la vivencia de experiencias intersubjetivas, donde los estudiantes aprenden a reconocerse en el otro y a valorar los aportes de los demás en la construcción acuerdos para convivir.

Ahora bien, otro de los objetivos que contemplan los lineamientos para la Educación en Ética y Valores Humanos, es la capacidad para comprender la realidad y alcanzar un sentido crítico de frente a ella. Este aspecto es valorado por los docentes que fueron galardonados por el premio, cuyas experiencias muestran un alto compromiso por conseguir que sus estudiantes reconozcan las condiciones que les rodean, y puedan trabajar desde la escuela para transformar dicha realidad.

De manera similar, tomando a Luna (2003) quien cita a Arendt para señalar que “el sujeto político sería aquel que revela la capacidad de actuar en lo público por medio de la palabra que le posibilita crear con otros/as” (p. 3), formar ciudadanos para que actúen y sean protagonistas de la sociedad, implica además del desarrollo de las competencias comunicativas señaladas en los párrafos anteriores, un trabajo de responsabilidad y toma de consciencia hacia los problemas del entorno, para que las palabras se conviertan en acciones que afecten la escuela y la sociedad.

Quizá sea este sentido de responsabilidad y compromiso con la comunidad, el que conduce a los docentes autores de las experiencias destacadas, a desarrollar iniciativas con un impacto social, que promueva en los estudiantes el sentido de pertenencia hacia lo propio y a tener sensibilidad sobre los problemas del entorno.

En lo referente a las competencias ciudadanas, la propuesta de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas desarrolla este concepto a través de

La premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia (...) los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se constituyen en una propuesta que le apuesta a la construcción de comunidades más pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas (MEN, 2006, p. 149).

Según esta propuesta, los conocimientos constituyen una fuente importante para el desarrollo de los objetivos formativos, pero no son suficientes, pues también es necesario el desarrollo de competencias comunicativas, emocionales e integradoras. Dichas competencias se agrupan en unos ámbitos que tienen que ver con la convivencia y paz, la participación y

responsabilidad democrática y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además, la formación ciudadana se presenta como una propuesta transversal.

Este carácter de transversalidad, quizá hace que muchas veces la propuesta no sea asumida por ningún ente educativo y en consecuencia se diluye en el ámbito escolar. Además, como es una política nueva, es comprensible que aún no se evidencia total apropiación por parte de los docentes y por eso muestren porcentajes moderados. Sin embargo, nos parece interesante y significativo que se haya incorporado en algunas de las experiencias del área, así como en las otras áreas, con una frecuencia similar.

## 5. Conclusiones

- Los propósitos de la educación en ética y valores humanos están nucleados alrededor de potenciar la autonomía y la capacidad de regulación de la convivencia escolar y social.
- Las experiencias de los maestros expresan un interés por trabajar las competencias dialógicas y el tratamiento de conflictos, tanto en el área específica como en las otras áreas del estudio.
- El carácter de transversalidad que prevé el desarrollo de las competencias ciudadanas, quizás hace que muchas veces la propuesta no sea asumida por ningún área curricular y en consecuencia se diluye en el ámbito escolar.
- La incipiente apropiación que aún se tiene en la incorporación de los sentimientos morales en las experiencias consideradas en este estudio, constituyen una justificación para ahondar e

incorporar, en los procesos de formación de los docentes, la educación emocional, que permita ampliar la sensibilidad de las personas, y los parámetros con que juzgan los acontecimientos y las tradiciones culturales.

## 6. Referencias Bibliográficas

Arias, C, Rosa L. (2007) Aportes a una lectura en relación con la ética del cuidado y los derechos humanos para la intervención social en el siglo XXI. En: Revista de trabajo Social N°9. Universidad Nacional de Colombia.

Cortina, A. (2005). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: El Búho LTDA.

Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores “Ética mínima y educación”*. Bogotá: El Búho LTDA.

Delgado, R. y Salazar, L. (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. Universitas Psychologica. V. 7 No. 3. pp. 673-690

Fundación Compartir, Premio Compartir al Maestro. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Pontificia Universidad Javeriana.

Hoyos, G. (2000). *Educación ética, valores y democracia*. Bogotá: Revista OEI.

María Teresa Luna. (2003). *La constitución del sujeto político en el marco de la democracia.*

Pontificia Universidad Javeriana. Seminario de Fundamentación Línea Educación para el  
Conocimiento Social y Político.

Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). *Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización.*

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI:  
Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (1998). *Serie Lineamientos  
Curriculares, educación ética y valores humanos.* Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (2006). *Estándares básicos  
de competencias ciudadanas.*

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*

Primera reimpresión (Colombia), 2011. Bogotá: Formas e Impresos S.A.

Quintero, M., Vasco, E. (2007). *Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios  
y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas.* Acta Colombiana de  
Psicología. Bogotá.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la  
enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

### **3.3 Ética y Valores Humanos, una mirada a las Tendencias, Configuraciones y Estrategias pedagógicas en las prácticas educativas presentadas al Premio Compartir el Maestro**

Jeison Alexander González González

Docente Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central,

Bogotá, Colombia,

[jgonzalez@itc.edu.co](mailto:jgonzalez@itc.edu.co).

Maira Inés Ortiz Mendoza

Asesora educativa Cámara de Representantes,

Bogotá, Colombia,

[mayraortizm@gmail.com](mailto:mayraortizm@gmail.com)

#### **Resumen**

Dentro del marco de un convenio de investigación entre la Pontificia Universidad Javeriana y la Fundación Compartir se realizó un estudio con el propósito de identificar cómo se caracterizan las corrientes y tendencias pedagógicas, configuraciones didácticas y estrategias pedagógicas que fundamentan las experiencias educativas de los docentes colombianos en el área de Ética y Valores Humanos presentadas al Premio Compartir al Maestro en el periodo comprendido entre 1999 – 2011. La metodología utilizada en este estudio fue de tipo mixto, combinando la producción estadística de datos y su interpretación cualitativa y documental, para lo cual se aplicó un instrumento a 300 prácticas educativas, de las cuales 200 fueron del área específica y 100 de otras áreas del conocimiento (Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y

Lenguaje). Entre los principales hallazgos se constató la tesis planteada frente al carácter esencialmente interdisciplinar y transversal del área de Ética y Valores Humanos en la escuela, por cuanto no tiene ni una pedagogía, ni una didáctica única, sino que atiende a múltiples ámbitos saber y propósitos en la formación integral de los educandos.

**Palabras claves:** Premio Compartir al Maestro, tendencias pedagógicas, configuraciones didácticas, estrategias pedagógicas, experiencias educativas de los maestros.

### Introducción

El propósito del presente artículo es dar a conocer la experiencia y los resultados del proyecto de investigación *Rasgos Característicos de la Enseñanza en Colombia en las áreas Matemáticas, Tecnología, Educación Ética y Valores Humanos, Ciencias Sociales y Lenguaje: Análisis de las Propuestas Pedagógicas presentadas al premio Compartir el Maestro*; realizado por docentes y estudiantes de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, en el marco de un convenio entre la Fundación Compartir y dicha Universidad y cuyo objetivo general fue caracterizar las prácticas de enseñanza de los maestros en las áreas mencionadas, a partir del análisis documental de los textos enviados por docentes colombianos durante 12 años<sup>6</sup>, al Premio Compartir al Maestro<sup>7</sup>.

Los antecedentes del proyecto se remontan al primer estudio realizado en convenio entre la Fundación Compartir y el grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, cuyo campo de trabajo incluyo

---

<sup>6</sup> Las muestra cubrió las experiencias presentadas al premio compartir al Maestro entre 1999 y 2011.

<sup>7</sup> Este proyecto se llevó a cabo en el periodo entre Junio de 2011 y Noviembre de 2012.

experiencias pedagógicas específicamente en el área de Lenguaje, presentadas al Premio Compartir al Maestro, que se realiza desde 1999, como lo afirma Pérez, Zuluaga, Barrios, Bermúdez, Blandón, y Bernal, G. (2010):

La Fundación Compartir realiza la convocatoria para que profesores de preescolar, básica y media de instituciones públicas y privadas en Colombia postulen sus experiencias al *Premio Compartir el Maestro*. (...) Con base en este material y con el ánimo de generar la reflexión y la acción de las autoridades, instituciones y demás actores comprometidos con el propósito de mejorar la calidad de la educación. El Premio publicará una serie de estudios analíticos que este año comienza de manera específica con el área de Lenguaje. (p.7)

Así para esta segunda etapa del estudio, el proyecto analizó una muestra significativa de las experiencias pedagógicas presentadas en el área de Ética y Valores humanos, con el propósito de identificar las preguntas, enfoques y modos de enseñanza de los educadores en dicha área que se implementan en el país.

La hipótesis de la que se partió es que esta área no es un campo disciplinar cuyo único objeto de estudio es la Ética y los Valores Humanos, sino que en esta se agrupan un conjunto de prácticas y saberes en los que se identifican una serie de ámbitos problemáticos desde los que emergen las categorías centrales de la investigación.

Por consiguiente, este artículo da cuenta del sub-proyecto: *Tendencias, configuraciones y estrategias pedagógicas en las experiencias educativas de Ética y Valores Humanos*, con el objetivo de analizar los enfoques y características de las prácticas de formación para el área anteriormente señalada y cuya pregunta principal fue la siguiente: ¿Cuáles son las tendencias,

configuraciones y estrategias pedagógicas que orientan las experiencias educativas en del Área de Ética y Valores Humanos?<sup>8</sup>

A través de la caracterización de la práctica educativa, en sus distintas facetas, orientaciones y tendencias a nivel didáctico y pedagógico, se pretende aportar a los docentes de aprendizajes útiles para el enriquecimiento y transformación de su labor cotidiana, que constituye el principal aporte de dicha investigación.

## **1. Referentes Teórico-Conceptuales**

A continuación se presentan las perspectivas teóricas y conceptos básicos empleados para el análisis de las experiencias pedagógicas; estos referentes se ubican en el contexto de los avances nacionales e internacionales en el campo de la pedagogía y la didáctica, y las políticas educativas en Colombia.

### **1.1 El análisis y la comprensión de las prácticas educativas desde el enfoque de la práctica reflexiva**

El análisis de la práctica y en especial la caracterización de las experiencias pedagógicas convergen en un campo en el que, a lo largo de la historia se ha generado un significativo nivel de discusión, muchos son los argumentos a favor y en contra al abordar el problema del quehacer del maestro, ya sea desde la eficiencia de los tendencias o corrientes pedagógicas conocidas o

---

<sup>8</sup> Informe final del Proyecto de Investigación [En proceso de publicación].

más integralmente como el problema de la pedagogía, en tanto el saber propio que producen aquellos profesionales formados específicamente para el ejercicio de la práctica social de la educación.

Así, y desde la postura asumida en el proyecto se retoman “las ideas de fundamentación epistemológica de una de las perspectivas sobre práctica reflexiva y práctica de enseñanza (...) acordes con una posición no instrumental, no tecnicista sobre la didáctica” (Pérez, et al. 2010, p. 9), teniendo en cuenta la didáctica de modo particular, el estudio centró su atención en la práctica pedagógica: sus características, sus formas de acción, los elementos que la constituyen y su orientación dentro del área abordada.

La práctica reflexiva es concebida entonces como aquella que continuamente retorna sobre sí misma, objeto de reflexión y análisis a nivel de la labor profesional, así como en la formación de maestros lo que involucra elementos para su transformación a nivel individual y colectivo. En este sentido Pérez, et al. (2010) Señalan:

(...) la obra de Schön (1992), [donde] se hace un cuestionamiento a la lógica positivista, dominante en los programas formales de formación, derivada de un enfoque tecnicista, en el cual la formación del profesional se relaciona con la apropiación de saberes y técnicas producidos por las comunidades académicas y científicas que deben ser dominados para su aplicación en casos, campos y situaciones particulares de desempeño profesional.

En su análisis, el autor muestra que ese modelo está en crisis por muchas razones. Primero, porque la vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que, en muchos casos, el saber acumulado derivado de la academia no funciona y segundo, por la dificultad de formar autonomía profesional.

(...) Otro elemento clave lo constituye la reflexión objetivada sobre el hacer, lo que Schön llama la reflexión sobre la reflexión y un nivel más complejo sería la reflexión sobre la verbalización de esa reflexión, que podría verse como el espacio de producción de saber objetivado sobre el hacer. (p. 9 y 10)

En este sentido, la didáctica, como parte de los componentes constitutivos de la práctica pedagógica se toma (...) “como un campo de reflexión y acción sobre las prácticas de enseñanza (sin perder de vista la incidencia de éstas en el proceso de aprendizaje), que está determinada por las condiciones particulares del contexto en el que se da, en atención a las necesidades y dinámicas específicas del mismo, en tanto es considerada como una práctica sociocultural”. (Pérez, et al, 2010, p.11)

De este modo, en lo que corresponde al área específica, el trabajo en este campo al interior del ámbito educativo se ha planteado múltiples preguntas, como las que se relacionan con los contenidos curriculares a incorporar en las instituciones educativas, con el propósito de formar a los estudiantes como ciudadanos activos a nivel político que participen en la construcción de una sociedad más justa e incluyente. A su vez, se busca la reflexión entorno al desarrollo de mejores prácticas educativas para formar en los niños/as y jóvenes, ciudadanos aptos de constituir la sociedad desde unos mínimos éticos de convivencia (Cortina.1995), y de una acción comunicativa (Martínez y Hoyos. 2006), que les posibilite las habilidades para el diálogo y para expresar su propio criterio dentro de las múltiples diferencias propias de las sociedades contemporáneas.

## **1.2 Tendencias pedagógicas para el análisis de las experiencias educativas del área de Ética y Valores Humanos.**

En este apartado, se presentan los referentes para el análisis de las prácticas educativas que desarrollan los educadores desde lo expresado en sus experiencias, con el propósito de identificar los rasgos del quehacer docente en el área en mención, a nivel de sus aspectos pedagógicos y didácticos. Para abordar de un modo integrador y sintético el extenso universo que comprenden las diversas tendencias dadas en la historia de la pedagogía y la didáctica desde los inicios de la modernidad. Se han organizado las más representativas en cuatro grupos según la afinidad de sus propósitos y orientación como se presentan y se desarrollan a continuación.

En primer lugar aparecen lo que hemos llamado *Pedagogías con orientación crítica* o aquellas que en el modelo de Not (1983 y 1992) se denominan *Heteroestructurantes*, por cuanto hacen una propuesta de enseñanza basada en el cuestionamiento al sistema imperante, el ejercicio educativo reposa sobre la crítica a las creencias, tradiciones, valores y prácticas hegemónicas para alcanzar un pensamiento crítico de sí mismo y de la realidad. Tenemos así: la Pedagogía Crítica, la Pedagogía Dialogante y la Educación Popular.

En primer lugar la *Pedagogía Crítica* desde los planteamientos de Mc Laren (1994) aborda las formas dominantes de las estructuras de poder y el examen de las implicaciones sociales de la educación que comprometen la labor y la posición de los educadores desde su praxis pedagógica, para hallar una postura metodológica diferente, que involucre la relación de la acción con el discurso. Esta perspectiva pedagógica no solo se centra en las cuestiones del ámbito escolar, sino que busca trascender sus límites hacia la crítica y la resistencia social, formando

ciudadanos que puedan comprender la complejidad de las tramas de la organización actual de nuestra sociedad y del mundo globalizado. Para lo cual es esencial saber identificar el poder con sus formas de subjetivación y subyugación, el lenguaje “eficientista” de la tecnocracia, la crisis de las grandes narraciones y marcos epistemológicos, instalados por la modernidad y los valores y practicas propios de la racionalidad instrumental. En segunda instancia seguimos con la *Pedagogía Dialogante* en tanto, una opción que busca superar las debilidades de los modelos tradicionales y de la Pedagogía Activa. J, de Zubiria. (2006) lo define como un modelo de *síntesis dialéctica*, distanciándose de la enseñanza como transmisión de conocimientos y reconociendo el valor fundamental del maestro, como mediador en el proceso educativo así como el papel activo del estudiante en el aprendizaje. A la vez resalta la comprensión y el desarrollo intelectual dentro de la finalidad de la escuela. Dicho propósito se expresa así: “La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes”, (De Zubiría, 2006, p. 213).

En tercer lugar se encuentra la *Educación Popular* que desde los planteamientos de Freire, se entiende como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a la formación de sujetos sociales capaces de llevar a cabo acciones emancipadoras, intercambiando de manera colectiva, experiencias y saberes tendientes a la transformación de su realidad.

En un segundo grupo tenemos lo que llamaríamos *Pedagogías de corte constructivista*, es decir, aquellas corrientes (también encuadradas dentro de las de tipo Heteroestructurante), que enfatizan su acción en y hacia el conocimiento, en estas los estudiantes a través de sus herramientas cognitivas elaboran sus propios procedimientos, para la solución de una problemática planteada; de esta manera el sujeto posee conocimiento y genera en el proceso nuevos conocimientos. Entre estas pedagogías se identifican el Constructivismo, el Aprendizaje Significativo, la Pedagogía Conceptual y la Enseñanza para la Comprensión (EpC).

Inicialmente el *Constructivismo* surge como un paradigma donde el proceso de enseñanza-aprendizaje, se percibe como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto con el conocimiento, para que este se dé como una auténtica construcción operada por la persona que aprende. Según C. Pabón (1999) aquí (...) “el proceso de enseñanza no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor” (p. 53), su énfasis está en el proceso, el estudiante va construyendo sus aprendizajes y desarrollos con base en problemas y proyectos, más que informaciones lo que necesita es herramientas para aprender a pensar. Por su parte el *Aprendizaje Significativo* se desarrolla sobre los postulados de la teoría del cambio conceptual en psicología cognitiva que luego aplicada a la didáctica, desde lo propuesto por David Ausubel, Moreira (1997) se define como “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera *no arbitraria y sustantiva* (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”. (p.2). De otro lado, Novak -afirma Moreira- (1997), ve que toda teoría de la educación debe considerar que los seres humanos “piensan”, “sienten”, “actúan” y debe ayudar a explicar cómo se pueden mejorar las maneras a través de las cuales las personas hacen eso.

En seguida, la *Pedagogía Conceptual* como lo afirma A, de Zubiría. (2004) se apoya en aquellos modelos que reconocen la importancia de la afectividad para el desarrollo del aprendizaje, por lo tanto se orienta a dos propósitos concretos: (1) la formación de las competencias afectivas, para la vida personal y (2) los mentefactos, como habilidades para aprender a trabajar y producir conocimiento. En su proyecto político esta corriente resalta la importancia de formar de acuerdo a las características y necesidades de nuestro contexto, orientándose a una educación para ciudadanos de países en desarrollo, personas actas para la sociedad del conocimiento y la conformación de redes de apoyo afectivo. Cerrando este grupo está la *Enseñanza para la Comprensión (EpC)* que de acuerdo a Escobedo, Jaramillo y Bermúdez (2004), surge a partir del Proyecto Cero desarrollado por el equipo de investigadores de la escuela de educación en la Universidad de Harvard; el modelo se propone como una alternativa adecuada para abordar el problema de la comprensión en la escuela. Parte de definir un marco teórico específico y un modelo de la comprensión que se requiere en el aula. Tales componentes involucran: a. *tópicos generadores*: ideas y preguntas centrales que crean diversas relaciones con la vida de los estudiantes, preguntas esenciales que generan autentico interés por conocer. b. *metas de comprensión*: son aquellas que delimitan los tópicos generadores para realizar una selección de temas y de propósitos, en función de las ideas centrales y de la comprensión y c. *desempeños de comprensión*: son los indicadores que nos permiten medir el nivel de comprensión a través de tres elementos, a saber: utilidad, retroalimentación y tiempo.

En el tercer grupo pasamos a lo que se pueden denominar como *Pedagogías que siguen un horizonte social y cultural* ya que se orientan a intervenir en los problemas de la sociedad, pues trabajan con prácticas y procesos en el campo social, en este sentido, su relevancia está en combinar la teoría con las acciones reales, para así intervenir en los diferentes procesos sociales,

entre ellas se encuentran: la Pedagogía Social, el Aprendizaje Cooperativo y la que llamamos perspectiva Culturalista.

De este modo, la *Pedagogía Social* en términos de Claudia Vélez de la Calle (2010), se refiere al saber y las practicas que se han asumido extraescolarmente, que se identifican con procesos de socialización, ubicados en contextos y situaciones complejas de la post-revolución industrial. Así el objeto de la pedagogía social es lograr en el educando la realización práctica de una posibilidad previa la *educabilidad*. El objeto formal es el estudio de la fundamentación, justificación y comprensión de la intervención pedagógica, en los servicios sociales, mediante los cuales se cumplen sus funciones básicas: prevención, ayuda y reinserción o resocialización. En otra instancia el *Aprendizaje Cooperativo* se da como una tendencia que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva. El aprendizaje depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. Para Johnson, Johnson y Holubec. (1999) es “la acción de trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, por tanto se requiere la participación directa y activa de los estudiantes, en otras palabras es: “el empleo didáctico de grupos reducidos en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.3)

Por ultimo en este grupo aparece la *Pedagogía* que sigue la *perspectiva Culturalista*, con base en los planteamientos del psicólogo norteamericano J. Bruner (1987 y 1998), quien propone concepto de *andamiaje*, como el conjunto de estrategias que el adulto pone en práctica para acompañar al niño/a en la realización de conductas, más allá de su capacidad individual. Pues la

escuela se reconoce como espacio en el que tienen lugar el intercambio y transformación cultural a través de las interacciones que en ella establecen adultos y niños.

Para terminar se incluyen en un cuarto grupo *Pedagogías de otros tipos* en tanto que son importantes en la actividad educativa y que por su definición no se pueden categorizar dentro de los grupos señalados anteriormente, entre ellas están la *Pedagogía Tradicional* (Heteroestructurante) y la *Pedagogía Activa* (Autoestructurante).

La *Pedagogía Tradicional* afirma J. de Zubiria (2006) centra sus principios fundamentales en un modelo pedagógico que se basa en la idea de que el conocimiento y por tanto el aprendizaje es transmisible. En este sentido, se consideran los conocimientos logrados por la humanidad como objetos venerables, que es necesario depositar en las nuevas generaciones para que puedan reproducirlos; y así, el papel del profesor es “*repetir y hacer repetir*”, “*corregir y hacer corregir*” (p. 88). El maestro es el protagonista de la enseñanza, el trasmisor de los conocimientos y las normas, él toma las decisiones e imparte la disciplina; es decir, *instruye, enseña y forma*; el dicta la clase, generalmente es rígido y autoritario, aquí hay una relación vertical con el receptor del conocimiento (alumno), este recibe las informaciones y las conductas que debe aprender para ser un hombre de bien y así poder vivir en sociedad.

Por su parte, la *Pedagogía Activa* que surge como opuesta a la visión tradicional, sostiene J. de Zubiria (2006), en esta priman las miradas que privilegian al niño como aquel con todas las condiciones para autogenerar su propio desarrollo y aprendizaje, por lo tanto es el centro del proceso educativo *paidocentrismo* (niño “padre del adulto”), el maestro es un facilitador que debe favorecer ante todo el *descubrimiento* y la *invención* en el niño. Se reconoce en esta visión

un avance hacia la *humanización de la enseñanza* y la reivindicación de la dimensión socio-afectiva como algo necesario dentro de la escuela, en tanto un espacio más agradable para el niño, la formación de conceptos cotidianos donde se parte de lo *espontáneo, lo concreto y lo perceptible*.

## **2. Ruta Metodológica**

### **2.1 Caracterización de la muestra.**

Se seleccionó una muestra aleatoria de 308 experiencias educativas de las 1759 suscritas al área en Ética y Valores Humanos, de las cuales 208 pertenecían a esta área y 100 a las otras áreas participantes (Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje). La investigación fue de tipo mixta, combinando en este proceso datos de tipo cuantitativo y lo cualitativo. Igualmente fue una investigación de carácter descriptivo e interpretativo, en la medida en que se identificaron, describieron e interpretaron los rasgos de una enseñanza destacada, basada en la información brindada por las experiencias, a través de los textos que dan cuenta de ellas.

### **2.2 Diseño y aplicación de instrumentos.**

Para diseñar las preguntas y las diferentes categorías de análisis se realizó una revisión teórica conceptual en el área ya mencionada, en el marco de la línea de investigación en Educación para el Conocimiento Social y Político de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación, se formularon las preguntas (ítems) y los descriptores del instrumento específico del área y para cada una de las demás áreas participantes y se elaboró un glosario con el cual se establecieron los criterios para evaluar las experiencias pedagógicas. Posteriormente se procesaron estadísticamente a través de un software especializado (SPSS, versión 2.0 y Excel), para la consolidación de los resultados cuantitativos y que sirvieron como base para las posteriores interpretaciones cualitativas.

### ***2.2.1.1 Análisis cualitativo y cuantitativo.***

Se aplicaron pruebas estadísticas que permitieron la comparación de cada ítem (con sus respectivos descriptores) del instrumento y el análisis de las frecuencias de cada pregunta, empleando una herramienta especializada de cuantificación multivariada (Chi-cuadrado)<sup>9</sup>.

La información recolectada y sistematizada se analizó para establecer:

- Cuáles son los ámbitos de preocupación predominantes en las prácticas educativas de los y las maestros/as en el área de Ética y Valores Humanos
- Qué procesos de aprendizaje se privilegian en las experiencias educativas del área de Educación en Ética y Valores Humanos presentadas al Premio Compartir al Maestro

---

<sup>9</sup> Prueba Chi-cuadrado: en esta investigación se llevó a cabo esta prueba, con el propósito de contrastar las frecuencias obtenidas por determinadas agrupaciones de experiencias y la significatividad de sus diferencias. En este caso, se observa la proporción que sería esperada para cada agrupación, teniendo en cuenta su tamaño y características. La diferencia es significativa cuando la proporción del grupo se encuentra por debajo o por encima de lo esperado (UCM, s.f). Para más información remitirse al apartado metodológico.

- Cuáles son las configuraciones didácticas explícitas en la propuesta, más utilizadas según las corrientes pedagógicas.
- Cuáles son las estrategias pedagógicas que se explicitan en la propuesta según las corrientes pedagógicas más utilizadas.

### ***2.2.2 Interpretación e identificación de resultados y conclusiones.***

Con base en el análisis de los resultados estadísticos se estableció una primera descripción de los porcentajes arrojados para cada ítem y sus descriptores de manera individual; posteriormente identificando estos hallazgos, se logró establecer conexiones y posibles cruces relacionales entre unos y otros ítems de acuerdo a los componentes y categorías de interés inicialmente establecidas.

Seguidamente se establecieron las inferencias y posibles hipótesis sobre los índices hallados en los resultados estadísticos, fundamentados en los referentes conceptuales sobre los que se apoyó el estudio. En una primera etapa se dio cuenta de los resultados estadísticos de la aplicación del instrumento evaluativo de las experiencias analizadas y en una segunda etapa los hallazgos cualitativos de los que se derivan los resultados y conclusiones finales de la investigación.

### 3. Resultados

Un aspecto significativo que se indaga en el área de interés, fue identificar cuáles son las tendencias pedagógicas, las configuraciones didácticas y las estrategias pedagógicas

#### 3.1 Tendencias Pedagógicas<sup>10</sup>.

La práctica de los educadores de acuerdo a lo expresado en las experiencias puede tomar distintas orientaciones según el modo como se hace explícito o no, la identificación con alguna de las tendencias pedagógicas por las que se indaga en el estudio. Teniendo en cuenta las definiciones dadas en los referentes conceptuales a continuación se presentan los resultados observados en esta categoría. Las gráfica N° 1 muestra en color azul los porcentajes en el área de Ética y Valores Humanos y la gráfica N°2 presenta en rojo la proporción porcentual para las demás áreas<sup>11</sup> participantes en contraste con el área específica<sup>12</sup> (en azul).

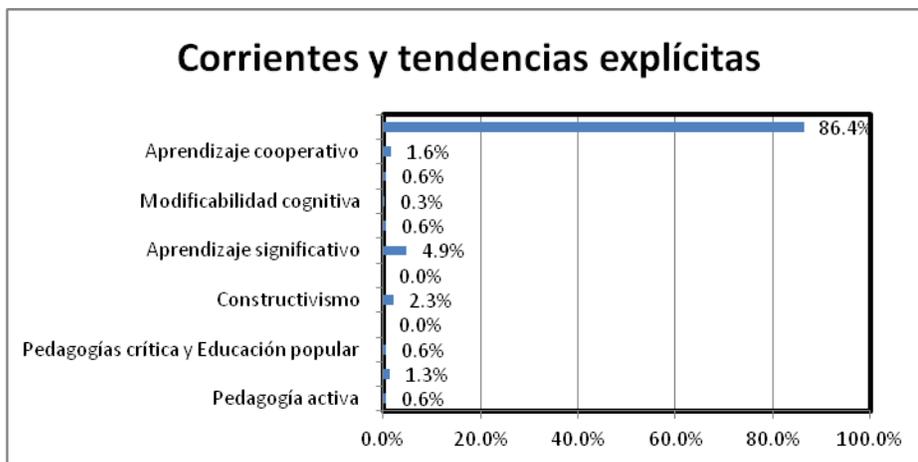
---

<sup>10</sup> Por *Tendencias pedagógicas* entendemos las perspectivas o propuestas teórico-prácticas que definen un conjunto de principios, orientaciones y estrategias específicas que guían la enseñanza de los educadores desde un modelo en particular, ya que en palabras de Pabón (1999): “Estos enfoques pedagógicos influyen en la forma de planear, organizar, desarrollar y evaluar el currículo educativo en sus diferentes componentes: propósitos, contenidos, secuencia, métodos, recursos didácticos y evaluación”. (p. 51)

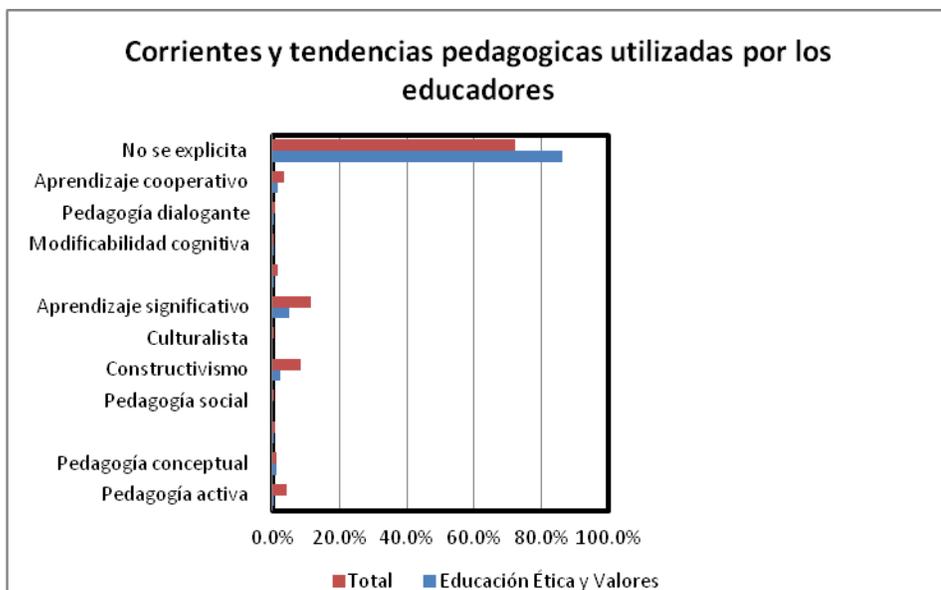
<sup>11</sup> En adelante cuando se hable de las demás áreas participantes en el estudio nos referimos a: Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje.

<sup>12</sup> En adelante cuando se hable del *área específica* se refiere al área de Ética y Valores Humanos para no hacer repetitivo el uso del nombre del área cuando se menciona dentro de un mismo párrafo o interpretación a lo largo del análisis tanto en este apartado de los Resultados como en la Discusión posteriormente.

**Los niveles de referenciación de las tendencias**



Grafica N°1. Tendencias pedagógicas explícitas en el área específica.



Grafica N°2. Tendencias pedagógicas comparadas entre el área específica y las demás áreas participantes en el estudio.

En una primera instancia llama la atención que los educadores no hacen explícita alguna tendencia en particular ya que aparece un 86,4% donde *no se especifica*, frente a lo cual se infiere que dentro los criterios exigidos por el premio se da una prevalente importancia a la presentación

del diseño y características de la estrategia de la experiencia, lo que conlleva a los educadores a dirigir su atención a este aspecto más que a definir o explicitar la tendencia o modelo que fundamenta su práctica, además de ser un indicio de un posible nivel de desconocimiento o no identificación plena de su modo de trabajo cuando se trata de definirlo en términos de tendencias o corriente pedagógicas como tal. Por otra parte, en una proporción mucho más baja aparece en un segundo lugar el aprendizaje significativo (4,9%) seguido del constructivismo (2,3%), lo que indica que aunque es menor el índice de referencia estas tendencias aparecen como opciones reconocidas por los educadores, en términos de orientar su práctica hacia propuestas que se distancian de lo “tradicional”, a la vez aparece el aprendizaje cooperativo (1,6%) y finalmente la pedagogía conceptual (con 1,3%) de lo que es deducible que estas empiezan a identificarse como alternativas apropiadas para el área de acuerdo a las exigencias y características particulares que exige su desarrollo en términos de lo pedagógico y lo metodológico en el contexto escolar.

En la gráfica N°2 se presenta el contraste entre los resultados ya presentados del área de Ética y Valores Humanos con respecto a la totalidad de la muestra, que comprende las demás áreas participantes en el estudio, para Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje el índice en porcentaje por cada tendencia es similar (aunque mayor) al del área específica, así como el orden de mayor a menor en que se dan los valores entre las tendencias. De nuevo se repite un alto porcentaje para *no se especifica* y luego vienen *Aprendizaje significativo* y *Constructivismo* (cercaos al 10%), sin embargo otras tendencias también identificadas con menos proporción son el *Aprendizaje Cooperativo* y la *Pedagogía Conceptual* (hacia el 3%) y en las últimas y más bajas referenciadas aparecen la *Pedagogía dialogante* y la *Pedagogía social*, (que no superan el 1 %); a lo que se puede decir que existe un pequeño grupo de maestros/as que trabajan estas tendencias en las aulas. En general es posible plantear que aunque la identificación

con las dos últimas es mucho menor con relación a las más referencias se observa en conjunto una búsqueda permanente en los educadores por implementar en el aula modelos distintos y alternativos a los típicamente trabajados. Por lo tanto el diario quehacer de la práctica educativa se convierte en el escenario donde los docentes ponen en juego todo su bagaje, experiencia y creatividad de un modo de múltiple relación según las exigencias del contexto, las características de los/as estudiantes y sus propósitos pedagógicos y formativos dentro y fuera del aula.

### 3.2 Configuraciones didácticas<sup>13</sup>.

En esta categoría las *configuraciones didácticas* por las que se indago corresponden a las siguientes: Pedagogía por proyectos, Proyecto de aula, Proyecto de área, Secuencia didáctica, Taller, Actividad y Actividad permanente<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Para definir el concepto de *Configuración didáctica* acudimos a Litwin (1997) citado por Delgado y Lara (2012) cuando afirman: “alude a las maneras particulares que utiliza el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento en sus estudiantes [al mismo tiempo] (...), otro valioso aporte conceptual lo encontramos desde la disciplina de las Matemáticas con Godino, Contreras y Font (2006), quienes introducen nuevas nociones teóricas [en cuanto esta es](...), considerada como la unidad primaria de análisis del funcionamiento del sistema didáctico, constituida por interacciones profesor-alumno a propósito de una tarea matemática y usando unos recursos materiales específicos”.(sin página)

<sup>14</sup> Siguiendo las observaciones de Delgado y Lara (2012) en este punto: “Es conveniente hacer algunas aclaraciones conceptuales en torno a las configuraciones didácticas. En la *pedagogía por proyectos* se articulan las acciones a partir de un interés o necesidad grupal, y su propósito es dar solución a un problema concreto. Aquí la negociación entre docente y estudiantes es fundamental para establecer las acciones que se van a adelantar. La interdisciplinariedad es una característica en este tipo de configuración didáctica.

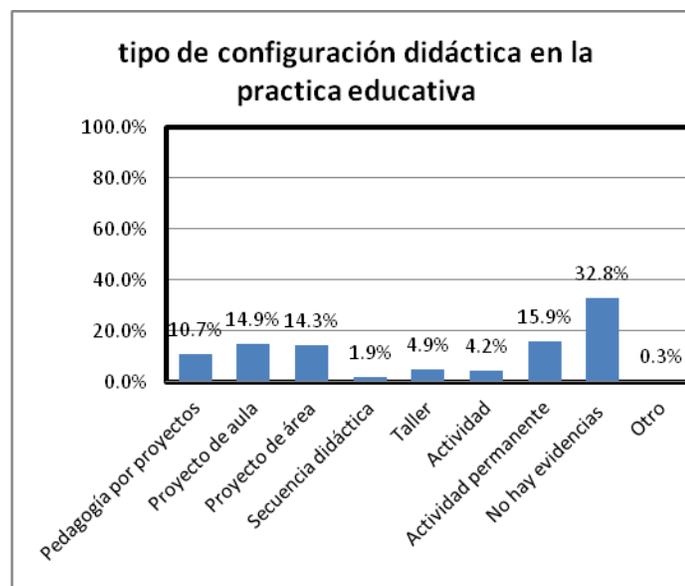
En el *proyecto de aula* las acciones se articulan a través de una pregunta, interés o necesidad y a diferencia de la pedagogía por proyectos, el proyecto de aula surge del docente sin que se considere necesaria la negociación de las actividades a emprender. Con respecto al *proyecto de área*, las acciones son planteadas por el docente con el fin de desarrollar propósitos temáticos y específicos del área.

En cuanto a la *secuencia didáctica*, el trabajo es organizado en torno a un tema o grupo de temas con la finalidad explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico de la disciplina. Aquí la responsabilidad de la planeación es del docente, pues sus propósitos son puntuales y van en línea con los objetivos trazados en unidades más amplias.

Con relación al *taller*, esta es una propuesta de trabajo que alude al principio de “Aprender haciendo” donde se integran teoría y práctica. Se caracteriza por la búsqueda, el descubrimiento y el trabajo en equipo. Por su parte la *actividad* se refiere a acciones puntuales y concretas que responden a un propósito específico; son intencionadas y propuestas por el docente. Difiere del activismo donde se realizan muchas acciones sin una intencionalidad pedagógica” (sin página).

En la gráfica N° 3 se puede observar en color azul los valores correspondientes al área de Ética y Valores Humanos y en la gráfica N° 4 en color rojo (en conjunto) el valor de las demás áreas participantes en contraste con las de área específica.

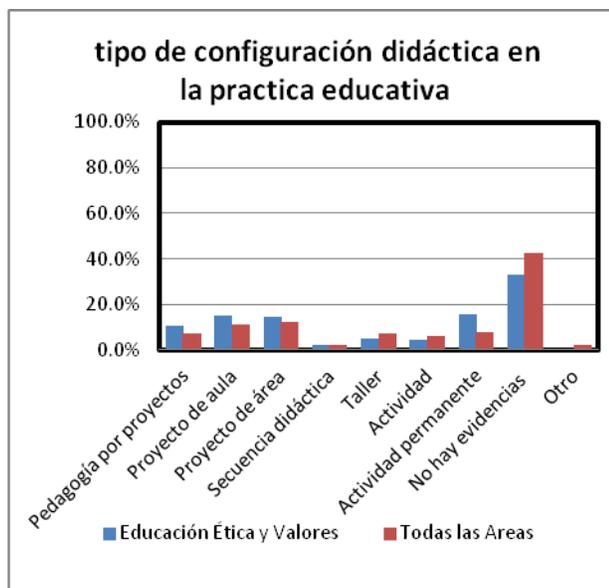
### *Las configuraciones didácticas según su relevancia*



Grafica N° 3. Tipo de configuración didáctica en el área en Ética y Valores Humanos.

---

Finalmente la *actividad permanente* alude a un conjunto de acciones llevadas a cabo en períodos largos de tiempo y cuya estructura general se repite. Posee variaciones en cuanto su complejidad.



Grafica N° 4. Configuración didáctica comparada el área específica y las otras áreas participantes en el estudio.

De nuevo llama la atención la no referenciación explícita de configuraciones didácticas específicas por parte de los educadores (32%) en el área específica y de igual manera en Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje. Esto parece confirmar lo planteado frente al énfasis en prioridad que se da al requerimiento de hacer explícita, antes que otros aspectos, el diseño y las características de la estrategia del educador. Posteriormente aparece en segundo lugar la *actividad permanente* (15,9%) para Ética y Valores Humanos y para las otras áreas este mismo lugar lo ocupa lo *proyecto de área*, por lo tanto esta distinción nos da una evidencia de las diferencias características del área específica frente a las demás áreas cuyos objetos y propósitos de enseñanza se dirigen a otros intereses educativos, así como la complejidad que involucra desde cada área curricular la implementación de cada una de estas configuraciones didácticas.

Mientras que para ambas muestras (Ética y Valores humanos como para Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje) el tercer puesto lo tiene *proyecto de aula* (14,9%), seguido de *pedagogía por proyectos* (10,7%). Por su parte se encontró que las configuraciones menos referenciadas en orden descendente fueron *taller*, *actividad* y *secuencia didáctica* (aproximándose al 5%) de nuevo para las dos muestras (área específica y las otras áreas). Al respecto es posible afirmar que en un nivel intermedio de preferencia aparecen las configuraciones (de tipo proyecto), es decir más complejas y en un nivel bajo las que podemos llamar más *simples* (las tres últimas mencionadas), lo que obedece de nuevo a las exigencias que impone en la práctica para su puesta en marcha, las particularidades tanto de Ética y Valores como de las otras áreas correspondientemente.

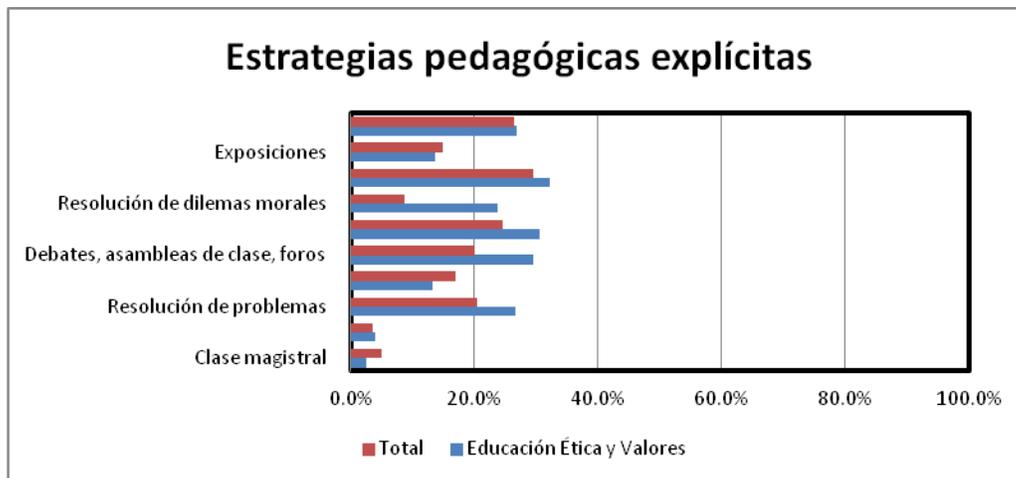
### **3.3 Estrategias Pedagógicas.**

Las Estrategias Pedagógicas en el estudio fueron: Exposiciones, Narrativas visuales y escritas, Resolución de dilemas morales, Simulaciones, dramatizaciones y/o juegos, Debates, asambleas, foros, Trabajo de campo, Salidas pedagógicas, Resolución de problemas, Estudio de casos y Clase magistral. En la grafica N° 5 Los porcentajes en el área de Ética y Valores Humanos se identifican en color azul y en la gráfica N°6 en color rojo los valores (agrupados en una sola barra) para las áreas de Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje.

***Las estrategias pedagógicas semejanzas y congruencias***



Grafica N° 5. Estrategias pedagógicas en el área de ética y valores Humanos.



Grafica N° 6. Estrategias pedagógicas contrastadas entre el área específica y las demás áreas participantes en el estudio.

En Ética y Valores Humanos y en Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y lenguaje el primer lugar lo ocupan las *narraciones orales y escritas* (con el 32 %) y en el total de

la muestra (el 29.6%), en segundo lugar se ubica *no se especifica* y en tercer lugar están *simulaciones, dramatizaciones y/o juego* (con un 30.5%) para Ética y Valores humanos y (en un 24.5%) para las otras áreas participantes. En este sentido, aunque con valores distintos el índice de proporción e importancia de mayor a menor es el mismo para las dos muestras, por consiguiente la diferencia que se venía observando entre el área específica y las otras áreas participantes, no se hace manifiesta, lo que lleva a pensar que en términos de las configuraciones debido a su mayor difusión y conocimiento entre los educadores, así como a su implementación más común y sencilla en la cotidianidad de la práctica conllevan una conjugación continua y múltiple en el quehacer diario de los educadores/as.

Posteriormente, tanto para el área específica como para las otras áreas aparecieron, en su orden: *debates y asambleas de clase, foros* (29.5%), *resolución de problemas* (26,6%) y *resolución de dilemas morales* (23,7%) cuyos valores están cerca de las mas referenciadas (no más de dos puntos porcentuales de diferencia), enseguida con un índice más bajo *exposiciones*(13,6%), *trabajos de campo y salidas pedagógicas* (13,3%) y entre las muy poco identificadas se hallan *estudio casos y clase magistral* (Menos del 4%). En una primera aproximación las semejanzas entre valores y la congruencia de las estrategias entre los resultados de Ética y Valores Humanos frente a Matemáticas, Tecnologías, Ciencias y Lenguaje, muestran una evolución común frente al distanciamiento con respecto a la Clase magistral como la forma clásica en la enseñanza, hacia estrategias mucho mas integrales y significativas en todos los espacios del currículo escolar, en consecuencia se tiende en mayor medida hacia estrategias que podemos llamar *abiertas y flexibles* , que hacia las más *cerradas* y poco *diversas* en su acción interna.

## 4. Discusión

### 4.1 Ética y Valores Humanos: un área interdisciplinar y transversal.

Como un aspecto central en los hallazgos del estudio surge la siguiente tesis: esta área es asumida como un área curricular, sin embargo sus características y diversos objetos de estudio, la sitúan como un espacio completamente interdisciplinar, múltiple y complejo, ya que comprende al mismo tiempo diferentes dimensiones de la educación moral y humana de los niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Lo ético incorpora la moral y las normas, los valores como principios de acción para la vida aprehensibles solo a partir de su práctica y la vivencia cotidiana; la autonomía, el diálogo, el desarrollo de habilidades para la convivencia, la resolución de conflictos y la participación democrática en conjunto como medios esenciales para el ejercicio de la ciudadanía.

Al respecto los aportes de C. Cullen (2004), al hablar del papel educativo de la Ética son precisos cuando apunta “[esta debe estar], entre el disciplinamiento social y la madurez individual, necesarias para sostener las subjetividad, desconstruyendo siempre las ilusiones y dominaciones del trabajo social, reconstruyendo siempre los sentidos y sinsentidos de la identidad personal.” (p 122). Por consiguiente la formación moral de los estudiantes, es una tarea compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esta área es así, un área transversal, sobrepasa al currículo, comprende la vida y el ambiente propios de la escuela. En este sentido, los Lineamientos curriculares en Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998) se aproximan a indicar que no hay una pedagogía o una didáctica particulares para esta área; como

si lo es para las demás áreas curriculares en la escuela. Surge aquí la primera razón que sustenta los resultados obtenidos en el estudio.

#### **4.2 Las tendencias pedagógicas en las prácticas educativas.**

Un primer aspecto que llama la atención es la no mención explícita de tendencias específicas, como la opción mayoritaria en la identificación de las tendencias pedagógicas, pues como se observa en las experiencias que se presentan al premio, los docentes tienden a dar un valor más significativo a la descripción del diseño y configuración de la estrategia implementada en tanto uno de los criterios con mayor ponderación por parte del Premio Compartir al Maestro. Así las exigencias sociales, institucionales y particulares que debe atender la escuela tienden a sobrepasar el quehacer cotidiano del docente, multiplicando sus tareas de modo tal que esto reduce la posibilidad para que el docente reflexione sobre su propio ejercicio pedagógico. Como lo afirma Sacristán (1998), el educador en su práctica pone en acción un repertorio diverso de saberes y experiencias, apoyándose en su acervo personal y en los recursos disponibles para su trabajo, por lo tanto se le puede considerar como una práctica ecléctica, pues se desarrolla, conjuga y escoge posibilidades entre las diferentes tendencias pedagógicas de las que es conocedor y de las que dispone: “no existe una única forma de enseñar” (Pabón, 1999, p.51)

Aunque la diferencia porcentual respecto al anterior resultado es notable según se evidencio en el análisis inicial, entre las tendencias reseñadas se destaca el Aprendizaje Significativo (4,9%), seguido del Constructivismo (2,3), Moreira y Greca (2003) citando a Pozo (1993) explican “si la década de los setenta fue para la enseñanza de la ciencia la *edad de Piaget*, la década de los ochenta [y luego de los noventa] puede calificarse muy bien como *la época de*

*las concepciones alternativas*” (p.193). Esto muestra que del mismo modo los educadores se han dado a la búsqueda de nuevas opciones pedagógicas frente a las declaradas inconsistencias del modelo tradicional optando por “lo significativo” en su quehacer con los estudiantes en el aula, reconociendo el papel activo del niño en el aprendizaje en las dos últimas décadas.

Posteriormente se encuentran el Aprendizaje Cooperativo (1.6%) y la Pedagogía Conceptual (1.3%) al respecto se plantea el hecho que aunque en los últimos años estas corrientes se han venido dando a conocer con mayor difusión en el ámbito académico y educativo, aun no cuentan con el mismo nivel de reconocimiento entre los educadores sobre todo de las zonas mas alejadas de los centros urbanos y más aún en la zona rural, por lo tanto esta puede ser la principal razón de su poca apropiación desde lo evidenciado en las experiencias, pero cabe señalar que es importante que para el área de ética y Valores humanos esto es un indicio de que comienzan a identificarse como posibilidades válidas y aportantes para los procesos de aprendizaje que en especial el área se han de propiciar en el ámbito escolar.

Por último, la Pedagogía Dialogante y la Enseñanza para la Comprensión (con un escaso 0,6%), se indican con las menos referenciadas en las experiencias, lo que muestra que este tipo de tendencias que requieren en su desarrollo un proceso más complejo y de apropiación teórico-práctica por parte de los educadores se halla condicionado por las características y retos del contexto y de las dinámicas propias del ámbito escolar en especial para el área de Ética y Valores humanos, los desafíos en la convivencia y los conflictos escolares cada vez más desbordan sus límites en la cotidianidad del quehacer docente, al respecto Oraison (2009) lo constata al decir: “Sabemos que la escuela no es un espacio neutro, a pesar de que durante años la ideología normalista intentó generalizar la representación de la misma como un lugar aséptico y descontaminado de los conflictos y las tensiones generadas en los extramuros” (p. 41). De este modo, tales conflictos hacen que la labor pedagógica se enfrente a múltiples dificultades que en

lo cotidiano de la práctica conllevan a que el educador no pueda ocuparse de articular formas alternativas de trabajo más cuando estas comprenden cierta complejidad para su puesta en marcha.

#### **4.3 Las Configuraciones didácticas: un campo múltiple en el contexto escolar.**

El despliegue de las configuraciones didácticas aparece desde las experiencias educativas según los requerimientos y los objetivos de la práctica pedagógica del docente, en Ética y Valores frente a las demás áreas (Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje), se evidencia un énfasis en la búsqueda por agenciar en los alumnos procesos de desarrollo de la autonomía y de habilidades sociales, trabajando configuraciones didácticas abiertas que privilegian *la actividad permanente* (15,9%) que alternan diferentes tipos de acción dentro del aula hacia lo significativo, el *proyecto de aula* (14,9%), el *proyecto de área* (14,3%) y la *pedagogía por proyectos* (10,7%) para el fortalecimiento de actitudes y competencias básicas con el objetivo de mejorar el ambiente escolar y donde se conjugan actividades propuestas por el profesor y otras desde la iniciativa de los estudiantes, en este sentido Delgado y Lara (2012) proponen “En razón de lo anterior, en el área de Ética y Valores se podría hablar de una configuración didáctica mixta”(sin pagina). Es decir la acción didáctica involucra múltiples estrategias de acción y combina diferentes formas de estructuración de lo que unos y otros hacen en el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, se observa en los maestros una continua descripción de las acciones y maneras particulares de trabajo desarrollados en la ejecución de sus experiencias, resaltando lo realizado con los estudiantes, y en especial los logros u avances con los mismos, así como en la comunidad educativa y el contexto específico de su institución escolar. Mientras que en las

demás áreas se evidencia el empleo de configuraciones mas delimitadas cuyo propósito se dirige hacia un trabajo mas centrado en lo cognitivo y en las competencias características de su área disciplinar en donde se distinguen los *proyectos de área* y de *aula* así como la *pedagogía por proyectos* en tanto alternativas distintas a las acostumbradas en la didáctica tradicional, pero que requieren de la guía y orientación permanente del educador/a en el agenciamiento de los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Aquí se confirma entonces la tesis inicialmente planteada, ya que en el área específica dado su carácter interdisciplinar, en la práctica cotidiana esta requiere incorporar variadas formas de trabajo como: el *taller*, la *actividad* y la *secuencia didáctica* que aparecen señaladas en menor medida. De modo tal, que en el aula se integran y articulan (en distintos modos y momentos) todas las configuraciones descritas y no se reducen a un único estilo de enseñanza y de acción didáctica. Al respecto las reflexiones de Zuluaga, Echeverri, Martínez, Quiceno, Sáenz y Álvarez. (2003) no son útiles a la comprensión de esta característica de la didáctica al afirmar: “si la didáctica en la actualidad acoge la discusión que acoge un único método de enseñanza y se orienta hacia la diferenciación de métodos para los saberes particulares, es porque ella tiene potencia para hacerlo. En un punto reside a nuestro juicio su potencia: en la permanencia, a través de la historia, de la enseñanza como problema del saber pedagógico, permanencia no debe entenderse como invariable, pues las soluciones al problema han generado transformaciones en los conceptos, métodos y objetos de saber.” (p. 39)

Así, siguiendo a Delgado y Lara (2012) en esta parte de la interpretación y dada su relevancia la retomamos para concluir: “(...), las experiencias de las cinco áreas presentadas al Premio, en términos generales, muestran la complejidad existente en la configuración didáctica de las prácticas de enseñanza, lo que nos permite afirmar que no existe el predominio de una

manera de estructurar y organizar las propuestas didácticas, sobre otras. Además, es importante tener en cuenta la diversidad en la trama de relaciones de los diversos contextos socio-culturales donde se llevaron a cabo dichas experiencias, pues ello condiciona las prácticas de enseñanza de un modo particular y hace que el docente seleccione determinados aspectos didácticos que considere apropiados, sobre otros.” (sin página).

#### **4.4 Las estrategias pedagógicas: alternativas que dinamizan el quehacer escolar.**

Las narraciones orales y escritas (32.1%) aparecen como las más referenciadas, en las dos muestras (Ética y Valores y áreas de Matemáticas, Tecnologías, Ciencias Sociales y Lenguaje) a pesar de sus diferencias, de tal manera que el uso de la lengua en sus dos principales formas de expresión (oralidad y escritura), es el primordial medio que aparece como estrategia pedagógica en las experiencias analizadas. Dicho resultado demuestra el énfasis del género narrativo frente a otros como el explicativo o el argumentativo por ejemplo, y que este modo de expresión oral y escrita esta muy relacionada con el tipo de habilidades comunicativas a las que se le da mayor valor en nuestra escuela, sin distinción de las áreas curriculares, acudiendo a la narrativa sobre todo al momento de enseñar.

Posteriormente aparecen de un modo cercano entre si los valores porcentuales de *las simulaciones, dramatizaciones y juegos* (30,5%), *los debates* (29.5%) y *la resolución de problemas* (26.6%) que como lo plantean Delgado y Lara (2012) “[estas son], estrategias que a todas luces resultan pertinentes para la formación democrática, ciudadana y política que demanda el área.” (sin página). Por su parte el 26,9% de los educadores *no especifica*, ni hace evidente alguna estrategia pedagógica en particular, lo que resulta significativo dentro de esta caracterización, ya que de nuevo se reitera la inquietud por los condicionamientos que puede

generar en los educadores la exigencia explícita del premio de centrar su atención en el diseño de la estrategia presentada en la experiencia y es aquí donde aparece lo más llamativo, pues aunque se solicita la descripción de la “estrategia”, no obstante casi un tercio de los educadores no logra explicitarla en términos de una o varias estrategias pedagógicas, esto lleva a pensar que su conocimiento de las mismas, su identificación teórico- práctica puede estar de limitado por centrarse en la acción, en el mostrar el hacer o la actividad misma sin llegar a una reflexión de lo que estas comprenden y significan como alternativas múltiples dentro del extenso universo de la pedagogía en términos prácticos.

En consecuencia, aunque cada área curricular posee opciones didácticas específicas; en la práctica las estrategias en mención adquieren un carácter de *uso variado* frente a los múltiples retos y expectativas que afronta la práctica pedagógica. Así como en lo didáctico hay variedad, de modo similar se da para las estrategias pedagógicas, es un hecho consecuente propio de la intrínseca y estrecha relación entre los componentes internos de la práctica. Los *debates*, las *asambleas de clase*, *foros*, la *resolución de dilemas* y la *resolución de problemas* se encuentran en una posición intermedia de las preferencias de los educadores, se pueden caracterizar como estrategias propias de esta área. Seguidamente están las *exposiciones* y las *salidas de campo* y las *salidas pedagógicas* en una proporción mucho más baja a la esperada, pues estas se hallan delimitadas por la disponibilidad de recursos y mayores niveles de responsabilidad de los docentes con el cuidado de los alumnos.

Cerrando están el “estudio de casos” y “clase magistral”, la primera no se identifica tanto estrategia de tipo pedagógico (es mas de tipo investigativo), la segunda aunque la mas común en todos los grados y ciclos de la enseñanza empieza a dejarse de lado, la necesidad de lo

significativo y lo activo frente a la transmisión pasiva de informaciones pone de manifiesto algunos de sus principales defectos.

En este orden de ideas, las afirmaciones de Delgado y Lara (2012) son complementarias y concluyentes frente a lo evidenciado en los resultados al decir: “No está por demás señalar que si bien estrategias como la resolución de dilemas morales son propias del área de Ética y de Sociales, podrían ser abordadas con mayor fuerza en Lengua Castellana, Matemáticas y Tecnologías de la Información, teniendo en cuenta que con ellas también se puede contribuir a promover el desarrollo de un pensamiento crítico y la autonomía de nuestros estudiantes, pues en ellas se abordan otras estrategias que pueden aportar al logro de este objetivo formativo.”(sin página).

#### **4.5 Relaciones entre tendencias pedagógicas, configuraciones didácticas y estrategias pedagógicas.**

Haciendo un cruce entre las categorías anteriormente señaladas se observa que:

A nivel de las tendencias pedagógicas y las configuraciones didácticas se da una correspondencia en la intención de los maestros por generar prácticas innovadoras que vayan más allá de lo tradicional. En concordancia con lo anterior, tanto en las tendencias como en las configuraciones se observa una orientación hacia procesos educativos en los que se den enseñanzas y aprendizajes significativos.

Finalmente, al relacionar las tres categorías se evidencia por una gran parte de los educadores el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos activos en la apropiación y construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades actitudinales. En este sentido al caracterizar las tendencias y configuraciones prevalentes en el área de Ética y Valores Humanos, es posible deducir la orientación de los maestros hacia la formación en competencias y habilidades para fomentar la autonomía y convivencia escolar.

## 5. Conclusiones

- Frente a las *tendencias pedagógicas*, se evidencia que las más referenciadas son: el aprendizaje Significativo y el Constructivismo, mostrando un interés de parte de los educadores en la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas frente a las formas tradicionales de enseñanza.
- En las *configuraciones didácticas*, se hace énfasis en promover mayores niveles de autonomía así como de habilidades sociales, empleando para ello actividades abiertas y constantes, que alternan diferentes tipos de acción en el aula privilegiando lo significativo, o acudiendo a los *proyectos de aula* o de *área* para el fortalecimiento de actitudes y competencias básicas con el objetivo de mejorar el ambiente escolar.
- Se evidenció que las *estrategias pedagógicas*, más relevantes en la práctica docente son los *debates*, las *asambleas de clase*, *foros*, la *resolución de dilemas* y la *resolución de problemas*, y se pueden caracterizar como estrategias propias de esta área. Seguidamente encontramos las *exposiciones* y las *salidas de campo* y *salidas pedagógicas*

en una proporción mucho más baja a la esperada, pues estas se hallan delimitadas por la disponibilidad de recursos y mayores niveles de responsabilidad de los docentes con el cuidado de los alumnos.

- La Educación en Ética y Valores Humanos es asumida como un área curricular, sin embargo sus características y diversos objetos de estudio, la sitúan como un espacio completamente interdisciplinar, múltiple y complejo, ya que comprende al mismo tiempo diferentes dimensiones de la educación moral y humana de los niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la escuela.

## 6. Referencias Bibliográficas

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós: educador.

\_\_\_\_\_. (1995). *Acción, Pensamiento y lenguaje*. J. Linaza (comp.); Madrid: Alianza.

\_\_\_\_\_. (1998). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Cullen, C. (2004). La Educación Ética: entre el disciplinamiento social y la madurez individual de los sujetos en Perfiles ético-político de la educación. Cap. 6, Argentina: Paidos

Cortina, A. (1995), *La ética de la sociedad civil*. Madrid. Alauda Anaya.

Delgado, R. y Lara, L. (2012). Informe de resultados área de Ética y valores Humanos y otras áreas participantes en el estudio para la Fundación Compartir. Bogotá D.C: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana-Fundación Compartir, [en proceso de publicación].

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes, 1*, Junio. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 14-27.

Escobedo, H., Jaramillo, R. y Bermúdez A. (2004). Enseñanza para la Comprensión. *Revista Educere*. Octubre-Diciembre, 8 (27), Merida (Venezuela): Universidad de los Andes, 524-534

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós

Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: *La formación en valores en sociedades democráticas, colección en educación en valores*, OEI, España.

Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. (1° Ed.). Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social. Aique. S.A

Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares, educación Ética y Valores humanos*. Bogotá: Magisterio.

Moreira, M. (1997). Acta del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.

Rodríguez, M. (trad); Burgos – España.

Moreira, M y Greca, I. (2003). *Cambio Conceptual: Análisis Crítico y Propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo*. Rio grande do Sul- Brasil: Ciencia y educacao.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (1992). *La enseñanza dialogante*. España: Herder

Pabón, C. (1999). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*, 12, UPN, Facultad de Educación, 51-55.

Pérez, M., Zuluaga, Z., Barrios, M., Bermúdez, M., Blandón, F. y Bernal, G. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al Maestro-Pontificia Universidad Javeriana.

Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Revista de investigaciones educativas*, Argentina: Universidad Nacional de Nordeste (UNNE), 39-50.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica del profesorado: reflexión y acción en el aula.*

Rosario (argentina): Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.*

Barcelona: Paidós.

Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia: literatura y experiencias educativas diversas en educación social, 1982-2000.* Cali: ed. Buenaventurana.

Zubiria, A, de. (2004). Pedagogía Conceptual. En: Zubiría, S. Miguel de. (Dir.) (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos.* (3ª Reimpresión), Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Zubiria, J, de. (2006). *Los Modelos pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante.* Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología.* Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

#### IV. Bibliografía

Arias, R. *Retos y oportunidades hacia la articulación de la ética del cuidado, los derechos de los niños/as y el buen trato*. Colombia. (p.8).

Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós: educador.

\_\_\_\_\_. (1995). *Acción, Pensamiento y lenguaje*. J. Linaza (comp.); Madrid: Alianza.

\_\_\_\_\_. (1998). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Conde, S. (2004). *Educación para la democracia. Hacia un ambiente escolar justo y de legalidad: reglas, disciplina y resolución de conflictos*. México: Instituto Federal Electoral. (p. 45).

Cortina, A. (1995), *La ética de la sociedad civil*. Madrid. Alauda Anaya.

\_\_\_\_\_. (2009). *El mundo de los valores “Ética mínima y educación”*. Bogotá: El Búho LTDA.

\_\_\_\_\_. (2005). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. Bogotá: El Búho LTDA.

Covas, A, O. (2003). *Educación ambiental a partir de tres enfoques: Comunitario, sistémico e interdisciplinario*. Cuba: Iberoamericana de Educación.

Hoyos, G. (2000). Educación ética valores y democracia. Bogotá: Revista OEI. (p. 2)

Delgado, R. y Salazar, L. (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. Universitas Psychologica. V. 7 No. 3. pp. 673-690

Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, I, Junio. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 14-27.

Escobedo, H; Jaramillo, R; y Bermúdez A. (2004). Enseñanza para la Comprensión. *Revista Educere*. Octubre-Diciembre, 8 (27), Merida (Venezuela): Universidad de los Andes, 524-534

González, J; Rincón, M, y Vicentes, C. (2005). *Concepciones acerca de la relación entre la teoría, la práctica y el sentido que los maestros/as asignan a su práctica pedagógica: Un análisis crítico del discurso pedagógico en la I.E.D “Colombia Viva”, Sede B, J.M.* [trabajo de grado]. Bogotá D.C: Universidad Distrital F.J C.

Instituto Federal Electoral (2004-2005). *Elementos para la gestión escolar democrática*. México: Antología. (p. 17).

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós

Luna, M. T. (2003). *La constitución del sujeto político en el marco de la democracia*. Pontificia Universidad Javeriana. Seminario de Fundamentación Línea Educación para el Conocimiento Social y Político.

Luque, Ricardo. (2006). Educación para la Sexualidad. Colombia: Equipo de Proinapsa.

Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: *La formación en valores en sociedades democráticas, colección en educación en valores*, OEI, España.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares, educación ética y valores humanos*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). República de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación. (2004). *Programa de Educación para la Sexualidad. Construcción ciudadana*. Colombia. Ministerio de Educación.

Moreira, M. (1997). Acta del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo.

Rodríguez, M. (trad); Burgos – España.

Mc Laren. Peter. (1994). *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. (1 Ed.). Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social; Aique S.A

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.*

Primera reimpresión (Colombia), Bogotá: Formas e Impresos S.A.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1977).

*Tendencias de la educación ambiental.* Paris: UNESCO.

Pabón. C. (1999). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes*, 12,

UPN, Facultad de Educación, 51-55.

Pérez. M., Zuluaga. Z., Barrios, M., Bermúdez, M., Blandón, F. y Bernal, G. (2010). *Diez años*

*de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros*

*colombianos.* Bogotá: Premio Compartir al Maestro-Pontificia Universidad Javeriana.

Pérez, G. (2005). *Derechos humanos y educación social.* Colombia: Revista educación. (p.22).

Quintero, M., Vasco, E. (2007). *Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios*

*y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas.* Acta Colombiana de

Psicología. Bogotá.

Revista de educación. (2006). *La educación intercultural.* Madrid 339, 859-881.

Sacristán, G. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica del profesorado: reflexión y acción en el aula.*

Rosario (argentina): Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.*

Barcelona: Paidós.

Vélez, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia: literatura y experiencias educativas diversas en educación social, 1982-2000.* Cali: ed. Buenaventurana.

Yáñez J, Fonseca M. *Psicología del desarrollo y moral. Kohlberg y la educación moral.* (p. 66).

Zubiria, A. de (2004). Pedagogía Conceptual. En: Zubiria, M. de (Dir.) (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos.* (3ª Reimpresión), Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Zubiria, J, de. (2006). *Los Modelos pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante.* Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

## Anexos

### Anexo 1. Instrumento general para el análisis de las experiencias educativas

#### FORMATO PARA EL ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AREA DE EDUCACION EN VALORES Y CIUDADANIA POSTULADAS AL PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO 2011

\*Obligatorio

Zona \*

- Rural
- Urbana
- No es claro

1. Nombre del evaluador \*

- Carolina Solórzano
- Diana Niño
- Jeison González
- Jorge Posada
- Mayra Ortiz
- Nury Emilce Rey

2. Sector al que pertenece la experiencia \*

- Oficial
- Privado

#### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3. Título de la experiencia \*

4. Código \*

5. Formación base del docente \* Corresponde al primer estudio realizado por el docente que postula la experiencia

- Normalista
- Técnico en educación
- Licenciado
- No se relaciona con la educación
- No es claro
- Otro:

6. El estudio más avanzado realizado por el docente es \* El último estudio cursado por el profesor

- Normalista
- Técnica
- Licenciatura
- Profesional no relacionado con la educación
- Especialización
- Maestría
- Doctorado
- Pos-doctorado
- No se especifica

7. Contexto en donde se desarrolla la experiencia \* Se pueden marcar varias opciones y corresponde a los espacios en los que se desarrolla la experiencia

- Institucional- escolar
- comunitario
- Familiar
- Todas las anteriores
- No se especifica

8. Poblaciones con la cual se desarrolla la experiencia

- Estudiantes
- Profesores
- Padres de familia
- Comunidad/ organizaciones sociales
- Otro

9. Nivel de escolaridad en la que se desarrolla la experiencia \* Se pueden marcar varias opciones y corresponde a los cursos en los que se desarrolla la experiencia

- Preescolar
- Primer grado
- Segundo grado
- Tercer grado
- Cuarto grado
- Quinto grado
- Sexto grado
- Séptimo grado
- Octavo grado
- Noveno grado
- Décimo grado
- Undécimo grado
- Todas las anteriores
- No se especifica

10. La experiencia surge como una iniciativa \* Hace referencia a quiénes diseñaron la propuesta que se desarrolla

- Individual
- Grupal

11. La iniciativa se inscribe en un marco \*

- Institucional
- Interinstitucional
- Red
- Otro:

12. La experiencia se orienta a

- Procesos de investigación
- Procesos de Innovación
- Innovación/ investigación
- otros
- Ninguna de las anteriores

13. Si la experiencia se orienta a procesos de investigación, estos se dirigen a

- Rediseño curricular
- Aplicación de un modelo pedagógico
- Implementación de estrategias pedagógicas
- Prácticas evaluativas
- La formación de sujetos ético- políticos
- El desarrollo de competencias
- Transformación de relaciones sociales
- Desarrollo de materiales didácticos
- No aplica
- Otro:

14. Si la experiencia se orienta a procesos de innovación, estos se dirigen a

- Rediseño curricular
- Aplicación de un modelo pedagógico
- Formulación de estrategias pedagógicas

- Prácticas evaluativas
- La formación de sujetos ético- políticos
- El desarrollo de competencias
- Transformación de relaciones sociales
- Desarrollo de materiales didácticos
- No aplica
- Otro:

15. La experiencia se justifica desde \*

- Condiciones del contexto social
- Condiciones del contexto académico
- Contexto cultural
- Obligaciones del docente
- Otro:
- No se especifica

16. Espacio/ instancia que ocupa la experiencia en el curriculum: Área disciplinar

- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Matemáticas
- Lenguaje
- Ética
- Estéticas
- deportivas
- Religiosas
- Otro:

17. Ámbitos curriculares de interdisciplinariedad en el que se ubica la experiencia

- Inter- áreas disciplinares
- Proyectos transversales
- Ciclos
- No es claro
- Otros
-

18. La experiencia de educación en valores y ciudadanía está relacionado con: \* Se debe marcar el campo de estudio o de trabajo predominante en la experiencia

- Educación para la democracia
- Educación para los derechos humanos
- Educación ética
- Educación ciudadana
- Educación para la paz
- Educación sexual
- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Educación intercultural
- Educación religiosa
- Otro:
- No se especifica

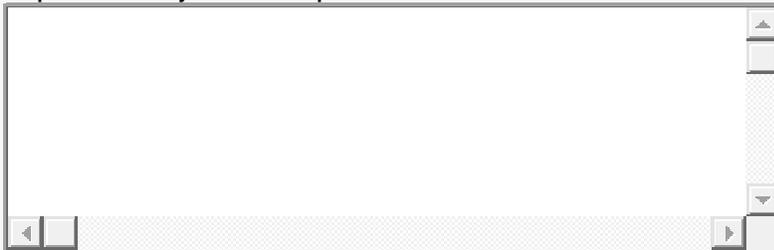
19.Cuál es el objetivo principal que se propone la experiencia (se pueden marcar varias opciones):

- La promoción de la autonomía
- El estímulo de liderazgos
- El fomento de la organización y la participación
- El desarrollo comunitario
- La resolución de los conflictos
- La construcción de normas y reglas para la convivencia
- El fortalecimiento de la democracia
- La protección de los derechos humanos
- La defensa del medio ambiente
- La promoción de la sexualidad responsable
- La equidad de genero
- Otros
- No se especifica

20. Con cuál de las siguientes funciones cumple la experiencia \*

- Socialización y juego
- El gusto
- Académicas
- Otra ¿cúal? \_\_\_\_\_

21. Digite los referentes teóricos, explícitos, que guían la experiencia de no estar explícitos deje este espacio en blanco



22. Digite los autores, explícitos, que guían la experiencia De no estar explícitos deje

este espacio en blanco



23. Hay una referencia explícita a documentos de políticas \* Cuando se mencionan explícitamente aspectos de las políticas que soportan la experiencia

- No es explícita
- Lineamientos institucionales
- Referencia a orientaciones departamentales
- Referencia a estándares de competencias
- Referencia a lineamientos curriculares
- Referentes internacionales
- Otro:

24. Recursos utilizados \* Materiales utilizados para el desarrollo de las experiencias

- Medios comunicativos impresos
- Guías institucionales
- Guías del docente
- Libro de texto
- Medios audiovisuales (TV, cine, video)
- Radio
- Literatura-libros
- Fotocopias
- Objetos
- TIC
- Otro:
- No se especifica

## PERSPECTIVA DEL AREA DE EDUCACION EN VALORES Y CIUDADANIA

25. El área de educación en valores y ciudadanía se orienta a (puede marcar varias opciones):

- Construir y consolidar conocimientos para analizar críticamente aspectos del entorno social.
- Promover el desarrollo de principios ético - políticos que favorezcan la convivencia ciudadana.
- Promover la formación de sujetos sociales y políticos para la organización y la participación ciudadana.
- Promover la formación de sujetos sociales y políticos para el disciplinamiento social.
- No se especifica
- Otros

26. Los procesos de aprendizaje que se privilegian y se trabajan en la experiencia se encaminan a (puede marcar varias opciones):

- La autonomía y la autorregulación
- La capacidad de dialogo
- Las capacidades para transformar los conflictos y los entornos
- La comprensión / pensamiento critico
- El desarrollo y el razonamiento moral
- Sentimientos morales
- Competencias ciudadanas
- La identidad y sentido de pertenencia
- La proyección y el desarrollo comunitario
- La formación de sujetos sociales y políticos
- Otros
- No se especifica

27. Los procesos formativos que se destacan en las acciones educativas se orientan a: (Según sea el caso, puede marcarse más de una opción, sin embargo si es claro cuál se privilegia sólo se marcará esta).

- Formación de actitudes
- Formación de valores
- Formación de conocimientos (lo cognitivo)
- Transformación de acciones en los sujetos
- Otros
- No se especifica

28. Las actividades que se proponen a los estudiantes son \* Identificar cual es el tipo de actividad que predomina en la experiencia, específicamente con los estudiantes

- Individuales
- Grupales (en el aula)
- Colectivas (con la comunidad u otros)
- No se especifica

29. Tipo de trabajo colectivo Se diligencia sólo si se marcó la opción de actividades colectivas en la pregunta anterior (puede marcar varias opciones)

- Institucional
- Familiar

- Comunitario- barrial
- Local
- Nacional
- Internacional
- Otro

## PERSPECTIVA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA

30. La orientación Pedagógica de la enseñanza, se basa en un proceso centrado en\*

- El profesor
- El estudiante
- La relación horizontal entre profesor-estudiante
- La interacción estudiante- estudiante.
- Otra

31. Corrientes y /o tendencias pedagógicas que orientan la experiencia:

- Pedagogía tradicional
- Pedagogía activa
- Pedagogía conceptual
- Pedagogías críticas (popular, de la liberación u otras)
- Pedagogia Social
- Constructivismo
- Culturalista
- Aprendizaje significativo
- Aprendizaje cooperativo
- Educación popular
- No es claro
- Otros

32. Señale el tipo de configuración didáctica que se infiere de la propuesta \* Se busca identificar si es explícito o si da indicios muy claros, de cómo y quién estructura el trabajo en el aula (puede marcar varias opciones)

- Actividad
- Taller
- Secuencia didáctica
- Pedagogía por proyectos

- Otros
- Cuales \_\_\_\_\_

33. Enfoque evaluativo \* (se dirige a):

- Procesos
- Productos
- Contenidos
- Objetivos
- Logros
- Competencias
- No es claro

34. Se explicitan los instrumentos evaluativos \*

- Si
- No

35. Cuáles son los instrumentos. Desde lo explícito en la experiencia

- Evaluaciones escritas
- Rejillas
- Discusiones orales
- Otro:

36. Agentes evaluativos \* En relación con los actores que realizan las evaluaciones

- No se especifica
- Autoevaluación
- Coevaluación
- Heteroevaluación

37. La intencionalidad social de la experiencia se orienta a:

- Prevención de problemas sociales
- Intervención social y educativa
- Resolución de conflictos.
- Otros

- No se especifica

38. El Impacto de la experiencia se da a nivel de \* Se refiere a la población en la cual la experiencia tiene una influencia y en la que genera cambios

- Estudiantes
- Comunidad educativa
- Comunidad académica
- Contexto local-comunitario
- Contexto social
- Contexto cultural
- No es claro
- Otro:

39. Se explicita algún producto de la experiencia \*

- Si
- No

40. El producto de la experiencia es:

- Socialización en algún evento
- Concurso
- Texto impreso
- Texto electrónico
- Otro:

41. Señale el tipo de estrategias pedagógicas que se infiere de la propuesta \* Se busca identificar si es explícito o si da indicios muy claros, de cómo y quién estructura el trabajo en el aula (puede marcar varias opciones).

- Clase magistral
- Estudio de casos y de resolución de problemas
- Trabajo de campo, salidas pedagógicas
- Debates, asambleas de clase, foros
- Simulaciones, dramatizaciones y/o juegos
- Resolución de dilemas morales

- Narrativas visuales y escritas.
- Otro:
- No se especifica

42. Las estrategias pedagógicas son propuestas por

- Docente
- Estudiante
- Negociado
- No es claro

43. Hay evidencias de que el docente reflexiona sobre su práctica \* ¿Se trata de un docente con actitud investigativa?

- Si
- No se especifica
- Otro ¿cuál? \_\_\_\_\_

44. Si la respuesta anterior es si, cuáles de los siguientes elementos se mencionan

- Pertenece a un grupo
- Pertenece a una red
- Sistematiza por escrito sus experiencias
- Asiste a eventos
- Participa en eventos (ponencia)
- Ha publicado
- Iniciativa individual
- Otro:

## ANÁLISIS GENERAL DE LA EXPERIENCIA

45. Existe coherencia entre los propósitos de la experiencia y lo que se hace \* ¿Las actividades propuestas por el docente conducen a lograr los propósitos de la propuesta?

- Si
- No

46. Existe coherencia entre los propósitos de la experiencia y lo que se logra \* ¿Los resultados obtenidos por el docente responden a los propósitos que se planteó?

- Si
- No
- No es claro

47. Existe coherencia entre los propósitos de la experiencia y lo que se evalúa \* ¿Las formas de evaluación utilizadas por el docente dan cuenta de la consecución de los propósitos?

- Si
- No
- No es claro

48. Existe coherencia entre los instrumentos evaluativos utilizados y los logros de la experiencia \*

- Si
- No

49. Existe coherencia entre lo que formula como pregunta y los demás componentes que desarrolla \* Se refiere al nivel de relación conceptual existente entre lo que se plantea como pregunta y los propósitos, la justificación, la metodología, la fundamentación teórica, los resultados y el impacto de la propuesta

- Si
- No

50. Delimitación del problema \* Se refiere al grado, evidenciado en el escrito, de delimitación del problema o situación que da origen a la experiencia

- No hay una delimitación adecuada del problema
- Se delimita el problema o tesis de manera incipiente
- Se delimita el problema o tesis de manera suficiente

51. Hay una mirada crítica a su experiencia \* Se evidencia que el docente, o grupo que realizó la propuesta, tiene una visión crítica de su quehacer pedagógico, demostrado a través de la formulación de limitaciones, aciertos, desaciertos

- Si

- No

52. Claridad en la apuesta conceptual que realiza el docente \* Se refiere consistencia general de la propuesta, es clara, coherente y guarda relación entre todos los componentes de la misma

- Si
- No

53. Se enuncia la pregunta que dio origen a la experiencia \*

- Si
- No
- No es claro

54. Se enuncian los resultados de la experiencia \* Logros obtenidos, previstos y no previstos, en relación con la pregunta y los objetivos, además de los procesos evaluativos: cómo se evalúa a los estudiantes, instrumentos que se utilizan, cómo se califica, cómo se hace seguimiento de sus intervenciones, cómo registran los avances

- Si
- No
- No es claro

55. Se enuncia el impacto social y académico de la experiencia \* Su trascendencia en la familia, comunidad, a nivel institucional con el PEI, si llegó a escenarios académicos en los que es posible la discusión y reflexión, etc.

- Si
- No
- No es claro

56. Se enuncian las conclusiones de la experiencia \* Influencia de la propuesta en la práctica docente, los aprendizajes derivados de ellas y los desarrollos futuros de la misma

- Si
- No
- No es claro

## Anexo 2. Instrumento Específico para el área de Educación en Ética y Valores Humanos

### PERSPECTIVA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN EN VALORES Y CIUDADANÍA ÁREA DE CIUDADANÍA

**\* C1: La experiencia de educación en valores y ciudadanía está relacionada con**

Se debe marcar el  
campo de estudio o de  
trabajo predominante  
en la experiencia

Por favor seleccione \*sólo una\* de las siguientes opciones:

Educación para la democracia  
Educación para los derechos humanos  
Educación ética  
Educación ciudadana  
Educación para la paz  
Educación sexual  
Educación ambiental  
Educación para la salud  
Educación intercultural  
Educación religiosa  
No se especifica  
Otro

**\* C2: ¿Cuál(es) es(son) el(los) objetivo(s) principal(es) que se propone la experiencia?**

Se pueden marcar  
varias opciones

Por favor, marque las opciones que correspondan:

La promoción de la autonomía  
El estímulo de liderazgos  
El fomento de la organización y la participación  
El desarrollo comunitario  
La resolución de conflictos  
La construcción de normas y reglas para la convivencia  
El fortalecimiento de la democracia  
La protección de los derechos humanos  
La defensa del medio ambiente  
La promoción de la sexualidad responsable  
La equidad de género  
No se especifica  
Otro:

**\* C3: El área de educación en valores y ciudadanía se orienta a:**

Puede marcar varias  
opciones

Por favor, marque las opciones que correspondan:

Construir y consolidar conocimientos para analizar críticamente aspectos del  
entorno social

Promover el desarrollo de principios ético-políticos que favorezcan la convivencia  
ciudadana

Promover la formación de sujetos sociales y políticos para la organización y la  
participación ciudadana

Promover la formación de sujetos sociales y políticos para el disciplinamiento social

**\* C4: Los procesos de aprendizaje que se trabajan en la experiencia se encaminan a:**

Puede marcar varias  
opciones

Por favor, marque las opciones que correspondan:

La autonomía y la autoregulación

La capacidad de diálogo

Las capacidades para transformar los conflictos y los entornos

La comprensión / pensamiento crítico

El desarrollo y el razonamiento moral

Sentimientos morales

Competencias ciudadanas

La identidad y sentido de pertenencia

La proyección y el desarrollo comunitario

La formación de sujetos sociales y políticos

No se especifica

Otro:

**\* C5: Los procesos formativos que se destacan en las acciones educativas se orientan a:**

según sea el caso,

puede marcar mas de

una opción, sin

embargo si es claro

cuál se privilegia sólo

se marcará ésta.

Por favor, marque las opciones que correspondan:

Formación de actitudes

Formación de valores

Formación de conocimiento (lo cognitivo)

Transformación de acciones en los sujetos

No se especifica

Otro:

**\* C6: La intencionalidad social de la experiencia se orienta a:**

Por favor seleccione \*sólo una\* de las siguientes opciones:

Prevención de problemas sociales

Intervención social y educativa

Resolución de conflictos

No se especifica

Otro

### **Anexo 3. Glosario general para todas las áreas**

***"Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en las áreas Matemáticas, Tecnología, Educación en valores y ciudadanía, Ciencias Sociales y Lenguaje: análisis de las propuestas pedagógicas presentadas al Premio Compartir al Maestro"***

#### **Glosario**

**Significados de las categorías y subcategorías para el análisis de las experiencias pedagógicas, Premio Compartir.**

#### **Instrumento general.**

##### **A modo de introducción**

Estimado(a) profesor(a): le invitamos a participar de manera decidida en el análisis de las experiencias pedagógicas que los maestros colombianos, a través del Premio Compartir al Maestro, han venido exponiendo, proponiendo y argumentando.

A continuación encontrará las definiciones de las categorías y subcategorías propuestas en el instrumento general. Es importante que: antes de tomar cualquier decisión que corresponda a los criterios sugeridos se asegure de los significados y comprensiones que tiene sobre los mismos, para así afrontar con más claridad el análisis y las interpretaciones de dichas experiencias.

#### **Ítems del instrumento**

##### **I. Información contextual de la experiencia**

- 1. Nombre de quien procesa**
- 2. Código de la propuesta:** Digite los números que van antes del guión bajo en el nombre del archivo (máximo 4 números)
- 3. Cédula:** Digite los números que van después del guión bajo en el nombre del archivo
- 4. Año de postulación:**

##### **II. Generalidades de la experiencia**

- 5. Título de la experiencia:** digite el título de la propuesta. Recuerde que esta información se encuentra en la base de

datos entregada por el Premio, o bien en la misma experiencia.

**6. Señale, desde lo explícito, el área(s) curricular(es) con las que se relaciona la experiencia:** En este ítem se marcan tanto el área primaria de la experiencia (aquella en la que fue inscrita) como las secundarias. Cabe aclarar que no se indaga por las áreas en las que el docente tiene formación.

- a. Matemáticas
- b. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
- c. Tecnología e informática
- d. Educación ética y en valores humanos
- e. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
- f. Ciencias naturales y educación ambiental
- g. Educación artística y cultural.
- h. Educación física, recreación y deportes
- i. Educación religiosa
- j. Ciencias económicas, políticas y la filosofía
- k. Otra, Cuál \_\_\_\_\_

**7. El tipo de relación que se establece con las áreas es:**

Desde la inferencia.

- a. No existe relación con otras áreas
- b. Se enuncia la relación
- c. Se establece un vínculo con algunos contenidos de otras áreas y/o es evidente un trabajo interdisciplinar
- d. Otro, Cuál \_\_\_\_\_

**8. Actor(es) que participa(n) de la experiencia:** Este ítem hace referencia a aquellos actores que se vinculan a alguna actividad concreta de la experiencia. Las relaciones pasivas y/o solamente informativas no se tienen en cuenta.

- a. Estudiantes
- b. Otros docentes
- c. Familia
- d. Comunidad / organizaciones sociales
- e. Otros, Cuáles \_\_\_\_\_

**9. Señale si, desde lo explícito, la experiencia está orientada a alguna de las siguientes poblaciones con necesidades educativas especiales. No es condición que sea al interior del aula, atiende a la población (estudiantes) con quienes se trabaja en el marco de la experiencia**

- a. Estudiantes provenientes de una minoría étnica o de género

- b. Estudiantes en condición de desplazamiento, de abandono y/o maltrato
- c. Estudiantes con dificultades de aprendizaje, cognitivas y/o en el área del lenguaje
- d. Estudiantes con dificultad en el área motora (hemiplegia, paraplegia...) o con dificultades en sensoriales (invidentes, sordos, sordomudos...)
- e. Estudiantes con altas capacidades cognitivas (dotación, superdotación...) o con talentos específicos (artísticos o académicos)
- f. Otra población con necesidades educativas especiales

**10. Grado(s) escolar(es) en los que se desarrolla la experiencia:** Desde lo explícito.

- a. Pre-jardín
- b. Jardín
- c. Transición
- d. Primer grado
- e. Segundo grado
- f. Tercer grado
- g. Cuarto grado
- h. Quinto grado
- i. Sexto grado
- j. Séptimo grado
- k. Octavo grado
- l. Noveno grado
- m. Décimo grado
- n. Undécimo grado
- o. Décimo segundo grado
- p. Décimo tercero grado

Relación niveles educativos con modalidades de organización

GRADOS	Modalidad1	Modalidad 2 Art11 ley 115	Modalidad Bogotá
Pre jardín	Educación Inicial	Educación Inicial	
Jardín			
Pre kínder			
Kínder			
Transición		Preescolar	Ciclo inicial
Primero	Primaria	Educación básica	
Segundo			
Tercero			Ciclo2
Cuarto			
Quinto			Ciclo3
Sexto	Secundaria		
Séptimo			
Octavo		Ciclo 4	

Noveno			
Décimo	Media	Educación media	Ciclo 5
Undécimo			
Décimo segundo	Normalista		
Décimo tercero			

- 11. ¿En qué marco surgió la experiencia?:** En este ítem se indaga por: ¿la experiencia surgió como una iniciativa de? Se responde la opción dominante.
- No se especifica
  - Personal: Responde al interés particular del (los) profesor(es)
  - Institucional: nace de las políticas, PEI, Plan de Formación e intereses que la institución plantea.
  - Interinstitucional: el docente junto realiza la experiencia junto con otros colegas de otras instituciones.
  - Red: la experiencia nace de intereses y/o posibles indagaciones derivados de un grupo de docentes que se reúnen de manera periódica para el estudio de un área específica.
  - Otro, Cuál \_\_\_\_\_
- 12. Enuncie la(s) entidad(es) que financian el desarrollo de la experiencia (Ya sea en dinero o capacitación).** Si no se explicita ninguna entidad coloque NI - si son varias escriba los nombres en Mayúscula sostenida y sepárelas por punto y coma (;).
- 13. La experiencia se justifica desde:** Atiende a las condiciones que dieron **origen** a la experiencia. Se responde la opción dominante.
- No se especifica
  - Exigencias institucionales: políticas institucionales, Proyecto Educativo Institucional y/o un plan de formación que adelanta la institución.
  - Exigencias de políticas públicas: políticas educativas dadas por el Ministerio de Educación Nacional, Estándares y/o Lineamientos Curriculares.
  - Condiciones del contexto social: relaciones existentes entre los sujetos de la comunidad o, entre posibles problemas que se están presentando a los cuales es necesario darles una solución.
  - Condiciones del contexto académico: necesidades académicas y pedagógicas que se derivan de la atención

a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula.

- f. Contexto cultural: tradiciones, saberes y prácticas culturales
- g. Otro, Cuál \_\_\_\_\_

**14. Señale si la experiencia responde a alguna de las siguientes problemáticas: Se pretende hacer**

- a. De calidad
- b. De cobertura educativa
- c. De igualdad y/o equidad educativa (igualdad de oportunidades y/o acceso)
- d. De la diversidad (respuesta a las características particulares y necesidades educativas de cada estudiante)

**15. ¿El impacto de la experiencia se da a nivel de?:** este ítem se refiere a la(s) población(es) en la(s) que la experiencia tienen una influencia y genera cambios.

- a) Estudiantes: la experiencia involucra y genera cambios a nivel del aula en la que se desarrolla.
- b) Comunidad Académica: la experiencia logra trascender el aula y es adoptada y apoyada por otros docentes o personas de la institución u otras instituciones.
- c) Contexto local: la experiencia involucra necesidades, problemas e intereses que van más allá de la institución y, logra tener una participación activa de la comunidad en general.
- d) Contexto social: la experiencia genera cambios en la forma como los sujetos se relacionan.
- e) Contexto cultural (producciones simbólicas): la experiencia logra promover y recuperar espacios de integración cultural, creando y resignificando los saberes, las tradiciones y las prácticas del lugar.
- f) Contexto político: la experiencia crea nuevos modos de entender las políticas institucionales, gubernamentales y nacionales referidas al tema de la práctica pedagógica.
- g) Aporte al campo del conocimiento del área: la experiencia trabaja en torno a nuevas comprensiones que permiten conceptualizar el objeto de estudio abordado.
- h) Otro, Cuál \_\_\_\_\_

**16. ¿Cuál(es) de los siguientes elementos, explícitos, evidencian reflexión por parte del docente sobre su práctica?:** por medio de este ítem se busca indagar si el docente se pregunta por el trabajo que está desarrollando,

tanto en aspectos pedagógico-didácticos como teóricos, si en él hay actitud investigativa, y si esto lo lleva, por ejemplo, a pertenecer a un grupo de reflexión o investigación, si sistematiza por escrito su experiencia, si asiste y participa en eventos, elabora ponencias, publica escritos, etcétera. De igual forma, si el profesor cuestiona y analiza el trabajo que desarrolla con sus estudiantes. Cabe recordar que para este ítem se deben marcar todas las opciones que se mencionan.

- a. Pertenece a un grupo
- b. Pertenece a una red
- c. Sistematiza por escrito sus experiencias: Se ponen en evidencia un proceso de reflexión continuado: recolección y análisis. El docente participa en eventos.
- d. Asiste a eventos
- e. Ha participado en otros concursos diferentes al Premio Compartir
- f. Participa en eventos (ponencia)
- g. Ha publicado
- h. No es evidente la reflexión del docente sobre su práctica
- i. Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

**17. ¿El producto de la sistematización de la experiencia es?:**  
este ítem hace referencia al producto que elabora el *docente* a partir de la reflexión y desarrollo de la propuesta:

- a. Socialización en algún evento
- b. Participación en otro concurso diferente al Premio Compartir al maestro
- c. Texto impreso no publicado
- d. Texto impreso publicado
- e. Texto electrónico
- f. Blog
- g. Página web
- h. Juego
- i. Cartilla
- j. Módulo
- k. Video
- l. Software
- m. Otro: Cuál \_\_\_\_\_

### III. Aspectos pedagógico – didácticos

17. **¿La intención pedagógica dominante en la experiencia es?:**
- No es evidente
  - La socialización: las interacciones entre los actores de la experiencia son el centro de misma.
  - El juego: la experiencia plantea *el juego* como una situación importante para aprender.
  - Motivación: la preocupación del docente está puesta en despertar o generar en los estudiantes interés por el objeto de estudio.
  - Lo académico: el interés del docente es lograr que los estudiantes aprendan los saberes de la disciplina.
  - Otro,Cuál \_\_\_\_\_
18. **En el proceso de enseñanza el docente:** elija la opción dominante en la práctica de enseñanza que adelanta el docente.
- No es evidente
  - Limita la interacción a docente-estudiante
  - Promueve la interacción estudiante-estudiante
  - Otra,Cuál \_\_\_\_\_
19. **Enfoque evaluativo:** este ítem hace referencia al tipo de evaluación que se menciona o infiere en la propuesta.
- Proceso: el docente hace un seguimiento constante, y en diferentes momentos, a los estudiantes. La elaboración de reescrituras sobre un mismo documento, por ejemplo, es típica de este enfoque. Igualmente, se puede plantear la revisión de borradores, elaboración de guías, exámenes de seguimiento, portafolios, bitácoras, conversación con el estudiante, entre otros.
  - Producto: el docente tiene en cuenta un producto final y sobre éste da una valoración y/o calificación a los estudiantes.
20. **Los instrumentos evaluativos que utiliza el docente son:** este ítem se diligencia desde lo explícito en la experiencia.
- Matrices
  - Producciones orales
  - Producciones escritas
  - Portafolio
  - Diarios /cuadernos de seguimiento
  - Otro,Cuál \_\_\_\_\_

- 21. Agentes evaluativos:** este ítem hace referencia a los actores que participan en o realizan la evaluación.
- a. Autoevaluación: el sujeto/estudiante reflexiona y valora su proceso de aprendizaje.
  - b. Coevaluación: la evaluación se constituye en un espacio en el cual el docente y los estudiantes analizan y reflexionan sobre los procesos que uno y otro han realizado.
  - d. Heteroevaluación: el profesor valora, evalúa y/o emite un concepto cualitativo y/o cuantitativo sobre el desempeño de los estudiantes.
- 22. ¿El docente utiliza diversas formas de organización pedagógica para el desarrollo de las actividades propuestas?**
- b. Si
  - c. No
- 24. La forma de organización pedagógica dominante para el desarrollo de las actividades propuestas en la experiencia es:**
- a. Individuales: los estudiantes por sí solos realizan las actividades.
  - b. En parejas: las actividades se realizan por parejas, entre los mismos compañeros del curso.
  - c. Grupales: las actividades se realizan por grupos de trabajo.
  - d. Con toda la clase: todo el grupo, de manera conjunta, elaboran las actividades.
  - e. Colectivas: las actividades se realizan con miembros externos al aula y, en algunos casos, a la institución.
- 25. El ámbito del trabajo colectivo es:** este ítem se diligencia sólo si marcó la opción de actividades colectivas en la pregunta anterior.
- a. Institucional: docentes y estudiantes de la institución participan en la realización de las actividades que se proponen en la experiencia.
  - b. Familiar: las actividades de la experiencia se desarrollan en colaboración con los miembros de la familia de los estudiantes.
  - c. Local: las actividades se realizan con miembros que hacen parte de la comunidad local.
  - d. Nacional: las actividades de la experiencia se realizan con otros agentes inscritos en instituciones y/o contextos que se encuentran en otras ciudades del país.
  - e. Internacional: las actividades de la experiencia se realizan con otros agentes inscritos en instituciones y/o contextos que se encuentran fuera del país.

**26. Señale el tipo de configuración didáctica explícita en la propuesta:** en palabras de Litwin (1997) la configuración didáctica "es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento". Por medio de este ítem se pretende indagar por las manera como el docente estructura y organiza su propuesta. En la experiencia se deben buscar si se dan indicios de cómo y quién estructura el trabajo en el aula. Cabe aclarar que si el docente no menciona la palabra no se marca.

- a. **Pedagogía por proyectos:** en la pedagogía por proyectos las acciones se articulan a partir de un interés, o de una necesidad grupal, cuyo propósito es dar solución a un problema particular. La negociación entre docente y estudiantes es fundamental para concretar las acciones que se llevan a cabo en el proyecto. La interdisciplinariedad es una característica que se revela en este tipo configuración didáctica.
- b. **Proyecto de aula:** en esta configuración didáctica las acciones se articulan a partir de una pregunta, un interés o necesidad. A diferencia de la pedagogía por proyectos, el proyecto de aula surge del docente sin que se considere necesaria la negociación de las actividades que se han de llevar a cabo.
- c. **Proyecto de área:** en el proyecto de área las acciones las plantea el docente con el fin de desarrollar propósitos temáticos y específicos de un área.
- d. **Secuencia didáctica:** este tipo de configuración didáctica el trabajo se organiza en torno a un tema o un grupo de temas y, tiene por finalidad alcanzar el aprendizaje de un saber específico propio de la disciplina.
- e. **Taller: *aprender haciendo*.** Es una propuesta de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la búsqueda, el descubrimiento y el trabajo en equipo, así como el diálogo entre la teoría y la práctica.
- f. **Actividad:** son acciones puntuales y concretas que responden a un propósito específico. Dichas acciones son intencionadas y propuestas por el docente.
- g. **Actividad permanente:** acciones que se realizan en periodos largos y cuya estructura general se repite; tiene variaciones en su complejidad.
- h. No es claro
- i. Otro, Cuál \_\_\_\_\_
- j.

#### IV. Referentes

- 27. Digite los referentes teóricos, explícitos, que guían la experiencia:** este ítem sólo se diligencia en el caso en que se expliciten referentes teóricos, enfoques y/o tendencias pedagógicas en el texto, sepárelos con punto y coma y sin espacios. Si no tiene referentes escriba NI
- 28. Digite los autores, explícitos, que guían la experiencia:** este ítem sólo se diligencia en el caso en que se expliciten autores en el texto, para cada uno escriba el apellido, inicial y sepárelos con punto y coma y sin espacio. Ejemplo Not,L;Piaget,J. Si no tiene autores escriba NI
- 29. ¿A cuál(es) de los siguientes documentos de política se hace referencia explícita en la propuesta?**
- a. No se hace referencia explicita
  - b. Lineamientos institucionales
  - c. Lineamientos departamentales
  - d. Lineamientos nacionales asociados al área
  - e. Lineamientos nacionales generales
  - f. Lineamientos internacionales
  - g. Otro, Cuál \_\_\_\_\_

#### V. Recursos

- 30. Recursos utilizados:** este ítem hace referencia a los materiales que utiliza el docente para el desarrollo de la experiencia.
- a. No aplica
  - b. Materiales impresos (guías, libros y textos escolares)
  - c. Cine
  - d. Video
  - e. Radio
  - f. Teléfono
  - g. Televisión
  - h. Periódicos
  - i. Museos de ciencia
  - j. Planetario
  - k. Juegos y materiales de la cultura
  - l. Juegos y materiales didácticos
  - m. Computador
  - n. Internet
  - o. Foros de discusión
  - p. Blogs
  - q. Páginas Web
  - r. Redes colaborativas

- s. Redes sociales
- t. Otro: Cuál \_\_\_\_\_

## VI. Análisis de los componentes de la experiencia

- 31. Se enuncia la pregunta o el problema que dio origen a la experiencia:** este ítem hace referencia al problema desde el cual la experiencia se planteó.
  - a. Si
  - b. No
  
- 32. Se enuncian los resultados de la experiencia:** este ítem hace referencia a los logros obtenidos, previstos y no previstos.
  - a. Si
  - b. No
  
- 33. Se enuncia el impacto social y académico de la experiencia:** este ítem hace referencia a si la experiencia trasciende en el contexto familiar, comunitario, institucional, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), si llegó a escenarios académicos en los que es posible la discusión y reflexión, entre otros aspectos.
  - a. Si
  - b. No
  
- 34. Se enuncian las conclusiones de la experiencia:** este ítem hace referencia a si la experiencia que se llevó a cabo incidió en las reflexiones que demanda la práctica pedagógica, si da cuenta de los aprendizajes derivados para los estudiantes y si concibe los desarrollos futuros de la misma.
  - a. Si
  - b. No
  
- 35. La delimitación del problema:** este ítem hace referencia al grado, evidenciado en el escrito, de delimitación del problema o situación que dio origen a la experiencia
  - a. No se delimita el problema o tesis que dio origen a la experiencia
  - b. Se delimita el problema o tesis que dio origen a la experiencia
  
- 36. Hay una mirada crítica a la experiencia:** este ítem hace referencia a si en la propuesta se pone en evidencia una visión crítica de su quehacer pedagógico por parte del docente, esto es: enunciación de limitaciones, aciertos, desaciertos, fortalezas y aspectos a mejorar.
  - a. Si

b. No es evidente

### VII. Coherencia entre los componentes de la experiencia

De la pregunta 44 a la 48 se selecciona la opción no aplica en el caso que alguno de los dos componentes mencionados no se mencione en la experiencia. Si los dos están, pero no hay coherencia entre éstos, se selecciona la opción no.

**37. Existe coherencia entre los propósitos de la experiencia y las acciones que se desarrollan:** en este ítem se indaga por la relación que existe entre las actividades propuestas por el docente y los propósitos que se declaran para la consecución de los mismos.

- a. Si
- b. No
- c. No aplica

**38. Existe coherencia entre los propósitos de la experiencia y lo que se logra:** en este ítem se responde el interrogante *¿Los resultados obtenidos por el docente responden a los propósitos que se planteó?*

- a. Si
- b. No
- c. No aplica

**39. Existe coherencia entre los propósitos de la experiencia y lo que se evalúa:** en este ítem se responde el interrogante *¿Las formas de evaluación utilizadas por el docente dan cuenta de la consecución de los propósitos?*

- a. Si
- b. No
- c. No aplica

**40. Existe coherencia entre la apuesta conceptual que expone el docente con los demás componentes de la propuesta:** este ítem se refiere al nivel de relación conceptual existente entre lo que se plantea como pregunta, propósitos, justificación, metodología, resultados e impacto de la propuesta.

- a. Si
- b. No
- c. No aplica

### VIII. Aspectos formales del texto

**41. Estructura textual:** por medio de este ítem se evalúa el control de la superestructura (secuencia) textual, correspondiente a un tipo particular de texto (argumentativo, expositivo, descriptivo, narrativo). Un criterio clave para la

evaluación de esta categoría es la existencia de cierre de la superestructura.

- a. No hay superestructura (secuencia) textual.
- b. Hay superestructura (secuencia) textual. Hay cierre. La superestructura no necesariamente coincide con aquella del tipo textual demandado en el enunciado.

**42. Conexión - Conectores:** por medio de este ítem se evalúa el uso de estos recursos, **en el caso en que se requieran**. Esta categoría se refiere al nivel de control de recursos para establecer relaciones de conexión entre unidades del texto, a través del uso de adverbios o frases adverbiales (finalmente, ayer, de una parte, entonces, de otro lado, siempre...). Sintagmas preposicionales (para concretar esta idea,...ante este planteamiento..., hasta ese momento...). Conjunciones de coordinación (y, o, ni, pero... es decir, es por esto que...). Conjunciones de subordinación (antes de... porque...).

- a. No hay control de estos recursos.
- b. Solo hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases).
- c. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) e interfrásico (entre frases).
- d. Hay control a nivel intrafrásico (al interior de las frases) interfrásico (entre frases) y entre unidades mayores (párrafos, apartados). Es condición la producción de párrafos debidamente segmentados (desde el punto de vista temático como unidades de significado).

**43. Puntuación:** por medio de este ítem se evalúa el uso de estos recursos, **en el caso en que se requieran**. Esta categoría se refiere a la marcación de límites de unidades (oraciones, cláusulas, párrafos) y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades, a través del uso de signos de puntuación. Esto puede analizarse a nivel intrafrásico, a nivel interfrásico y entre unidades mayores (párrafos, apartados...).

- a. Ausencia
- b. Total impertinencia en el uso de signos de puntuación con función textual.
- c. Control aceptable del uso de signos de puntuación con función textual entre frases (Evidencia que puede producir oraciones).
- d. Control aceptable del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y entre párrafos (es condición que todas las oraciones estén bien construidas y algunos párrafos estén bien segmentados).

- e. Control suficiente del uso de signos de puntuación con función textual entre frases y entre párrafos (es condición que todos párrafos estén bien segmentados).

- 44. Progresión temática:** por medio de este ítem se evalúa el control de tema y los tópicos. Esto se analiza a nivel de unidades como párrafos, apartado, texto.
- a. No hay un control del tema global ni de los tópicos.
  - b. Hay control del tema a nivel de los tópicos - párrafos.
  - c. Hay control aceptable del tema a nivel de los tópicos - párrafos y a nivel global.
  - d. Hay control suficiente del tema a nivel de los tópicos - párrafos y a nivel global.
- 45. Ortografía y aspectos formales:** por medio de este ítem se evalúa el control de los recursos ortográficos y recursos formales de la lengua como concordancias en género, número, tiempo y persona.
- a. Control incipiente de los recursos.
  - b. Control aceptable de los recursos.
  - c. Excelente control de los recursos.
- 46. Léxico:** se evalúa el nivel de control lexical en un continuo de un lenguaje coloquial (cotidiano) a un lenguaje formal, en atención al tipo de auditorio y la situación discursiva en que se inscribe el texto. Debe atender a los requisitos del Premio, en tanto texto académico con control de la terminología propia del área.
- a. Uso de un léxico coloquial (cotidiano).
  - b. Uso de un léxico que oscila entre lo coloquial y lo formal.
  - c. Uso de un léxico formal (no hace uso de terminología académica de la disciplina... metalenguaje... etc.).
  - d. Uso de un léxico formal - académico.

## IX. Lugar(es) de la tecnología en las experiencias

### 47. ¿La experiencia evidencia el uso de la Tecnología?

- a. Si
- b. No

### 48. El tipo de recursos que se utilizan en la propuesta:

- No aplica
- a. Materiales impresos (guías, libros y textos escolares)
- b. Cine

- c. Video
- d. Radio
- e. Teléfono
- f. Televisión
- g. Periódicos
- h. Museos de ciencia
- i. Materiales digitales (bibliotecas, software, juegos, tableros)
- j. Planetario
- k. Computador
- l. Internet
- m. Foros de discusión
- n. Blogs
- o. Páginas Web
- p. Redes colaborativas
- q. Redes sociales
- r. Otro, Cuál \_\_\_\_\_

**49. La transversalidad en la experiencia se reconoce como:**

- a. No aplica
- b. La experiencia integra el uso de tecnología como una condición fundamental para el desarrollo de los propósitos que se plantean.
- c. La experiencia plantea el uso de tecnología, pero, su integración no contribuye de manera suficientemente al desarrollo de los propósitos trazados.
- d. La experiencia se desarrolla desde el área de Tecnología e Informática y vincula contenidos de otras disciplinas.
- e. Otra, Cuál? \_\_\_\_\_

**50. El uso de Tecnología en la experiencia privilegia:**

- a. No aplica
- b. **Uso de recursos tecnológicos (software, vídeo, etc.) para facilitar la apropiación de contenidos:** Prioritariamente los recursos empleados son simuladores tipo laboratorio, vídeos de divulgación científica, software de experimentación. En la experiencia el docente hará referencia a la importancia de usar tal o cual recurso porque este (software, vídeo..) permitió la comprensión de algunos conceptos.
- c. **Uso de tecnologías como fuente de consulta (enciclopedias, internet, bases de datos):** En el registro de la experiencia el docente dará cuenta de la búsqueda de información en medios digitales.

- d. **Uso de tecnologías para motivar a los estudiantes (vídeos, mensajes telefónicos, correos):** La experiencia refiere el valor de la tecnología para lograr capturar el interés y la motivación de los estudiantes.
- e. **Uso de tecnología focalizado en el manejo de herramientas:** el interés prioritario en la experiencia -en relación con la tecnología- se registra en la enseñanza de hardware y/o software específico (Windows, Linux, Java, aplicación ofimática: word, excel, power point, etc)
- f. **Uso de tecnología como espacios de socialización, de difusión:** la experiencia evidencia como la difusión a través de web, blogs, redes fue valiosa para el proceso.
- g. **No se puede inferir**
- h. Otro, Cuál \_\_\_\_\_

**51. El referente conceptual de tecnología que se explícita en la experiencia está relacionado con:**

- a. **No es explícito**
- b. **Usos instrumentales de las Tecnologías:** Procesos de formación que se orientan concretamente a enseñar el uso de la herramienta: programas office, manejo de plataformas. La finalidad de la enseñanza es el uso del recurso tecnológico (software, vídeo, plataforma, etc.).
- c. **Filosofía de la tecnología:** Vincula procesos de reflexión y análisis, reconociendo la complejidad de los sistemas tecnológicos y su incidencia en los contextos sociales y culturales.
- d. **Propuestas de Ciencia – Tecnología – Sociedad:** este referente plantea análisis concretos del impacto e incidencia de los desarrollos de las ciencias y de las tecnologías en la sociedad y la cultura.
- e. **Desarrollos de “educación virtual”:** Experiencias orientadas a promover la “simulación de espacios de formación de aula” en sistemas de administración de aprendizaje (OVA, Moodle, AVA, Blackboard, entre otros)
- f. **Aplicación de lineamientos de política:** Políticas internacionales como competencias en TIC, lineamientos UNESCO, Políticas Nacionales lineamientos curriculares para formación en Tecnología, competencias TIC Ministerio de Educación, Alfabetización Digital, Secretarías de Educación.
- g. **Usos y apropiaciones de las tecnologías:** Experiencias orientadas a fomentar usos de las tecnologías con niveles de apropiación tecnológica que evidencian modificaciones en el contexto de implementación (académico, social, cultural).
- h. Otro, Cuál \_\_\_\_\_

**52. Si en la experiencia se enuncian autores, por favor digítelos en el recuadro:**

**53. La concepción dominante de tecnología(s) que se infiere o explícita en la experiencia tiene que ver con:**

- a. **No aplica**
- b. **Tecnología como instrumento:** privilegia la enseñanza de la tecnología como un fin en sí mismo.
- c. **Tecnología como recurso:** además de privilegiar la enseñanza de la tecnología como fin, promueve la ´novedad´ del recurso como aporte a contenidos curriculares.
- d. **Tecnología como espacio en el que se realizan prácticas educativas:** el docente usa ambientes virtuales de aprendizaje, plataformas virtuales, diseño de OVA (objetos virtuales de aprendizaje), entre otros, con el fin de llevar a cabo un propósito educativo en particular.
- e. **Tecnología como proceso socio-tecno-cultural:** esta concepción se expresa en prácticas de aula en las cuales se problematiza y analiza el impacto de la tecnología en la sociedad, en la cultura, en la economía, en la política y en el contexto particular de la institución, planteando posibles alternativas de solución.
- f. **Tecnología como mediación:** esta concepción plantea una relación del contexto con el desarrollo del área, o bien, con un problema o pregunta de un contenido que se estudia.
- g. **Tecnología como posibilidad de realizar prácticas investigativas:** esto es, experimentación en laboratorios, visita a museos, aulas virtuales.
- h. **Tecnología para fomentar capacidad de innovación y creatividad:** la concepción promueve una relación entre arte y tecnología, fortalecimiento de estructuras de pensamiento formal y competencias comunicativas.
- i. **No se puede inferir**
- j. Otro, Cuál\_\_\_\_\_

**54. Los usos pedagógicos de tecnología que el profesor promueve en los estudiantes, están asociados a:**

- a. No aplica
- b. Transcribir textos
- c. Producir textos
- d. Intercambiar producciones propias
- e. Intercambiar documentos

- f. Hacer presentaciones
- g. Elaborar programas radiales y televisivos
- h. Leer documentos
- i. Revisar textos propios
- j. Acceder a información en la web
- k. Pasar a limpio un texto que previamente se ha escrito en papel
- l. Comunicarse con otros
- m. Publicar
- n. Participar en redes sociales
- o. Intercambiar opiniones sobre un tema
- p. Hacer cuestionarios y talleres del área
- q. Resolver problemas y preguntas del área
- r. Reforzar contenidos temáticos
- s. Diseño de ambientes virtuales
- t. Reforzar y ejercitar conocimientos técnicos de software
- u. Trabajar de forma colaborativa con otros
- v. Otro, cuál\_\_\_\_\_

**55. En la propuesta qué sentidos (razones) se evidencian para el uso de la tecnología:**

- a. No aplica
- b. Necesidad por modernizar la escuela y la práctica pedagógica.
- c. Intención por abordar lineamientos curriculares y políticas nacionales.
- d. Aprendizaje de contenidos en el área.
- e. Aprendizajes técnicos de manejo de herramientas
- f. Aprendizaje de contenidos en relación con otras áreas.
- g. Motivaciones e intereses de los estudiantes.
- h. Solución a problemas institucionales.
- i. Solución a problemas sociales y locales.
- j. Participación en foros, redes y blogs virtuales
- k. Diseño de materiales digitales (páginas web, blogs, wikis)
- l. Diseño de programas de computador
- m. Recuperación de tradiciones culturales
- n. Otro, Cuál\_\_\_\_\_

**56. ¿En la experiencia se nombra la palabra innovación?**

- a. Si
- b. No

**57. Si la respuesta anterior es Si, por favor escriba a qué hace referencia dicha palabra**

**58. La relación de las tecnologías en el aula está descrita en la experiencia como:**

- . No aplica
- a. Enseñanza de programas de computación.
- b. Uso de recursos tecnológicos para reproducir contenidos.
- c. “Alfabetización tecnológica”.
- d. Análisis histórico en el desarrollo de la concepción de tecnologías.
- e. Análisis contextual de las tecnologías en Colombia
- f. Análisis crítico de las relaciones hombre-máquina, usos-desarrollos.
- g. Reflexión sobre la relación entre ciencia – tecnología y sociedad.
- h. Análisis del impacto de desarrollos científico tecnológicos en la sociedad y en la cultura.
- i. Impacto de la ciencia y la tecnología en la diversidad cultural.
- j. Usos de “ambientes virtuales de aprendizaje”, plataformas de e-learning o recursos digitales.
- k. Desarrollo de materiales educativos para educación mediada tecnológicamente (montaje de aulas, multimedias, etc. para plataformas).
- l. Uso de foro, chat.
- ll. Diseño y desarrollo de competencias TIC – Unesco
- m. Estrategias de inclusión digital
- n. Implementación del área de Tecnología – criterios del Ministerio
- ñ. Desarrollo de competencias en tecnología Ministerio de Educación Nacional o. Secretarías de Educación.

Otro, Cuál\_\_\_\_\_

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I: Consideraciones generales del estudio .....</b>	<b>14</b>
1.1    Introducción y Antecedentes.....	14
1.2    Aspectos específicos del estudio en el área de educación Ética y Valores Humanos.....	15
1.3    Referentes Conceptuales Generales.....	16
1.3.1    La reflexión sobre la práctica: Un aspecto central para la comprensión de las prácticas educativas.....	16
1.4    Objetivos generales y específicos del estudio y los sub-proyectos de Investigación.....	22
1.4.1    Objetivos Generales.....	22

1.4.2	Objetivos Específicos.....	22
1.5	Preguntas de investigación de los sub-proyectos.....	23
<b>Capítulo II:</b>	<b>Marco Conceptual y Metodológico.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Referentes para el área de educación Ética y Valores Humanos en los sub- proyectos.....</b>	<b>23</b>
2.1.1	Fundamentación de los ámbitos de preocupación en el área.....	23
2.1.2	Los procesos de aprendizaje y su multiplicidad en el área.....	27
2.2.3	Las Tendencias y corrientes pedagógicas en las experiencias educativas del área.....	30
<b>2.2</b>	<b>Metodología.....</b>	<b>39</b>
2.2.1	Caracterización de la muestra.....	39
2.2.2	Diseño y aplicación de instrumentos.....	39
2.2.3	Análisis cualitativo y cuantitativo.....	40

<b>Capítulo III: Resultados: artículos de investigación producto de los sub-proyectos.....</b>	<b>42</b>
3.1 Ámbitos de preocupación en la enseñanza del área de Ética y Valores Humanos. Nury Rey y Carolina Solórzano.....	42
3.2 Procesos de aprendizaje privilegiados en las prácticas de educación Ética y Valores, doce años del premio compartir al maestro. Diana Niño y Jorge Posada.....	76
3.4 Ética y Valores Humanos: una mirada a las tendencias, configuraciones y estrategias pedagógicas en las prácticas educativas presentadas al Premio Compartir el Maestro. Jeison González y Maira Ortiz.....	97
<b>IV Bibliografía.....</b>	<b>135</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>140</b>
<b>Índice.....</b>	<b>176</b>