



**LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA EN EL DISCURSO
PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA
LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER)**

Adriana Yiseth Fuentes Bayona

Trabajo de grado para optar al título de:

Magíster en Educación

Dr. Roberto Sancho Larrañaga

Director titular

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Facultad de Educación

Bucaramanga, Santander. Colombia

2017

Dedicatoria

A mi compañero de risas y charlas interminables, John Édinson Almeida Calderón.

A mi madre, Yolanda Bayona Bueno, por su paciencia, amor, apoyo y consejo.

Agradecimientos

A Roberto Sancho por su orientación y dedicación, por creer siempre en mis apuestas y por brindarme las herramientas metodológicas pertinentes para el desarrollo de esta investigación. A los docentes de la maestría, en especial a los de los módulos de cultura y sociedad, que brindaron grandes aportes conceptuales a este trabajo. A mis compañeros de maestría por las discusiones que permitieron aclarar y ampliar mi concepción sobre la educación. A los profesores que participaron como informantes, por su paciencia y disposición. A los directivos de la I.E. La Laguna por brindar los espacios para la puesta en marcha de este trabajo. A John Édinson Almeida por la juiciosa revisión del documento y consejos de redacción, a David Fernando Torres por la lectura del documento y sus apreciaciones; y a José Rubio, por sus aportes teóricos y conceptuales.

La formación para la autonomía en el discurso pedagógico de los docentes de la Institución Educativa La Laguna del municipio de Los Santos (Santander)

Resumen

Este trabajo de investigación, realizado en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, aborda el tema de la formación en autonomía en los discursos pedagógicos de tres profesores de una institución rural del municipio de Los Santos. Este estudio se desarrolló desde un enfoque etnográfico, por medio del cual se describieron e interpretaron los discursos de los docentes en torno a la formación para la autonomía principalmente a la luz de la teoría de Basil Bernstein y de la pedagogía de la autonomía del pedagogo Paulo Freire. Las herramientas de recolección de información que se utilizaron fueron las entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes y el diario de campo. A partir de estos datos, se realizó la categorización de los discursos pedagógicos, su etiquetado y posterior análisis, mediante el cual se determinaron las características del discurso pedagógico de cada docente en torno a una formación para la autonomía. Este estudio expone cómo los discursos pedagógicos brindan ciertas condiciones que pueden favorecer o no una formación para la autonomía, mediante los cuales, a su vez, se definen determinados estilos de enseñanza.

Palabras clave: formación para la autonomía, autonomía, discurso pedagógico, pedagogía de la autonomía, enfoque etnográfico.

The formation for autonomy in the pedagogical discourse of the teachers of the Educational Institution La Laguna of the municipality of Los Santos (Santander).

Abstract

This article presents the results of a research carried out within the framework of the Master's Degree in Education of the Autonomous University of Bucaramanga on the formation for autonomy in the pedagogical discourses of three teachers from a rural institution in the municipality of Los Santos. This study was developed from an ethnographic approach, through which the teachers' discourses were described and interpreted around the formation for autonomy. The data collection tools used were teacher interviews, student interviews, and the field diary. Based on these data, the categorization of pedagogical discourses, their labeling and subsequent analysis was carried out, by means of which the characteristics of the pedagogical discourse of each teacher about a formation for autonomy were determined. This study exposes how pedagogical discourses provide some conditions that may or may not favor a formation for autonomy, through which certain styles of teaching are defined.

Key words: Formation for autonomy, Autonomy, Pedagogic Discourse, Pedagogy of Autonomy, Ethnographic Approach

Tabla de Contenido

<i>Capítulo 1. Planteamiento del problema</i>	19
Antecedentes	19
Problema de investigación	27
Objetivos	31
Objetivo General.....	31
Objetivos específicos.....	31
Supuestos	32
Justificación	32
Limitaciones y delimitaciones	35
Delimitación.	35
Limitaciones.	36
Definición de términos	36
Formación para la autonomía.	36
Discurso pedagógico.	36
Ambientes de aprendizaje.....	36
<i>Capítulo 2. Marco de referencia</i>	37
Formación para la autonomía	37
La autonomía y las pedagogías críticas	38
La autonomía y las pedagogías constructivistas.....	48
Discurso pedagógico	52

	7
El código.....	55
Reglas de reconocimiento y de manifestación	58
Descontextualización y Recontextualización	58
Revisión de estudios relacionados con la formación para la autonomía	59
Ámbito internacional	60
Ámbito latinoamericano	72
Ámbito nacional	80
Capítulo 3. Diseño metodológico	88
Método de investigación.....	88
La etnografía.....	88
Población, participantes y selección de la muestra.....	95
Marco contextual	97
Instrumentos de recolección de datos	100
El protocolo de observación de clases	100
La entrevista semiestructurada a profesores	100
La entrevista semiestructurada a estudiantes	100
Prueba piloto	101
Procedimiento de aplicación de instrumentos	101
Análisis de datos	102
Aspectos éticos	103
Capítulo 4. Resultados	104

Autonomía emocional.....	105
Formación en el reconocimiento de la alteridad para la autonomía emocional.	106
Formación en el autoconocimiento para la autonomía emocional.	121
Formación de la autoestima para la autonomía emocional.....	131
Autonomía intelectual	143
Formación del pensamiento crítico para la autonomía intelectual.	143
Formación de la eticidad para la autonomía intelectual.	157
Formación dialogante para la autonomía intelectual.....	171
Formación racional para la autonomía intelectual.....	183
Autonomía instrumental	194
Estrategias de autoplanificación para la autonomía instrumental.	194
Estrategias de autorregulación para la autonomía instrumental.	204
Estrategias de autoevaluación para la autonomía instrumental.	214
Concepciones de los profesores sobre formación y formación para la autonomía.	223
El discurso pedagógico.	225
Principios de enmarcación y clasificación.....	225
Capítulo 5. Conclusiones.....	243
Relación entre discurso pedagógico y formación para la autonomía	243
Concepciones iniciales sobre formación para la autonomía.....	244
Resultados sobre los elementos relacionados con una formación para la autonomía	245
Criterios de mejoramiento.....	262
Autonomía emocional.	263

Autonomía intelectual.....	264
Autonomía instrumental.....	264
Referencias.....	267
Apéndices	279
Apéndice 1. Protocolo de observación de clases	279
Apéndice 2. Entrevista semiestructurada a docentes	281
Apéndice 3. Cuadro de análisis de entrevistas a docentes	283
Apéndice 4. Entrevista semiestructurada a estudiantes	285
Apéndice 5. Carta de solicitud de consentimiento para uso del nombre de la.....	288
Apéndice 6. Consentimiento para uso del nombre de la institución	289
Apéndice 7. Modelo consentimiento informado a docentes	290
Apéndice 8. Modelo consentimiento informado a acudientes.....	291
Apéndice 9. Etiquetado observaciones de clase y entrevistas, informante 1.....	294
Apéndice 10. Etiquetado observaciones de clase y entrevistas, informante 2.....	307
Apéndice 11. Etiquetado observaciones de clase y entrevistas, informante 3.....	314

Índice de tablas

Tabla 1. Overview of variables and measurement levels	71
Tabla 2. Propuesta de habilidades básicas para aprender a aprender	77

	10
Tabla 3. Estructura de la investigación.....	93
Tabla 4. Categorías y subcategorías de análisis	94
Tabla 5. Información sobre la formación de los docentes	96
Tabla 6. Comparativo del contexto de ingreso a la carrera docente de cada informante	99
Tabla 7. Entrevista informante 1- indicador A1	106
Tabla 8. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador A1	107
Tabla 9. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A1	108
Tabla 10. Entrevista informante 2- indicador A1	111
Tabla 11. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador A1	111
Tabla 12. Observación sesión 1 del informante 2-indicador A1	112
Tabla 13. Entrevista informante 3- indicador A1	115
Tabla 14. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador A1	116
Tabla 15. Observación sesión 1 del informante 3-indicador A1	117
Tabla 16. Entrevista informante 1-indicador A2	121
Tabla 17. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador A2.....	122
Tabla 18. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A2	122
Tabla 19. Entrevista informante 2- indicador A2	124
Tabla 20. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador A2.....	125
Tabla 21. Entrevista informante 3- indicador A2	127

Tabla 22. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador A2.....	128
Tabla 23. Observación sesión 1 del informante 3-indicador A2	128
Tabla 24. Entrevista informante 1- indicador A3	131
Tabla 25. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador A3.....	132
Tabla 26. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A3	133
Tabla 27. Entrevista informante 2- indicador A3	136
Tabla 28. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador A1	136
Tabla 29. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A3	137
Tabla 30. Entrevista informante 3- indicador A3	139
Tabla 31. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador A3.....	139
Tabla 32. Observación sesión 1 del informante 3-indicador A3	140
Tabla 33. Entrevista informante 1- indicador B1	144
Tabla 34. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B1	144
Tabla 35. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B1	145
Tabla 36. Entrevista informante 2- indicador B1	148
Tabla 37. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B1	149
Tabla 38. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B1	150
Tabla 39. Entrevista informante 3- indicador B1	152
Tabla 40. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B1	153

Tabla 41. Observación sesión 4 del informante 1-indicador B1	154
Tabla 42. Entrevista informante 1- indicador B2	158
Tabla 43. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B2	159
Tabla 44. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B2	159
Tabla 45. Entrevista informante 2- indicador B2	161
Tabla 46. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B2	162
Tabla 47. Observación sesión 4 del informante 2-indicador B2	163
Tabla 48. Entrevista informante 3- indicador B2	165
Tabla 49. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador B2	166
Tabla 50. Observación sesión 4 del informante 3-indicador B2	167
Tabla 51. Entrevista informante 1- indicador B3	171
Tabla 52. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B3	172
Tabla 53. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B3	173
Tabla 54. Entrevista informante 2- indicador B3	175
Tabla 55. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B3	175
Tabla 56. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B3	176
Tabla 57. Entrevista informante 3- indicador B3	178
Tabla 58. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador B3	179
Tabla 59. Observación sesión 3 del informante 1-indicador B3	180

Tabla 60. Entrevista informante 1- indicador B4	183
Tabla 61. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B4	184
tabla 62. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B4.....	185
Tabla 63. Entrevista informante 2- indicador B4	187
Tabla 64. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B4	188
Tabla 65. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B4	188
Tabla 66. Entrevista informante 3- indicador B4	190
Tabla 67. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador B4	191
Tabla 68. Observación sesión 3 del informante 1-indicador B4	191
Tabla 69. Entrevista informante 1- indicador C1	195
Tabla 70. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador C1	196
Tabla 71. Observación sesión 2 del informante 1-indicador C1	196
Tabla 72. Entrevista informante 2- indicador C1	198
Tabla 73. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador C1	198
Tabla 74. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B3	199
Tabla 75. Entrevista informante 3- indicador C1	201
Tabla 76. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador C1	201
Tabla 77. Observación sesión 2 del informante 3-indicador C1	201
Tabla 78. Entrevista informante 1-indicador C2	204

Tabla 79. Entrevista estudiantes, informante 1-indicador C2	205
Tabla 80. Observación sesión 1, informante 1-indicador C2	206
Tabla 81. Entrevista estudiantes, informante 2-indicador C2	208
Tabla 82. Observación sesión 1, informante 2-indicador C2	208
Tabla 83. Entrevista informante 3-indicador C2	210
Tabla 84. Entrevista estudiantes, informante 3-indicador C2	210
Tabla 85. Observación sesión 1, informante 3-indicador C2	211
Tabla 86. Entrevista informante 1- indicador C3	214
Tabla 87. Entrevista a estudiantes, informante 1-indicador C3.....	215
Tabla 88. Observación sesión 4, informante 1-indicador C3	216
Tabla 89. Entrevista informante 2-indicador C3	217
Tabla 90. Entrevista a estudiantes, informante 2- indicador C3.....	218
Tabla 91. Entrevista informante 3- indicador C3	219
Tabla 92. Entrevista a estudiantes, informante 3- indicador C3.....	221
Tabla 93. Observación sesión 1, informante 3- indicador C3	221
Tabla 94. Análisis del concepto de formación y de formación para la autonomía en las entrevistas de los tres informantes.....	224
Tabla 95. Indicadores grado de enmarcación y clasificación.....	226
Tabla 96. Enmarcación y clasificación, informante 1	226
Tabla 97. Matriz de resultados grado de clasificación, informante 1.....	228

Tabla 98. Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 1.....	230
Tabla 99. Enmarcación y clasificación, informante 2	232
Tabla 100. Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 2.....	233
Tabla 101. Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 2.....	235
Tabla 102. Enmarcación y clasificación, informante 3	237
Tabla 103. Matriz de resultados grado de clasificación, informante 3.....	239
Tabla 104. Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 3.....	240

Índice de Figuras

Figura 1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica.....	46
Figura 2. Esquema relación división social del trabajo y prácticas pedagógicas.	56
Figura 3. Esquema orientación hacia la significación	58
Figura 4. Intended matching of learning and teaching styles in Grow's stages of self- directed learning model	69
Figura 5. Nivel de desempeño estudiantes I.E. La Laguna, sede A, 2015	98
Figura 6. Resultados Pruebas Saber grado 9°-2013 y 2014, I.E. La Laguna	98
Figura 7. Consolidado etiquetas formación para el reconocimiento de la alteridad, informante 1.....	109
Figura 8. Consolidado etiquetas formación para el reconocimiento de la alteridad, informante 2.....	113

Figura 9. Consolidado etiquetas formación para el reconocimiento de la alteridad, informante 3.....	118
Figura 10. Comparativo informantes- indicador A1	120
Figura 11. Consolidado etiquetas formación en al autoconocimiento, informante 1	123
Figura 12. Consolidado etiquetas formación en el autoconocimiento, informante 2	126
Figura 13. Consolidado etiquetas Formación en el autoconocimiento, informante 3	129
Figura 14. Comparativo informantes- indicador A2	130
Figura 15. Consolidado etiquetas Formación para la autoestima, informante 1	134
Figura 16. Consolidado etiquetas Formación para la autoestima, informante 2	138
Figura 17. Consolidado Etiquetas Formación para la autoestima, informante 3.....	141
Figura 18. Comparativo informantes- indicador A3	142
Figura 19. Consolidado etiquetas Formación del pensamiento crítico, informante 1	146
Figura 20. Consolidado etiquetas Formación del pensamiento crítico, informante 2	151
Figura 21. Consolidado etiquetas Formación del pensamiento crítico, informante 3	155
Figura 22. Análisis comparativo informantes- indicador B1	156
Figura 23. Consolidado etiquetas Formación de la eticidad, informante 1	160
Figura 24. Consolidado etiquetas Formación de la eticidad, informante 2	164
Figura 25. Consolidado etiquetas Formación de la eticidad, informante 3	168
Figura 26. Análisis comparativo de los informantes- indicador B2	170
Figura 27. Consolidado etiquetas Dialogicidad, informante 1	173

Figura 28. Consolidado etiquetas Dialogicidad, informante 2	177
Figura 29. Consolidado etiquetas Dialogicidad, informante 3	180
Figura 30. Análisis comparativo de los informantes- indicador B3	182
Figura 31. Consolidado etiquetas Formación de la racionalidad, informante 1	185
Figura 32. Consolidado etiquetas Formación de la racionalidad, informante 2	189
Figura 33. Consolidado etiquetas Formación de la racionalidad, informante 3	192
Figura 34. Análisis comparativo de los informantes- indicador B4	193
Figura 35. Consolidado etiquetas Autoplanificación, informante 1	197
Figura 36. Consolidado etiquetas Autoplanificación, informante 2	200
Figura 37. Consolidado etiquetas Autoplanificación, informante 3	202
Figura 38. Análisis comparativo de los informantes- indicador C1	203
Figura 39. Consolidado etiquetas Autorregulación, informante 1.....	207
Figura 40. Consolidado etiquetas Autorregulación, informante 2.....	209
Figura 41. Consolidado etiquetas Autorregulación, informante 3.....	212
Figura 42. Análisis comparativo de los informantes- indicador C2.....	213
Figura 43. Consolidado etiquetas Autoevaluación, informante 1	216
Figura 44. Consolidado etiquetas Autoevaluación, informante 2	218
Figura 45. Consolidado etiquetas Autoevaluación, informante 3	222
Figura 46. Análisis comparativo de los informantes- indicador C3	223

Figura 47. Porcentaje grado de clasificación, informante 1	229
Figura 48. Porcentaje grado de enmarcación, informante 1	230
Figura 49. Porcentaje grado de enmarcación, informante 2	234
Figura 50. Porcentaje grado de enmarcación, informante 2	235
Figura 51. Porcentaje grado de clasificación, informante 3	240
Figura 52. Porcentaje grado de enmarcación, informante 3	241

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En este capítulo se exponen los antecedentes del tema de investigación a partir de un barrido histórico del término de autonomía hasta llegar a estudios recientes que muestren un panorama general de este tema en el ámbito educativo. Asimismo, se exponen el problema de investigación, los objetivos y demás elementos que definen una primera etapa del proyecto como lo son la delimitación, la justificación y la definición de términos.

Antecedentes

La UNESCO, en su documento titulado *La educación encierra un tesoro*, plasmó, en el año 1996, la necesidad mundial de una educación para la vida, que involucrara el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y para la construcción de proyectos de vida que contribuyan al desarrollo personal y al progreso de los países, fundamentada en la responsabilidad y el gobierno de sí: “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.” (Délors, p. 12) En este sentido, uno de los conceptos que subyace a este discurso es el de *autonomía*, término que, según la Real Academia de la Lengua (2014), se define como la “Capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala.” A este respecto, muchos son los pensadores que han reflexionado sobre conceptos relacionados a este como lo son *la libertad* y *la voluntad*, así como otros adjuntos como *la decisión*, *la ética* y *la racionalidad*. En este sentido, aunque el concepto de autonomía y su relevancia en las

reflexiones educativas no es nuevo, continúa siendo un tema de debate en una sociedad cambiante y abrumada por nuevas y constantes formas de dependencia.

Jean Jacques Rousseau ya en el siglo XVIII hacía mención a la importancia de la autorregulación social en su obra *El Contrato Social* (1983). Allí plantea la necesidad de la libertad como respuesta a la condición de humanos de la cual derivan también los derechos y los deberes. El contrato social de Rousseau propone un Estado en el que sus integrantes renuncian a la búsqueda de deseos individuales en beneficio de bienes sociales que aseguran una mejor convivencia. También en su ensayo *Emilio o de la educación*, escrito en 1762, Rousseau (2014) propone una enseñanza a partir de la idea de que el niño por sí mismo puede descubrir las cosas del mundo y sentir curiosidad por ellas de tal manera que sea este el artífice de su propio aprendizaje. El autor sugiere que el niño debe cultivar su conocimiento a partir de su propia voluntad e interés, haciendo de su aprendizaje una experiencia propia. Aunque Rousseau teorizó ampliamente al respecto de la libertad y las capacidades de los niños para aprehender el mundo de manera autónoma, el concepto moderno de autonomía fue introducido por Kant, según nos asegura Nicola Abbagnano (1997) en su *Diccionario de filosofía*, en la entrada *autonomía*: “Término introducido por Kant para designar la independencia de la voluntad de todo deseo y objeto de deseo, y su capacidad de determinarse conforme a una ley propia, que es la de la razón.” (p. 116). Kant, en su ensayo titulado *La fundamentación de la metafísica de las costumbres* (2007), define la autonomía como la voluntad libre de toda dependencia y por la cual el ser humano logra actuar según leyes universalmente válidas que se constituyen a partir de la relación armónica entre las personas. Kant señala que la autonomía no se define como la obligación de realizar ciertas acciones para bien común, sino como la voluntad propia de actuar

siguiendo una legislación interior y auténtica, la cual debe estar enmarcada dentro de un sistema de principios y valores universales, determinados por la razón. Asimismo, este autor utiliza el concepto de heteronomía, el cual define como la condición en la que vive un sujeto que se rige por reglas meramente impuestas. Estos términos de **autonomía** y **heteronomía** fueron luego utilizados por el psicólogo Jean Piaget para definir los procesos de maduración del niño en su libro *El criterio moral en el niño* (1987). Allí el autor realiza el estudio de la construcción de la moralidad en el niño y del tránsito de la heteronomía a la autonomía, desde un enfoque meramente psicológico.

Casi un siglo después, ya desde la perspectiva latinoamericana, surge el movimiento *Pedagogía de la liberación*, impulsado por Paulo Freire, quien sostiene la idea de que las democracias solo son posibles si se tienen ciudadanos autónomos y cultivados intelectualmente, que conocen su entorno y pueden actuar para transformarlo. En su libro *Pedagogía de la autonomía* (2008), hace hincapié en la necesidad de que el estudiante ejerza su libertad para la construcción de conocimiento y de su propia ética, de modo que desarrolle habilidades para la toma de decisiones y asuma, en consecuencia, la responsabilidad por sus acciones.

Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. (p. 103)

Para Freire la educación exige unas habilidades de parte del docente en la creación de ambientes autónomos según ciertas ideas base; afirma que enseñar exige rigor metódico,

investigación, respeto por los saberes y por la autonomía de los educandos, pensamiento crítico, reflexión sobre la práctica, libertad y autoridad, toma de decisiones, entre otros aspectos. La reflexión expuesta por Freire en este texto pretende entonces centrarse en la importancia del papel del docente en los procesos de aprendizaje y la responsabilidad de este con su práctica pedagógica fundada en la reflexión profunda sobre esta, que derive en la construcción de ambientes para la formación en autonomía. Esto se traduce en la necesidad de que el estudiante pase de un estado de *curiosidad ingenua*, producto meramente del sentido común, a una *curiosidad epistemológica* originada en la razón, que tiene su fundamento en principios éticos.

Ya desde la perspectiva nacional, Estanislao Zuleta, filósofo y pedagogo colombiano, en su artículo *La participación democrática y su relación con la educación* (1995), expone la importancia de que el niño se exprese libremente, que pueda fallar en sus tareas y que reconozca y trabaje sobre el error para sobreponerse a sus dificultades.

El niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar. [...] Aprender a fracasar es algo importantísimo en la vida. Una enseñanza que no enseña a fracasar - dice Freud - es como "mandar a alguien en una expedición al polo norte con un mapa de los lagos italianos". Si no se tiene la oportunidad de fracasar, tampoco se tendrá la oportunidad de triunfar, de vencer una dificultad y sentir satisfacción por ello. Es importante que dejemos actuar a los niños con espontaneidad, pero debemos decirles también, con toda franqueza, si lo que han hecho les quedó bien o no, para que puedan tener la alegría de que triunfaron sobre sus dificultades. (p. 138)

Las ideas aquí planteadas esbozan características propias del ser autónomo en cuanto a la necesidad de ser libres y responsables de las decisiones y actuaciones, así como de la oportunidad de explorar la voluntad ante situaciones problemáticas. En suma, son amplias las reflexiones y análisis alrededor del concepto de autonomía en la formación del ser, desde diferentes campos del saber como lo son la filosofía, la sociología, la psicología, entre otros.

Luego de este breve recorrido histórico sobre el concepto de autonomía, se hace necesario mencionar algunos estudios más recientes sobre la formación en autonomía y el aprendizaje autónomo. Uno de ellos es el de Rafael Moreno y Rafael Martínez, que en su artículo *Aprendizaje autónomo, desarrollo de una definición* (2007), realizan una conceptualización sobre la *noción de aprendizaje autónomo*, partiendo del análisis sobre la naturaleza del aprendizaje y sus características, para luego relacionarlo con la definición de autonomía. Los autores principalmente identifican algunos aspectos conductuales, que describen y delimitan en qué consiste el aprendizaje autónomo.

Edgar Diego Erazo (2003) hace un estudio del concepto de formación para la autonomía, desde una perspectiva filosófica, haciendo un acercamiento al concepto de mayoría de edad planteado por Kant. En este texto, el autor explora las posibilidades de reflexión en torno al término kantiano de autonomía, apoyándose en varios autores como Adorno y Habermas. El autor concluye que la autonomía es un elemento base para el ámbito educativo, así como lo es para el social, por ello se hace necesario que los docentes y los estudiantes se empoderen de sus procesos de formación desde escenarios para la construcción de pensamiento crítico del contexto de la sociedad actual.

Igualmente, Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (2010), en su texto *sujeto, autonomía y formación*, hacen, desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis, una reflexión sobre la noción de autonomía y sus implicaciones en la formación. Definen la autonomía como la capacidad del ser de construir sus propias leyes y cuestionar reflexivamente sus actuaciones, “El sujeto autónomo reconoce su mundo y sus deseos, y actúa siguiendo una conciencia moral reflexiva.” (p. 115), exponen que la formación en autonomía debe fundarse en la idea de que los sujetos comprendan que las instituciones sociales fueron creadas por ese conjunto de individualidades, de las que ellos forman parte y, por lo tanto, pueden igualmente ser transformadas por él; a lo que subyace la responsabilidad de mantener una visión crítica sobre sus propios actos y tomar decisiones razonables al respecto. Los autores hacen mención del término *elucidación*, utilizado por Castoriadis, el cual hace referencia a la facultad de interrogarse constantemente sobre “...lo que hacemos, lo que pensamos y lo que damos por sentado...” (p. 118), de manera que el pensamiento autónomo del que se hace mención en esta revisión de la obra de Castoriadis exige el cuestionamiento reflexivo sobre lo institucionalizado para transformar la realidad.

Por otra parte, se ha encontrado un número considerable de trabajos centrados en el aspecto de la autonomía desde ámbitos meramente universitarios, más que en contextos de educación básica.

Uno de estos estudios es el de Hélder Barahona Urbano (2009), titulado *Autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá*. Este estudio de corte etnográfico tiene como objetivo determinar las subjetividades con respecto al concepto de autonomía en los procesos de enseñanza y

aprendizaje de estudiantes, maestros y directivos de la institución objeto del estudio. El investigador indagó por las *creencias* que cada uno de los actores tenía con respecto a la autonomía en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, para luego exponer las categorías que subyacen a estas.

Asimismo, Catherina De Luca (2009), en su trabajo, *implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario*, propone un acercamiento al concepto de autonomía, para luego relacionarlo con el aprendizaje y así reflexionar sobre la práctica y sus dinámicas. Más adelante aborda el término de *autonomía* en contraposición con el de *heteronomía*, desarrollado también por Piaget. Finalmente, ofrece una propuesta para la implementación de una educación fundamentada en la formación para la autonomía.

En la misma senda, Elga Margarita Monetti trata este aspecto en el ambiente universitario en su artículo *La formación para la autonomía desde la enseñanza universitaria* (2011). Monetti realiza el estudio en una de las cátedras base para todas las carreras de ingenierías; allí hace la observación de la clase y su estructura con el fin de analizar el ambiente y determinar en qué medida está presente el desarrollo de competencias para la autonomía.

Otro grupo de trabajos sobre la autonomía en la educación se enfocan en la enseñanza de lenguas, como en el caso del estudio *hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje* (Esteve, Arumí, & Cañada, 2003), donde, después de hacer un análisis de lo que es la autonomía y el autoaprendizaje, propone un modelo que integra, en la enseñanza y aprendizaje de una

lengua extranjera, el trabajo presencial y en casa, como forma de promover el trabajo autónomo.

Además de estudios en torno al concepto de autonomía y la formación a este respecto, existen otros trabajos que muestran la importancia del docente, sus discursos y saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Shulman (2005), en su estudio *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma* enfatiza sobre la importancia de la gestión de las ideas en el aula, de la forma como el docente transmite sus conocimientos base. En este estudio, Shulman muestra cómo algunos docentes estructuran su discurso y cómo esto puede ayudar en la *autogestión* de los estudiantes en la clase. Este autor asegura que:

El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. (p. 9)

De modo que aquellas ideas y conocimientos que tiene el docente, aunados con la forma en la que las expone y transmite, pueden desencadenar dinámicas variadas en el aula y propiciar diversos procesos de aprendizaje, de manera que el discurso, ya sea verbal o corporal, pueda influir en la comprensión de aquello que se pretende transmitir.

En consecuencia, es coherente pensar que el lenguaje y su utilización tienen una importancia crucial en la creación de ambientes de aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía en los aprendices. En esta medida, el discurso docente viene siendo un elemento relevante en el estudio de los elementos que propician ciertos aprendizajes y prácticas en el aula. Martínez-Otero (2007) define el discurso educativo como "...una secuencia compleja, coherente, estructurada y flexible de mensajes que se ponen al servicio de la formación personal." (p.3), y propone el análisis semiótico del discurso del profesor en el aula desde cinco dimensiones: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética. Además, caracteriza los docentes según su discurso en: profesor enseñante, profesor progenitor, profesor presentador, profesor político, profesor predicador y profesor educador. Para el autor, el discurso se considera un conjunto de mensajes que permiten manifestar una serie de rasgos que pueden facilitar o entorpecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Problema de investigación

Una de las necesidades actuales en educación es la de formar ciudadanos capaces de actuar de forma autónoma, de tomar decisiones acertadas y de autorregular tanto sus tareas, como sus emociones; sin embargo, la sociedad actual, y la velocidad que exige a sus ciudadanos, está imponiendo en educación el paradigma de la modernidad líquida de la que habla Bauman (2008), la cual se asienta en la superficialidad, el libertinaje mal llamado libertad y la dependencia traducida en paternalismo. Esto ha determinado las dinámicas en el aula y el desempeño de los estudiantes en la construcción de su conocimiento y de su subjetividad. La preferencia por el menor esfuerzo, la pasividad como elemento fundamental en la formación, la inestabilidad, que hace que el ser humano esté cada día

menos comprometido con lo que hace, la ausencia de criterios éticos que sustenten sus acciones, y por ende, el desinterés por la construcción de pensamiento crítico, característica de la modernidad líquida, obligan a pensar en el papel de la educación y lo que puede hacer, desde sus escenarios, con respecto a la creación de ambientes mucho más favorables para la formación de seres autónomos que, en tiempos futuros, construyan una sociedad con principios universalmente válidos, forjados a partir de la racionalidad y la autonomía que ello requiere.

En Colombia, esa preocupación no es actual, ya en 1993, el presidente electo decía, en el documento *Colombia: al filo de la oportunidad*, que “Nuestra sociedad demanda un sistema educativo capaz de formar ciudadanos libres y creativos, autónomos e innovadores, sin quienes no será posible consolidar una sociedad democrática y abierta, inserta en la economía global y en la cultura contemporánea.” (p. 13) Entonces parece que este es uno de los aspectos por mejorar, y se torna así en una necesidad el estudio sobre los procesos que propicien el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

Por ello, y debido a que se presume que algunos de los problemas del rendimiento escolar se deben a la falta de la autonomía de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, traducido esto en la ausencia de interés por la investigación e indagación, en la falta de hábitos de estudio y de metas académicas, entre otros factores, se evidencia la necesidad de abordar este tema en el ámbito de la educación básica. De acuerdo con esto cabe preguntarse sobre qué determina que el estudiante sea autónomo o no y qué elementos, presentes en la escuela, permiten la construcción de esta. Muchos son los factores que intervienen en la formación y uno de los principales es el acompañamiento del docente al aprendizaje de sus estudiantes y cómo este promueve la autonomía. En el

contexto específico de la I.E. La Laguna, se observaron, en una primera etapa de acercamiento, dos formas de dependencia relacionadas con la escuela: una son los subsidios que ofrece el estado ligadas a la matrícula del niño en la escuela y otra es la relación de dependencia del estudiante con el profesor. En cuanto a la primera de ellas, encontramos el programa *Familias en acción*, que es para algunos acudientes su principal preocupación, de manera que se concibe la educación pública y obligatoria como medio para obtener dichos beneficios. Esta visión de los padres puede tener algunas influencias en la forma como los estudiantes desarrollan su proceso de formación; sin embargo, la segunda de las relaciones de dependencia resulta ser una preocupación más coherente con la labor docente y la responsabilidad de esta de ofrecer las mejores condiciones para el desarrollo del niño, incluso en condiciones adversas. En esta institución se encontraron una serie de características relacionadas con esto como lo es la falta de iniciativa y la necesidad de recibir instrucciones precisas y preguntas muy concretas; la concepción del profesor como único poseedor y gestor del conocimiento, y la ausencia de hábitos de estudio y de metas académicas. A partir de este panorama cabe preguntarse ¿cómo indagar en este aspecto? Según Bernstein (1993), y su teoría sobre el discurso pedagógico, el docente se vale de un discurso pedagógico mediante el cual adecúa la información que quiere transmitir para que sea accesible a los estudiantes; de manera que el docente, al tener la labor de educar, tiene el poder de imponer un discurso o, por el contrario, dialogar con aquellos propios del entorno en el que realiza su práctica. De ahí que sea de gran importancia el estudio de la estructura del discurso pedagógico como facilitador u obstaculizador de una formación para la autonomía.

Por otra parte, se tiene la intención de encontrar la relación entre el discurso pedagógico de los docentes de esta institución y el modelo pedagógico que orienta sus prácticas, el cual es de naturaleza flexible, producto de la implementación del modelo Escuela Nueva en primaria; de manera que se asume que el estudiante va a su propio ritmo, de acuerdo con sus presaberes y necesidades; por lo que se debería desarrollar en él una actitud de responsabilidad, disciplina, cooperación y autonomía. Sin embargo, los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas suponen lo contrario: estudiantes totalmente dependientes del docente, con dificultades para la resolución de problemas y la apropiación de los saberes. Asimismo, en un primer acercamiento, se observaron dificultades relacionadas con la lectura y la escritura, la comprensión de instrucciones y enunciados y la resolución de preguntas abiertas que impliquen cierto análisis y complejidad. Esto lleva a pensar que hay elementos en la dinámica de clase que determinan estos resultados.

Por todo lo anterior surge la pregunta de investigación: ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía?

Para la resolución de esta pregunta fundamental, podrían surgir otras como: ¿qué concepto de autonomía subyace del discurso del docente?, ¿es coherente el discurso del docente con su práctica pedagógica?, ¿qué elementos del discurso del docente promueven el pensamiento autónomo?, ¿cómo se podría caracterizar al docente según su discurso pedagógico?, ¿qué estrategias de mejoramiento puede ofrecer a las relaciones pedagógicas el estudio del discurso pedagógico a la luz de una formación para la autonomía? Estas

preguntas desarrollan el objetivo principal y satisfacen las necesidades iniciales de este estudio.

Se pretende, en suma, con esta investigación, dar respuesta a las inquietudes del docente respecto a su práctica y discurso pedagógico, así como alternativas de solución en los diferentes aspectos que involucren la formación para la autonomía.

Objetivos

Objetivo General. Establecer criterios para el mejoramiento de las relaciones pedagógicas a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía de los docentes de la I.E. La Laguna, del municipio de Los Santos.

Objetivos específicos.

Categorizar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con una formación para la autonomía.

Catalogar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.

Analizar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.

Determinar la estructura de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía.

Supuestos

Los profesores no son conscientes de los elementos, presentes en su discurso pedagógico, que pueden contribuir o no en la formación para la autonomía en sus estudiantes.

Las actuaciones y discursos del docente dentro del aula de clase y la estructura de las relaciones comunicativas que se desarrollan allí determinan la formación de estudiantes autónomos.

Justificación

Muchos pensadores de la educación, y de la sociedad en general, han considerado que la finalidad de esta debe ser el desarrollo de la autonomía desde la perspectiva de la formación de hombres y mujeres libres. Para intelectuales como Kant, Rousseau, Marx y Nietzsche la libertad individual y de los pueblos es la base para erigir sociedades democráticas con capacidad para tomar decisiones sobre el entorno en el que viven y transformarlo para bien propio y común (Marueta, 2007). En esta misma senda, Estanislao Zuleta (2004) hace referencia al desarrollo, en la escuela, de un pensamiento filosófico que impulse la curiosidad por el saber, por el interés de aprender, de hacer preguntas y de ir en busca de sus respuestas. Ese pensamiento filosófico del que hace mención Zuleta, bien podría relacionarse con el desarrollo de la autonomía: esa capacidad que permite que el individuo tome posición, piense por sí mismo, gobierne su voluntad y actúe según principios universales que le permitan tomar decisiones razonadas, conforme a criterios éticos. La formación en autonomía es entonces un tema de gran algidez para la sociedad latinoamericana, tan atacada por antiguas y nuevas formas de dependencia, donde

“...encontramos que el ser de Latinoamérica es un “ser-dependiente”, un “se-en-relación-a”.” (González Álvarez, 1990, p. 224) y emergen nuevas dependencias económicas y sociales como el consumismo y la narcodependencia.

La educación tiene entonces el reto de transformar estas realidades y lo hace en gran medida a partir de la figura del docente, quien tiene, de igual manera, la responsabilidad de propiciar ambientes que promuevan la construcción de identidad y autonomía, con el objetivo de romper con estos paradigmas propios de estas sociedades emergentes. Por ende, el profesor es aquel actor educativo que, a través de sus prácticas y, por supuesto, de su discurso, determina en parte la formación en autonomía. De este modo, se hace imperante la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Freire (2008), en su obra titulada *Pedagogía de la Autonomía*, propone que la labor de enseñar requiere de una constante reflexión crítica sobre la práctica, ya que “Cuando más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar...” (p. 40), de manera que el docente debe realizar una continua labor de autoevaluación, de revisión de sus prácticas y, asimismo, de sus discursos pedagógicos. Con respecto a esto último, Freire, igualmente, advierte el carácter ideológico de la educación, así como de los discursos en torno a ella y la necesidad de esclarecerlos.

En documentos nacionales como los artículos 13 y 21 de la *Ley 115*, se hace mención a la importancia de formar en la responsabilidad, la ética, la democracia y la autonomía. De igual manera en el *Documento 11: fundamentaciones y orientaciones del decreto 1290 de 2009*, también se enfatiza en la necesidad de una formación para la toma de decisiones autónomas, fundadas en criterios éticos que permitan la convivencia social. Por su parte, los informes PISA de los años 2012 y 2106 igualmente hacen mención de la

importancia de ofrecer una educación que procure una formación democrática y participativa, así como la necesidad de formar a los docentes en la motivación al autoaprendizaje en sus estudiantes.

En esta misma senda, hay una serie de preocupaciones nacionales en torno a la educación que pueden tener su origen en un deficiente desarrollo en la formación para la autonomía y en la ausencia de espacios de reflexión en torno a la práctica pedagógica. Entre las situaciones están la deserción, los bajos resultados en las pruebas estandarizadas, el bajo índice de continuidad de estudios hacia la educación superior, entre otros. Algunos de estos están plasmados en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (Gobierno de la República de Colombia), en el que se expresa la necesidad de:

- Mejorar significativamente los aprendizajes y los resultados en las evaluaciones estatales.
- Desarrollar y fortalecer las instituciones educativas oficiales como centros de reflexión y de investigación pedagógica, y configuración de redes de escuelas para socializar buenas prácticas y aprender de los logros y los errores. Impulsar a las instituciones educativas como escuelas que aprenden y fortalecer la capacidad de los docentes como profesionales reflexivos para que aprendan de sus propias prácticas en proceso de mejora continua. (Plan Decenal de Educación 2006-2016)

En razón a esto, se considera significativo realizar un estudio que se centre en la reflexión sobre los discursos pedagógicos en torno a este tipo de formación. Por ello, esta

investigación tiene como fin esclarecer qué elementos del discurso pedagógico de los docentes responden a una formación para la autonomía. La institución escogida para realizar el estudio es la I.E. La Laguna, de carácter oficial, ubicada en el área rural, la cual funciona con la metodología de la escuela activa, que tiene como principio el desarrollo de habilidades para la autorregulación y la construcción de conocimiento de manera autónoma. Esta característica hace que la institución sea de gran interés para el estudio, pues puede brindar una perspectiva con respecto a los discursos que tienen los docentes en torno a este tipo de metodología y cómo se llevan a cabo procesos de construcción de autonomía en estos entornos y la correspondencia entre el discurso pedagógico de los docentes y los principios de la escuela nueva. La observación y recopilación de información sobre este aspecto permitirá llevar memoria de las dinámicas presentes en este contexto específico, que pueden servir de base para la reflexión y el mejoramiento de la práctica pedagógica en esta institución o en instituciones con características similares.

Limitaciones y delimitaciones

Delimitación. Este estudio se desarrollará en la sede A de la Institución Educativa La Laguna del municipio de Los Santos, de carácter oficial. La investigación tendrá lugar durante el último periodo del año 2016, con una muestra de tres docentes de básica secundaria como informantes principales y seis estudiantes de básica secundaria como informantes secundarios. Se realizará el estudio de las características internas del discurso pedagógico en torno al tema de la formación para la autonomía, es decir, se analizarán los elementos presentes solo en los discursos de los docentes, por lo cual se prescinde de la integración del estudio de los discursos nacionales que podrían influir en una formación para la autonomía en instituciones de este tipo.

Limitaciones. Puede presentarse inconformidad de los docentes con la observación de sus clases o con el registro fílmico de estas. Debido a que la investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico, la interpretación de la información tiene un gran componente subjetivo. Asimismo, la información y conclusiones a las que se lleguen con esta investigación no se pueden generalizar a otros contextos debido a que la muestra no es representativa y solo tiene como objetivo la comprensión de las relaciones comunicativas en este entorno específico.

Definición de términos

Formación para la autonomía. Desde la perspectiva de Edgar Diego Erazo (2003), la formación para la autonomía se define como una educación que propende por la formación humanística y ética, la formación de seres capaces de pensar por sí mismos, de tomar decisiones y de responsabilizarse de estas.

Discurso pedagógico. Martínez-Otero (2007) lo define como “...una secuencia compleja, coherente, estructurada y flexible de mensajes que se ponen al servicio de la formación personal.” (p.3)

Ambientes de aprendizaje. García-Chato (2014), después de hacer un recorrido histórico por el concepto, concluye que es: “...un sistema integrado por un conjunto diversos de elementos relacionados y organizados entre sí que posibilitan generar circunstancias estimulantes para aprendizaje. Se fundamenta en la planeación, diseño y disposición de todos los elementos que lo propician y corresponde al contexto en que el niño se desenvuelve, y a su proceso de aprendizaje.” (p. 71)

Capítulo 2. Marco de referencia

En este capítulo se emprende la revisión teórica sobre las categorías centrales de esta investigación, así como de la diversidad de perspectivas relacionadas con la formación para la autonomía.

Formación para la autonomía

La formación para la autonomía, desde la definición de Edgar Diego Erazo (2003), debe ser aquella que desarrolle el pensamiento crítico y que permita al estudiante ser consciente de los determinantes sociales, de los elementos ideológicos implícitos en los discursos dominantes y adopte una posición argumentada frente a estas realidades. Debe orientarse hacia la formación de seres con capacidades para tomar decisiones frente a la información que se les presenta y a los saberes instaurados.

Este concepto de Erazo se enmarca dentro de las pedagogías críticas, que procuran por la formación de seres sociales, conscientes de su condición social y las problemáticas en las que se encuentran inmersos.

La preferencia del término *formación* al de *aprendizaje* radica en la necesidad de situar la autonomía dentro de un marco filosófico y antropológico; de manera que el término *formación* alude a una educación más centrada en la composición humanística del estudiante, en la necesidad del crecimiento personal, social e intelectual en aras de la emancipación de este. Desde las pedagogías críticas la formación es el proceso por medio del cual se aprehende una cultura y sus valores simbólicos.

Sin embargo, hay que señalar que, desde un enfoque constructivista, aparece también el concepto de aprendizaje autónomo, el cual tiene su fundamento en la psicología,

como bien lo define Abbagnano (1997) en su diccionario de filosofía, así como en el desarrollo de los estadios de aprendizaje propuesto por Piaget. Este enfoque pone su atención en los procesos cognitivos, de manera que las estrategias y actuación del docente se dirigen más hacia un desarrollo instrumental del conocimiento, en el que el educador ofrece una serie de estrategias que orientan la organización del estudio y las actividades académicas.

La autonomía y las pedagogías críticas

Desde una perspectiva sociológica de la autonomía y su relación con la libertad, Luis José González Álvarez (1990), en su reflexión sobre el hombre latinoamericano y el fundamento de su liberación, señala que “La libertad es ante todo una capacidad y una actitud. Es la afirmación de la persona con autonomía frente a sus posibilidades concretas.” (p. 201); de modo que concibe la libertad como una capacidad que se adquiere a partir del uso de la razón y de la lucha por sobreponerse a una noción naturalista del mundo, contraria a la idea de autodeterminación. En este sentido, al ser la libertad una característica propia de lo humano, desde el sujeto y para el sujeto, González señala la contradicción de someter la libertad al marco de las instituciones y su alienación. La coherencia entre los elementos que definen la libertad es, como se evidencia, de gran importancia para la elaboración del concepto de autonomía, ya que no se puede ser fiel a unos valores solo en teoría, sin que en la práctica se vea reflejado: “Si consagro mi vida a la lucha por la justicia, no soy libre de pagar a los obreros un salario infrahumano.” (p. 201). Señala González que el término libertad no tiene que ser necesariamente antónimo del de límite, y siendo la libertad una cualidad que comparte todo individuo que la cultive, se espera que haya ciertos lindes de respeto entre el territorio de uno y otro.

El concepto de autonomía, como ya se dijo en los antecedentes, surge en el marco del pensamiento kantiano. Para este pensador, la acción autónoma está fundada en el autogobierno, la capacidad de imponerse leyes voluntaria y libremente. Para Kant, la autonomía debe erigirse desde el imperativo categórico según el cual la acción del sujeto debe corresponder a leyes basadas en principios universales, es decir, válidos para cualquier ser humano en su relación con la sociedad. Esta acción es libre en la medida en que el sujeto pueda decidir acogerse o no a estos principios. En esencia, estos deben surgir del razonamiento y la reflexión, de la interiorización profunda de la moralidad; no de la imposición. De modo que la naturaleza racional del hombre lo hace libre y autónomo, lo libera de sus impulsos sensibles y del deseo, el cual es sumamente ingobernable. Por otra parte, ya en el plano específico de la educación formal, Kant considera la escuela como el mejor camino para la formación del hombre, y señala la importancia de abandonar una educación para el adiestramiento y acoger una para el desarrollo de una conciencia moral que permitiría educar seres autónomos, con formación en el deber y la estima de sí mismos (Abbagnano & Visalberghi, 2012).

De igual manera, Adorno (1998), en su reflexión sobre el hombre emancipado, advierte la alienación del ser humano, el cual es dirigido desde fuera y determinado por otros; en consecuencia, se niega la construcción de una identidad. Esta situación lleva al hombre a no digerir la información que se le presenta y a aceptarla como verdadera sin oponer resistencia. Esto ocasiona que se vea obligado a actuar de acuerdo a un mandato exterior y, en consecuencia, desempeñe roles impuestos con los cuales no cumple su papel como ser social, el cual consta de participación y toma de decisiones. Según el autor, el hombre en estas condiciones solo finge su mayoría de edad y sus responsabilidades

ciudadanas. Por ello, Adorno ve la necesidad de que la educación haga al estudiante consciente de los engaños de los que es víctima el ser humano, para así tomar acciones razonadas y sobreponerse a ello; de este modo puede llegar a ser un sujeto autónomo.

El desarrollo de la autonomía es un proceso complejo que exige un reconocimiento de sí mismo y de la situación de su propio pensamiento que le permita la construcción de un saber fundamentado, producto de la reflexión y el razonamiento. Este es uno de los puntos más recurrentes en la obra de Freire (Freire, *Pedagogía de la autonomía*, 2013) y que fundamenta su pedagogía de la liberación. Aquí aboga por el respeto de los saberes del educando, los cuales también deben entrar en un proceso de reconocimiento por parte del mismo estudiante, mediante la reflexión razonada. En la medida en que el alumno comprenda el significado de estos saberes dentro del entorno cultural y social en el que se desarrollan, podrá, a su vez, comprender las dinámicas sociales, respetarlas y transformar su conocimiento, inicialmente construido desde la ingenuidad, hacia uno epistemológico, fundado en la razón. Como consecuencia, el educando, en su proceso de acercamiento al pensamiento razonado, evita tomar una postura despectiva, estigmatizadora y sesgada ante las manifestaciones del saber ingenuo. Este tránsito del pensamiento inicial hacia un acercamiento razonado de la realidad, exige, a su vez, la motivación e inquietud hacia el conocimiento de esta y la certeza de que se tienen las habilidades y capacidades para aprehenderla. En educación, este camino debe ser acompañado por la actuación del docente, quien intenta, a partir de su práctica y su discurso, cerrar la brecha que usualmente se abre entre el estado actual del conocimiento del estudiante y su tránsito autónomo hacia el saber razonado. De manera que el educador tiene entonces la tarea de brindar las

herramientas y espacios que generen motivación y que desarrollen, así, la autoestima del estudiante en cada ámbito de su vida.

Asimismo, el pensador autónomo, en su acercamiento a la realidad, hace uso de la duda; esa misma que le obliga a realizar una búsqueda exhaustiva de información variada e incluso contradictoria sobre el fenómeno estudiado. Esa búsqueda sitúa al sujeto en una variedad de perspectivas que le permitirán, luego, tomar decisiones razonadas con respecto a las opciones que la diversidad le plantea. En este sentido, el estudiante debe llegar a adoptar una posición ante el saber y, así, desarrollar una identidad en la que se reconozca la diversidad de perspectivas y el respeto por los contextos en los que se desarrollan. (Freire, 2013)

Así, la mediación del conocimiento, teniendo como principio una educación para la autonomía, contempla la integración de un pensamiento crítico y racional con el conocimiento personal, la motivación, la autoestima y la ética. La educación desde los principios fundadores de la autonomía, como lo son la libertad, el autoconocimiento, la voluntad y el razonamiento, permite al estudiante la apropiación de los saberes de manera integral, concienciada y reflexiva, y formarse como ciudadano capaz de asumir la responsabilidad de sus decisiones y actuaciones. Relacionado con esto, Escobar (2011) afirma que: “Hoy se plantea que el quehacer pedagógico debe orientarse más allá de la transmisión de los acostumbrados contenidos escolares; implica el desarrollo de habilidades y aptitudes que promuevan autonomía de sentimiento, pensamiento y acción.” (p. 2) Con esto se afirma la necesaria concepción del estudiante como ser capaz y generador de conocimiento. Se deja entonces de lado la idea del estudiante como menor de edad y se le sitúa en la categoría de pensador, como lo señala Zuleta (1995) al realizar una dura crítica a

la educación tradicional, la cual centra sus esfuerzos en catalogar al estudiante como receptor del saber informado por el docente y no como fundador de su propio pensamiento.

Para Freire (2013) la educación para la autonomía es el espacio de encuentro entre el docente, el educando y su transformación recíproca. Esta se lleva a cabo mediante el reconocimiento de lo inacabado del ser humano y de la necesidad de formación de cada una de las partes, las cuales deben concientizarse de su proceso. La curiosidad, entonces, es la primera instancia que posibilita la construcción del conocimiento. Esa curiosidad en primera medida ingenua debe aspirar a ser epistemológica y fundada en la razón, en la indagación del porqué de los fenómenos. Ese tránsito supone un proceso democrático en el que se reconoce el saber del estudiante y, a partir de este, se lleva a cabo el acompañamiento hacia la elaboración del saber razonado, que en ningún caso es fijo o acabado; por ello, para Freire, el componente de la duda es esencial, pues permite al sujeto distanciarse del objeto de estudio para hacerse preguntas sobre su veracidad, y llegar así a elaborar su propio saber. Asimismo, ese alejamiento de los saberes dominantes exige del sujeto un riesgo en cuanto debe enfrentarse a la posibilidad del error, inherente a la aventura de la investigación. En esta misma senda, Zuleta (2015) advierte que la dificultad y el riesgo son esenciales en el proceso de formación y que lo realmente significativo debe pasar por el cedazo de la dificultad.

Esta formación recíproca entre estudiante y educador, planteada por Freire, exige del docente el ejercicio constante de la investigación sobre sus saberes y su práctica, en aras de impulsar la curiosidad de sus educandos, de desafiarlos y de guiarlos en el camino hacia una curiosidad epistemológica. Esa que se funda en la complejidad del proceso investigativo y en la ética del saber que produce. Para el pedagogo brasileiro la coherencia

entre lo que se dice y lo que se hace es indispensable, de manera que la actuación del educador dentro del aula debe corresponder a su discurso liberador; así como la exigencia académica a sus estudiantes debe sustentarse en su propia labor como estudioso e investigador. En suma, para este autor, el ser se hace autónomo en la medida en que se hace consciente de su necesario y constante proceso de mejoramiento, de cómo aprende y para qué, de cómo se involucran los demás y cómo, mediante la producción de conocimiento de manera razonada y contextualizada, puede transformar su realidad.

Por otra parte, uno de los grandes pensadores colombianos que reflexionó hondamente sobre temas álgidos de nuestra sociedad y que se detuvo en uno de los más problemáticos, como lo es la educación, fue Estanislao Zuleta (1995). En sus escritos sobre educación, emprende la discusión sobre la finalidad de la formación, la cual debe estar, en primera medida, fundada en el respeto por el saber del estudiante. El profesor, en su carácter de mediador, tiene la tarea de construir una relación horizontal con el educando, que le permita advertir las inquietudes e intereses de este. Este material, que es la experiencia del niño, es de gran valor, ya que, al problematizarla e iniciar la discusión de esta en el aula, se puede llegar a transformarla. Zuleta asegura que este tipo de educación, centrada en el estudiante, debe favorecer, en primera medida, el desarrollo de la persona a partir del cultivo de la razón. Este proceso se evidencia en la medida en que el estudiante tenga el espacio para la pregunta, para la indagación del porqué de su conocimiento. Contrario a esto, se presenta en muchos casos una formación dogmática, que se interesa más por la transmisión de información. El autor considera preocupante este tipo de enfoque, el cual define, en términos de Kant, como una educación heterónoma, pues necesita del saber ya instaurado, al cual se acoge confiadamente. Esta tendencia evita

entonces enfrentar al estudiante ante el rigor que exige el conocimiento y le evita la angustia de pensar. Por ello, plantea la necesidad de una educación fundamentada en el pensamiento filosófico, que dé al estudiante la oportunidad de abordar el conocimiento desde la duda; esto le permite hacerse preguntas y encontrar contradicciones: ver el conocimiento desde una mirada crítica. Por ello, Zuleta menciona las tres exigencias de la racionalidad esbozadas por Kant: Pensar por sí mismo, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro y ser capaz de realizar la revisión de los saberes instaurados y ponerlos a prueba. Por esta razón, el autor señala la importancia de poder diferir, lo cual es uno de los principios fundamentales de la democracia. En este sentido, hay un momento, en el proceso de aprendizaje, en el que el estudiante tiene la necesidad de tomar distancia del pensamiento de su profesor, de diferir de sus ideas y planteamientos para entrar a crear los suyos propios.

Estanislao Zuleta, a su vez, aborda, desde la tradición clásica, la necesidad por el saber, por indagar: condición para el acercamiento al conocimiento. Y esa necesidad radica en la oportunidad de abordar los saberes de una manera crítica, desde el pensar por sí mismo y del uso del pensamiento razonado. La preocupación del autor en torno a la tendencia de una educación de la información más que de la formación, le lleva a pensar en que hay una fragmentación entre el conocimiento, el contexto en el que se desarrolla y el contexto que determina lo humano. Esta ruptura del conocimiento impide la formación integral del ser que indaga por su posición en el mundo, su realidad interior y su relación con la sociedad en la que vive. Para llegar a ser una persona integral, el sujeto debe enfrentarse a la angustia de la incertidumbre de pensar contra sí mismo y dudar de sus más profundas creencias, las cuales son, en principio, instauradas por la sociedad. A razón de

esto, el estudiante, al ser un pensador libre, debe adoptar una actitud de responsabilidad ante el conocimiento y respetar así la posición del otro. De esta forma es importante que valore esa otra posición, la reconozca, la discuta y la controvierta, lo cual enriquece la construcción dialogada del conocimiento.

Como se ha visto, la formación centrada en el estudiante propende por la formación de sujetos autónomos, lo cual supone asimismo una formación para el pensamiento crítico, la formación de la voluntad y del ejercicio del pensamiento razonado.

La pedagogía crítica, que obtiene su más visible representación en el pensamiento freireano, funda sus bases en la idea de que, a partir del conocimiento crítico de la realidad, se llega a tener conciencia de la injerencia de los poderes opresores; de donde surge la propuesta de la *concientización*, de este pedagogo brasileño. Desde la aparición de Freire en el panorama pedagógico, la libertad y el pensamiento crítico han sido temas bases en la formación del profesorado (Kincheloe, 2008).

Por su parte, Giroux (2008) señala la importancia de que el estudiante se asuma como ser crítico y que pueda cuestionar el saber para así realizar afirmaciones propias. En este sentido, el autor concibe el pensamiento crítico como fundamento de las relaciones democráticas. Esto se traduce en la capacidad para decidir e intervenir en la construcción y cambio social. En consecuencia, hace énfasis en el compromiso del docente en la formación de personas que puedan intervenir en la toma de decisiones y la construcción de una sociedad más justa, en la que las personas tengan la posibilidad de abordar de manera crítica su realidad, acudiendo al pensamiento razonado.

Teniendo en cuenta esto, desde las pedagogías críticas se abordan entonces algunos aspectos esenciales que construyen ambientes favorables para la formación de seres autónomos. Roberto Ramírez Bravo (2008) menciona algunos supuestos que fundamentan la visión crítica de la educación, los cuales expuso en el siguiente cuadro:

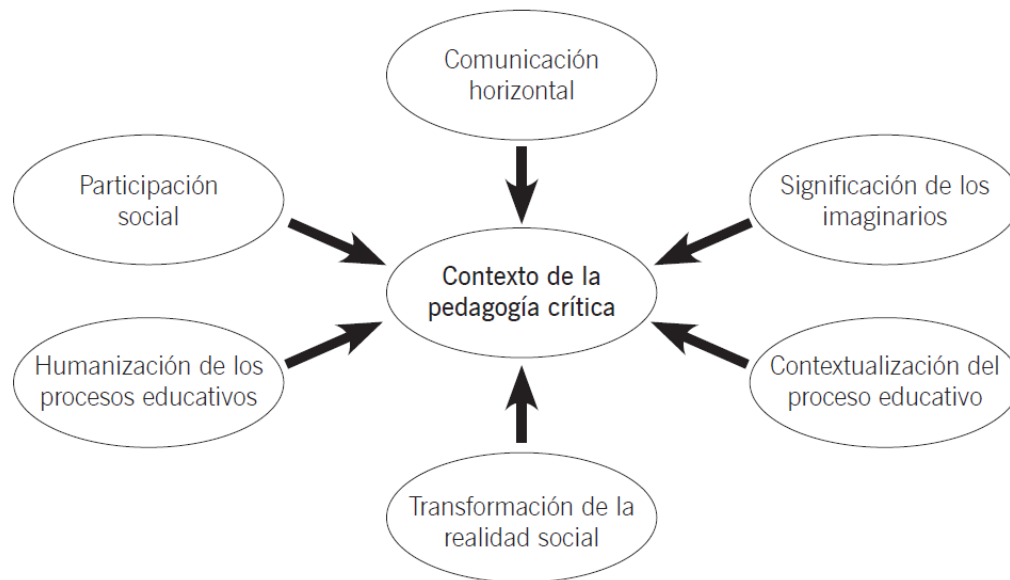


Figura 1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica

Nota. Fuente: Ramírez Bravo, R. (2008). *La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. Folios (28)

El autor define la *participación social* como la conciencia por la transformación del contexto. La formación en este sentido se dirige hacia el desarrollo de seres democráticos, capaces de tomar decisiones para el mejoramiento del medio; conscientes de su posición dentro de la sociedad, de las relaciones de poder que los determinan. Asimismo, la participación social hace referencia al trabajo cooperativo y a la afirmación de la autonomía en la participación de cada uno de los miembros de la comunidad.

En cuanto a la *comunicación horizontal*, Ramírez sostiene que es aquella que plantea relaciones más cercanas en donde los sujetos se encuentran en igualdad de

condiciones de participación y comunicación. Es reconocer el discurso del otro y entrar en diálogo en medio de la convergencia o divergencia.

La *significación de imaginarios simbólicos* es descrita como la manera en que un grupo social construye sus imaginarios, teniendo en cuenta sus aspectos socioculturales, históricos y políticos, y cómo estos deben ser comprendidos como parte esencial de lo humano. El ser, a partir de estas tres dimensiones, construye su mundo y sus significados: el valor histórico de la consciencia sobre el tiempo y el espacio, sobre las acciones y realizaciones pasadas; el reconocimiento de los aspectos sociales y culturales que determinan las acciones de un grupo, así como sus hábitos y creencias; y el asumirse como seres políticos que toman decisiones razonadas, son conscientes de sus actos y son responsables por ellos, reconocen las relaciones de poder y jerarquía que se manifiestan en la sociedad.

El supuesto de la *humanización* plantea el tránsito hacia el cultivo del ser, hacia la emancipación y autogobierno. El autor menciona también las relaciones sociales y su complejidad como elemento de la humanización, su reflexión y análisis es una de las necesidades de la pedagogía crítica y de la formación del sujeto hacia su autonomía.

Otro elemento mencionado por Ramírez es la *contextualización del proceso educativo* que supone la reflexión sobre los elementos de la realidad, las manifestaciones culturales y sociales que determinan el entorno. En general, aboga por la problematización de la realidad como forma de racionalizarla, de volver sobre ella para transformarla. La *transformación de la realidad social* es entonces la búsqueda de opciones de solución a las problemáticas analizadas, transformar tanto las acciones como el discurso y emprender un

proceso de reconceptualización y resquebrajamiento de las manipulaciones, la cuales impiden la formación del ser autónomo.

Asimismo, señala que el profesor, en el marco de la pedagogía crítica, debe contar con amplitud conceptual, disposición para potenciar habilidades de pensamiento, autodeterminación y disciplina para la autoevaluación de la tarea (Ramírez, 2008, p. 5), en general menciona la importancia de la autonomía tanto del estudiante como del profesor en el desarrollo de las tareas así como la escogencia de materiales y metas, en la identificación de debilidades y fortalezas y en la reflexión del propio proceso de pensamiento. Igualmente, la escuela es un espacio para la discusión y el diálogo, para la reflexión sobre la configuración social de la realidad y sobre las crisis que en ella se presenta. Ramírez indica que existen tres ejes críticos susceptibles de reflexión: la crisis cultural, la política y la educativa. Estos deben ser materia de investigación en el aula y deben dirigirse hacia su comprensión y toma de posición que permita la formación de seres críticos y autónomos.

El desarrollo de un actuar sustentado en el razonamiento de la situación o problema planteado se encuentra entonces menos susceptible de manipulaciones, ya que el pensamiento del sujeto crítico se hace complejo al comprender profundamente aquello que se pretende abordar. De este modo, enseñar a pensar de manera crítica es el pilar de la formación para la autonomía, lo cual exige pensar por sí mismo, sin imposiciones o manipulaciones.

La autonomía y las pedagogías constructivistas. Con la aparición de la concepción constructivista del aprendizaje, desde los trabajos de J. Piaget (Corriente cognitivista) y L. Vygotski (corriente social), se acrecentó la necesidad de que el estudiante fuera el centro del proceso educativo y, por lo tanto, tuviera un papel más activo en su

aprendizaje. En términos generales, el constructivismo se asienta en la idea de que el aprendizaje es un proceso que ha de ser emprendido fundamentalmente por el educando, quien debe, con el acompañamiento del docente, cultivarse tanto intelectual como emocionalmente.

En esta medida, en la educación constructivista no se considera el concepto de *verdad* como principio necesario para el razonamiento y el acercamiento a la realidad. La posibilidad de llegar al conocimiento se da a través de la duda, entendiendo que no hay verdades científicas absolutas, sino, por el contrario, procesos de búsqueda y construcción de pensamiento. En este ambiente, el docente no puede ser portador de verdades absolutas impuestas a sus estudiantes, pues su papel es el de facilitador de iniciativas investigativas hacia la construcción de pensamiento, el acercamiento al conocimiento y el perfeccionamiento personal.

Como resultado, se llega a la idea de que el conocimiento no se construye desde afuera sino desde el mismo sujeto, esto le brinda a la educación una perspectiva subjetiva, contraria a la desarrollada por los pensadores ilustrados, quienes sostenían que el conocimiento debía ser explorado de manera objetiva y ser sintetizado en leyes generales.

Para los constructivistas el aprendizaje no está, por un lado, necesariamente determinado por los principios del modelo clásico de racionalidad, que expone que el pensamiento razonado se da como producto de las creencias y deseos; pero tampoco obedece a leyes meramente deterministas que relegan al sujeto a los mandatos del medio en el que vive. Según Schunk (2012), acudiendo al pensamiento de Bandura, “El constructivismo contrasta con las teorías del condicionamiento que hacen hincapié en la influencia del entorno sobre la persona, así como con las teorías del procesamiento de la

información que consideran que el aprendizaje ocurre en la mente y ponen poca atención al contexto.” (p. 231). Según el constructivismo, el conocimiento es una estructura que se nutre de las experiencias con el medio y de su debida apropiación mental. De manera que el aprendizaje no está determinado exclusivamente por el contexto ni tampoco por los procesos mentales, ya que es la conjunción de estos dos estados.

A partir de esta mirada, el profesor constructivista debe tener consciencia de que el aprendizaje en el aula se desarrolla a partir de espacios para la discusión y el diálogo, espacios que presenten situaciones por medio de las cuales el estudiante se sienta involucrado y tenga la necesidad de participar y de relacionarse con sus pares, así como con su profesor.

En este marco del constructivismo, la escuela tiene la tarea de desarrollar en el estudiante habilidades para el pensamiento crítico, para la toma de decisiones razonada y para la tolerancia en espacios democráticos multiculturales. Julián De Zubiría Samper (2006) expone algunos principios epistemológicos base para la educación constructivista:

- El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.
- Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales.
- La ciencia no descubre realidades ya hechas, sino que construye, crea e inventa realidades.

Asimismo, los principios pedagógicos:

- El aprendizaje es una construcción idiosincrásica.

- Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos.

La educación centrada en el estudiante entonces exige, abstrayendo lo esencial de lo dicho, el desarrollo del pensamiento crítico, lo cual conduciría a una educación para la autonomía. Esto mediante estrategias que permitan que el estudiante, con la mediación del docente, llegue a hacerse dueño de su proceso de aprendizaje.

Por ello, desde este enfoque pedagógico, se propone la importancia de la autoevaluación como requisito para el desarrollo de aprendizajes autorregulados: "...es importante que se propongan situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes." (Díaz-Barriga & Hernández, 2006, p. 355). Asimismo, Castillo y Cabrerizo (2009) plantean la autoevaluación como un reto que supone situar al estudiante en el centro del proceso, dándole protagonismo y participación. Para estos autores la implementación de estrategias de autoevaluación compromete al estudiante con su propio proceso de formación y con la asunción de responsabilidades.

Por otra parte, Zimmerman (1990) señala que una perspectiva para el aprendizaje autorregulado está determinada por la forma como los docentes interactúan con sus estudiantes y el acompañamiento a este proceso (p. 4). De acuerdo con esto, la reflexión en torno al discurso pedagógico es un ejercicio que brindaría posibilidades de mejoramiento de las relaciones en el aula, pues al hacerse evidente las estructuras comunicativas, el profesor tiene la posibilidad de conocer más a fondo su práctica y orientarla hacia la formación de estudiantes autónomos.

Esta visión instrumental de una formación para la autonomía ha expuesto la importancia de utilizar estrategias variadas que incluyen la organización del tiempo, la valoración y reflexión sobre las actitudes y acciones en torno a los aprendizajes y la autorregulación.

Finalmente, en el recorrido realizado, se evidencian diferentes elementos que caracterizan la autonomía tanto desde las pedagogías críticas como desde el constructivismo y que podrían agruparse en tres categorías fundamentales que son la *autonomía emocional*, que comprende un reconocimiento a la alteridad, así como una formación para el autoconocimiento y la autoestima; la *autonomía intelectual*, que corresponde a una educación para la formación de un pensamiento crítico, que incluya la ética, la dialogicidad y el razonamiento en su construcción, y la *autonomía instrumental*, que obedece más a un enfoque constructivista y que demanda del estudiante organización autónoma del trabajo y evaluación de su aprendizaje y procesos de pensamiento.

Discurso pedagógico

Por otra parte, dentro de la obra de Freire, aparece constantemente la importancia de que el educador tenga coherencia entre lo que dice y lo que hace, entre su discurso y su práctica. a este respecto, Basil Bernstein, en sus estudios sobre el discurso pedagógico, asegura que este comprende tanto lo que se dice y construye ideológicamente como lo que se hace. Por ello se ha tomado como referente teórico primordial para el estudio del discurso pedagógico los planteamientos de este autor y su trabajo sobre la construcción social del discurso pedagógico (Díaz, 1993).

Para este autor, el discurso pedagógico es una categoría abstracta que se dirige a la formación de identidades, a partir de la mediación de las relaciones sociales y la realización de estas en un texto discursivo. En su teoría, Bernstein adopta el término discurso no desde una perspectiva lingüística, sino sociológica, que tiene sus realizaciones dentro del marco de las relaciones sociales (Díaz, 1993). De ahí que la práctica pedagógica sea también parte de las realizaciones del discurso pedagógico.

La teoría sociológica de Berstein plantea el análisis sociológico del discurso pedagógico entendido como principio por medio del cual los discursos son adecuados y recontextualizados a los ambientes pedagógicos; este afirma entonces que el lenguaje establece y legitima las categorías sociales, por lo tanto, se comporta como un dispositivo de poder que define las jerarquías dentro de un contexto y, por ende, el uso de los discursos. A su vez, es a través de él que los sujetos construyen su identidad; este proceso está determinado por *códigos*: principios que regulan los procesos de comunicación. Los códigos ofrecen al sujeto la posibilidad de representar su espacio, construir significados en sus relaciones sociales y actuar de acuerdo a esto. El sujeto crea su mundo simbólico a partir de estos códigos, afirmándose como ser social, producto de la comunicación y de las relaciones de poder determinadas por los contextos. En la medida en que el ser humano es social, está también determinado por las relaciones con sus semejantes y su entorno, y enmarcado por los componentes de clase, poder y uso del discurso. En este sentido, *el código* deberá entonces evidenciar estos rasgos y sus características: las posibilidades del discurso vienen entonces determinadas por el lugar del sujeto en el mundo y sus relaciones:

... la teoría de los códigos de Bernstein se fundamenta en la idea de que la comunicación entre los sujetos está cruzada por la ubicación (o posición) de los

sujetos en la estructura social. [...] las condiciones de proposicionalidad están dadas por la posicionalidad del sujeto, la cual se estructura en función de las relaciones de poder. (Díaz, 1993, p. 15)

De ahí que la tesis principal del autor se centre en la indagación por los procesos de transmisión cultural y el papel del discurso en esta, en contextos como el escolar. Esto entendiendo la educación como un dispositivo de control en el que se reproducen los discursos dominantes y que posibilita el cambio de las posiciones del sujeto en la jerarquía social del discurso. Bernstein plantea en su teoría dos ideas principales:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial en los niños.
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación. (Díaz, 1993, p. 3)

La segunda de estas ideas es fundamental para el presente estudio, pues es desde el análisis de los códigos construidos en la escuela por parte del docente que se determinará cómo se construyen las relaciones comunicativas entre docente y estudiantes y la idea de autonomía dentro del discurso pedagógico. A partir de esta fundamentación teórica será posible el análisis de los elementos del discurso del docente que hacen posible la construcción de autonomía en la dinámica de aula. Y así evidenciar cómo está presente este concepto en los procesos de organización, transmisión y evaluación de su práctica pedagógica.

La teoría de Bernstein contempla una serie de términos clave para el estudio del discurso que serán descritos a continuación.

El código. El código es el principio de regulación por medio del cual los sujetos realizan la representación discursiva de la realidad social. Para este autor, el código está integrado por los contextos, o las prácticas de interacción; los significados y la orientación hacia estos, y, por último, las realizaciones o su materialización en las producciones textuales. Este está dotado de ideologías dado que es producido por grupos sociales, los cuales tienen intereses particulares y por ello seleccionan códigos particulares dependiendo de su categorización social en la división del trabajo. De manera que la comprensión de las representaciones discursivas o códigos en la escuela solo puede ser entendida en el contexto social, el cual está determinado, según este autor, por los principios de *Enmarcación y Clasificación*.

Enmarcación y clasificación de los códigos. El principio de *enmarcación* es la forma de realización dentro del contexto, es decir, las formas de comunicación que se desarrollan dentro de este y que delimitan los modos de interacción de una comunidad específica. También hace referencia a las posibilidades de comunicación, a la legitimación de los discursos dentro de un contexto específico y a la regulación del acceso a estos.

Por otra parte, el principio de *clasificación* regula la relación entre contextos que asimismo están determinados socialmente. Particularmente, este principio obedece a las dinámicas producidas por la división del trabajo, las cuales sitúan a los sujetos en un lugar específico dentro de las jerarquías sociales. En consecuencia, las relaciones de clase confieren o no el poder discursivo a sus hablantes, legitimando un discurso dominante, el

cual es concebido como superior, por estar adjunto a un sujeto posicionado privilegiadamente en una clase social.

En la medida en que las relaciones de clasificación y enmarcación en el aula sean más fuertes, esto se reproducirá en relaciones de poder más claramente jerarquizadas, lo cual permite un control más amplio de los discursos. De manera que este tipo de prácticas se orientan hacia la reafirmación de valores como la obediencia, la atención y la idea de respeto a la autoridad. Bernstein señala que si estos principios se manifiestan de manera débil también se desdibujarán las posiciones de poder y las relaciones se darán de manera más horizontal. Este tipo de práctica da paso a la participación y a la creatividad, a la apropiación de los discursos de manera más contextualizada y cercana.

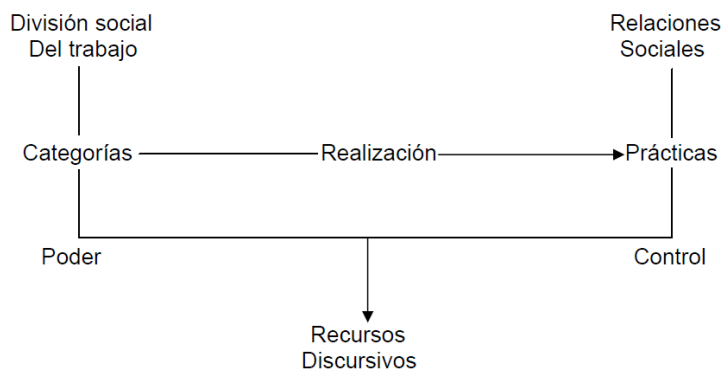


Figura 2. Esquema relación división social del trabajo y prácticas pedagógicas.

Nota. Fuente: Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. *Revista Colombiana de Educación*, 107-152.

En consecuencia, los recursos discursivos están determinados por la *clasificación*, es decir, su jerarquización dentro de la sociedad o de un contexto específico, lo cual arroja unas categorías que definen las posiciones y relaciones de poder. El discurso, a su vez, está definido por el control que tiene de la acción y que se define mediante el principio de

enmarcación. Por eso, cuanto más fuertes sean las leyes de enmarcación y clasificación que rigen una práctica, se evidenciarán prácticas que acentúan jerarquías y delimitación del contenido de los discursos en favor de un mayor control simbólico.

Clases de códigos. Para Bernstein existen dos clases de códigos: el *código elaborado* y el *código restringido*. El primero de ellos es un código particular que es utilizado por un grupo de personas, es sencillo y es universalmente accesible.

El *código restringido*, por el contrario, es aquel utilizado por las clases que detentan el poder o administran el saber; el acceso a estos códigos está determinado por sujetos que han adquirido formación especializada. El profesor entonces es portador de este tipo de códigos, los cuales difieren de los de sus estudiantes, por lo que se hace necesario una transformación de este pues:

“El código que el niño trae a la escuela simboliza su identidad social, cuando el niño es sensible al código elaborado su experiencia escolar es una experiencia de desarrollo simbólico y social, para un niño limitado a un código restringido la experiencia escolar es una experiencia de cambio simbólico y social, un cambio en el código envuelve cambios en los medios por los cuales se crean una identidad y una realidad social.” (Díaz, 1993, p.7)

Entonces los códigos elaborados son significados dependientes del contexto del sujeto, en cambio los códigos restringidos tienen la pretensión de ser independientes del contexto.

Reglas de reconocimiento y de manifestación. En esta teoría, el discurso es aprehendido mediante los procesos de *reconocimiento* y de *manifestación*. El primero de estos hace referencia a la internalización del sistema simbólico de un contexto especializado como el que es expuesto por el docente, es la comprensión del qué de la comunicación, la comprensión de los significados. Las reglas de manifestación son aquellas que regulan la forma en la que se comunican dichos significados aprendidos en el proceso de reconocimiento: cómo se dicen y hacen.

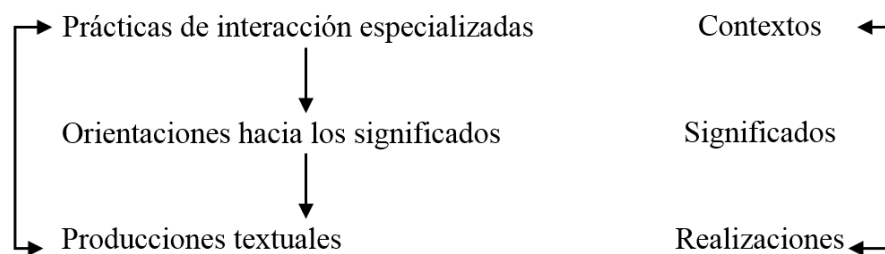


Figura 3. Esquema orientación hacia la significación

Nota. Fuente: Díaz, M. (1993). *Introducción a la sociología de Basil Bernstein*. En B. Bernstein, *La construcción social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot.

Este esquema muestra el proceso de reconocimiento y manifestación de los saberes especializados, los cuales deben ser adecuados pedagógicamente y, posteriormente, transformados en discursos contextualizados a las necesidades de los educandos, lo que corresponde a las producciones textuales: a las realizaciones del discurso.

Descontextualización y Recontextualización. Con *recontextualización* Bernstein hace referencia al proceso mediante el cual un saber o código especializado es transformado con el objetivo de ser comunicado de manera eficiente dentro de un contexto específico. Para ello debe ser antes *descontextualizado*, es decir, despojado de su carácter

científico para hacerlo accesible al contexto escolar. El *potencial de significados* debe ser reelaborado para su adaptación pedagógica.

Dispositivo pedagógico. Es el sistema de reglas que actúa sobre el potencial de significados. Bernstein relaciona en algunos apartes de su obra la educación oficial como dispositivo pedagógico y describe a las instituciones educativas como "... agencias que se especializan en control simbólico" (Díaz, 1993, p. 41) que manejan discursos especializados y que obedecen a las comunicaciones dominantes. De manera que estas instituciones realizan un control simbólico de los recursos discursivos, con el objetivo de lograr la formación de identidades deseadas.

Revisión de estudios relacionados con la formación para la autonomía

La relación entre educación y autonomía ha sido uno de los temas más discutidos en las agendas de los diferentes países como lo advierten diferentes autores (Puig Rovira & Martín García, 2014; Fineman, 2004). A raíz de esto, ha surgido una variedad de estudios que abordan el tema de la autonomía desde diversas perspectivas que van desde estudios cognitivistas, donde se busca conocer el proceso que lleva a la apropiación de habilidades para la autonomía en los estudiantes; filosóficos, donde se pretende comprender la naturaleza del concepto y su relación estrecha con las ideas de libertad, emancipación y voluntad, modernidad y posmodernidad; hasta de tipo sociológico centrados en la necesidad de abordar la diversidad cultural, los valores morales y la formación para el trabajo en un mundo globalizado, entre otros. Estos comprenden, a su vez, diversas miradas: desde la educación superior, la enseñanza de lenguas, la escuela primaria y secundaria, la formación para el trabajo; asimismo, desde diferentes actores: la autonomía del docente, la autonomía del estudiante, la autonomía del aprendizaje, la autonomía de la escuela.

A continuación, se realizará un recorrido por los principales y más recientes estudios desarrollados en torno al tema de la autonomía en la educación desde los ámbitos internacional, latinoamericano y nacional, con el objetivo de obtener un panorama sobre las investigaciones adelantadas al respecto y el aporte que estas pueden dar a la presente investigación.

Ámbito internacional

En el contexto internacional abundan los estudios en torno a la autonomía en la educación y hay, asimismo, un variado número de trabajos llevados a cabo dentro del ámbito español.

En 2004, aparece la publicación monográfica sobre pedagogía para la autonomía de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. En este número se halla una serie de artículos centrados en la reflexión de la obra de Freire sobre la formación de educadores.

En este volumen aparece el estudio de Arandía (2004), titulado *La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire*, que aborda la obra de este pensador brasilero y su pedagogía dialógica en torno a la formación de educadores. Uno de los puntos más importantes desarrollados allí es el de la educación de la pregunta, descrita como una pedagogía que se alimenta de la producción creativa del saber y del compromiso con el conocimiento y con el contexto en el que se desarrolla. Arandía asegura, a partir del pensamiento de Freire, que estos ambientes educativos que propician la responsabilidad, el compromiso y la creatividad deben estar determinados por ciertos elementos como lo son la función política del acto educativo, el desarrollo de la reflexividad en torno a las problemáticas sociales, el diálogo como forma democrática y colectiva de construcción del

pensamiento, y, por último, la consideración de las emociones en los procesos de razonamiento. De modo que el acto educativo debe fundamentarse en una constante reflexión sobre sí mismo, teniendo en cuenta que debe transformar y, como dice la autora, “desvelar las distintas concepciones sociales” que emergen de su práctica y que la determinan. Por ello recomienda que esta contemple diferentes aspectos hacia los que puede dirigirse: su finalidad, sus estrategias, el sujeto, la relación educativa, la metodología, la evaluación, entre otros. Como consecuencia de la autorreflexión, se humaniza el proceso y se torna más consciente, más susceptible a cambios, y, por ende, al mejoramiento constante. A esto añade el valor del dialogismo en la dinámica formadora, donde no solo importa que el sujeto dé su visión de mundo, sino que la comparta y escuche las de los otros, con el objetivo de tener una mirada más amplia y tolerante.

Un aspecto interesante de este examen del pensamiento de Freire es el de la reflexión sobre la práctica y la importancia de detenerse en cada uno de sus elementos en aras de verificar la relación entre esta y el discurso pedagógico. Considera, además, la narración de la experiencia como herramienta fundamental para la comprensión del acto educativo. En este sentido, ese seguimiento convierte la tarea reflexiva del docente en un proceso de investigación y de acción basada en esta.

Por otra parte, se exponen algunas de las estrategias utilizadas para la dilucidación de los procesos formativos por parte del educador. Entre ellas están: dialogar de modo permanente con la práctica, la construcción colectiva y colaborativa, la creación de contextos teóricos en los procesos de formación, la reflexión del contexto cultural y político de la acción educativa, la investigación de la práctica educativa, el facilitar los procesos

democráticos en la formación, el trabajo sobre una metodología que articule la teoría con la práctica y la utilización de herramientas que fomenten el intercambio y el hacer solidario.

Junto a lo anterior, la autora propone algunas estrategias metodológicas que involucran el diálogo en la construcción de sentido en el estudiante. Algunas de ellas son: la selección de material didáctico que promueva el debate, la utilización de criterios en la búsqueda de información y análisis de la misma, la incorporación de testimonios reales, la tertulia y la conjugación del trabajo colectivo con el personal.

Teniendo en cuenta esto y la necesidad de una educación para la autonomía dirigida hacia el reconocimiento del otro, Vila y Mancera (2012), en su artículo *La educación para la autonomía moral en la escuela intercultural*, presentan su reflexión en torno al desarrollo de la autonomía moral en la escuela y la relación de esta con el desarrollo de la identidad en contextos multiculturales. Desde su definición de autonomía como la capacidad para tomar decisiones y adquirir responsabilidades, los autores proponen la necesidad de una educación para el desarrollo de estas habilidades a partir de ambientes en donde prime la confianza en el sujeto, las buenas relaciones entre los actores y las expectativas en torno a las posibilidades de desarrollo del estudiante. Aunado a esto, se expone aquí la encrucijada entre la formación desde dos ámbitos: los valores propios de la cultura del sujeto y la aprehensión de la cultura hegemónica a la cual se adhiere. De lo anterior, se desprende la importancia de la adecuación del discurso a las necesidades multiculturales del medio con el objetivo de formar personas conscientes de su sitio en la sociedad y la necesaria construcción de la identidad desde la conjunción entre lo individual y lo colectivo.

Este acercamiento al tema de la formación en autonomía y su desarrollo en contextos multiculturales, como es condición en la mayoría de los países europeos, supone un reto para el docente en cuanto debe generar espacios para la conjunción de ideas y posiciones, y, por ende, para la formación de una identidad auténtica, acorde a las riquezas culturales y sociales que determinan estos contextos.

Por otra parte, en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Jaume Sarramona (2011), en su trabajo titulado *Autonomía y calidad de la educación*, realiza una reflexión en torno a la autonomía y la calidad de la educación en dos aspectos: la actividad pedagógica y la organización institucional. En la reflexión sobre el primero de ellos se define la autonomía como una propiedad sumamente ligada a la moralidad, que entraña pensar por sí mismo de manera crítica. Afirma que la formación en este aspecto exige el reconocimiento del otro como parte de la construcción propia en la negociación de perspectivas y saberes. El autor sostiene, además, que, para la formación en autonomía, debe erguirse una figura de autoridad que servirá de guía en el proceso educativo. Parte de la afirmación de que la autonomía no surge de la nada, sino que se construye a partir del docente, quien debe propiciar espacios de autonomía moral en aspectos como la toma de decisiones, la responsabilidad y la libertad medida; y de autonomía intelectual desde el fomento de la creatividad, la criticidad y la resolución de problemas.

A raíz del éxito de la educación finlandesa, han surgido una serie de trabajos que pretenden evidenciar los elementos que hacen de su sistema de educación uno de los más consolidados en el mundo. Uno de estos estudios es el de Niemi (2013), quien, en su trabajo *The finish teacher education. teachers for equity and professional autonomy*, aborda el tema de la importancia de la autonomía del docente y su relación con la formación para

la autonomía. Allí se describe el sistema de educación finlandés, sus principios y organización. Se define como una educación basada en la equidad y la igualdad desde las perspectivas cultural, social e individual, principios plasmados en la política educacional, la cual contempla la gratuidad de la educación, de la alimentación y la atención a necesidades académicas especiales. Expone principalmente la relevancia de la autonomía en la profesionalización del docente y de la exigencia de pasar de un sistema regulador y controlador a un sistema en el que se permite un alto nivel de autonomía. Esto implica, igualmente, una construcción diferente de la figura del docente, en la que se aprecie su saber pedagógico y pueda, a partir de ello, desarrollar su identidad en torno a la importancia de su labor y la necesidad de una constante formación generadora de prácticas con sentido ético.

Actualmente, todo su sistema de educación está basado en tres objetivos fundamentales: apoyo a la continuidad de los estudios, desarrollo de habilidades para aprender a aprender y formación en el crecimiento personal. Esto genera, a su vez, en la escuela, que el docente procure el acompañamiento del estudiante en el desarrollo de aptitudes para la autocomprensión de los procesos de aprendizaje, para el desarrollo de la responsabilidad y la reflexión sobre las actitudes y actuaciones en el propio aprendizaje. Estos elementos esbozan todo un sistema centrado en la formación de seres autónomos, capaces de poner en práctica los conocimientos adquiridos, autorregular sus procesos de aprendizaje, tomar decisiones acertadas en diferentes ámbitos a partir del saber consolidado en la autorreflexión y optar por opciones de mejoramiento.

En otro contexto, Darlene Simmons (2002), en su estudio *Autonomy in Practice: A Qualitative Study of School Nurses' Perceptions*, indaga por las percepciones de los

docentes de la escuela de enfermería en torno al proceso de adquisición de un rol autónomo en la práctica. La autora define autonomía profesional, en términos de McClosky, como el control sobre las actividades laborales y la adquisición de un rol que, desde Zimmerman y Kelly, está determinado por la autoridad para ejercerlo. Asimismo, Simmons menciona, en su recorrido teórico, los tres estadios necesarios para la acomodación de un rol, esbozados por Oda y que aseguran una práctica autónoma; estos son: la clarificación del rol, la implementación del rol y la confirmación del rol.

Este estudio es de carácter cualitativo y se realiza desde la *Teoría Fundamentada* (Grounded Theory) que tiene como objetivo descubrir, a partir del estudio de los datos recolectados en el campo, elementos que generen una explicación teórica del fenómeno estudiado. La investigación tomó como informantes dos tipos de enfermeras docentes: las neófitas y las experimentadas. La recolección de datos se realizó a partir de una entrevista semiestructurada, de las notas de las observaciones de campo y de las grabaciones de reflexiones y pensamientos de los informantes.

Como resultado del análisis de datos emergieron cinco categorías que comprenden dos o más temas. Las categorías fueron: esencia de la autonomía, comodidad con la autonomía, naturaleza de la escuela de enfermería, adquisición del rol y preparación para la práctica. Uno de los testimonios interesantes encontrados allí es el de las enfermeras que consideraban la libertad como una cualidad inherente de la verdadera autonomía y la percibían como un elemento que hace agradable y emocionante su práctica, de ahí que relacionen la libertad con los términos de creatividad e innovación, riesgo y toma de decisiones.

El estudio concluye que el seguimiento y el acompañamiento, como parte del aprendizaje de un rol específico, es esencial en el desarrollo de una autonomía profesional; que, además, debe ser realizado por una enfermera experimentada por lo menos en sus primeros años.

Por su parte, Carles Monereo (2008) se centra en la preocupación por la mediación en el desarrollo de habilidades para la autorregulación. En su artículo *¿Autonomía, autorregulación o independencia en el aprendizaje?*, define la autonomía "... no cómo independencia, sino como facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje." (p.12) A partir de ello, el autor sugiere que la autonomía se presenta en la medida en que el sujeto pueda ser consciente de sus procesos de pensamiento y pueda controlarlos. De allí que luego haga referencia a la metacognición como condición para el desarrollo de la autonomía, proceso mediante el cual el estudiante puede hacerse consciente de sus fortalezas y debilidades, y tomar así medidas para el mejoramiento de su aprendizaje.

El autor presenta cuatro situaciones representativas de las ideas erradas sobre aprendizaje autónomo, como lo son:

Situación 1. Demanda de actividades y ejercicios con ausencia de indicaciones sobre cómo estudiar y aprender el contenido.

Situación 2. Demanda de actividades y ejercicios con orientaciones generales en forma de consejos y recomendaciones.

Situación 3. Instrucciones detalladas de lo que debe hacer el estudiante.

Situación 4. Enseñanza explícita de sistemas y modelos de autorregulación para su análisis y progresiva asunción. (Monereo, 2008, pp. 13-14)

Teniendo en cuenta estas situaciones, propone una serie de estrategias que tienen como objetivo propiciar la autorregulación del aprendizaje, contemplando, además, tres criterios fundamentales: las estrategias deben ser intencionales, conscientes y sensibles a las variables relevantes del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, Mark Tennant (2012), en su artículo *Adult Teaching and Learning*, en una de las entradas de la *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, expone los tres elementos que, según la literatura sobre enseñanza y aprendizaje en personas adultas, se definen como esenciales en esta modalidad de formación: la autonomía y autodirección, la relación entre profesor y estudiante y la necesidad del aprendizaje colaborativo.

En cuanto a lo que nos respecta, el autor toma la definición de aprendizaje autónomo desde el pensamiento de Freire, Mezirow y Brookfiel, y lo describe en términos de autonomía personal, gestión del aprendizaje y construcción de ambientes de aprendizaje con altos niveles de control del estudiante. Lo relaciona, además, con el pensamiento racional, la reflexión y el análisis de juicios, el conocimiento de sí mismo, la libertad de opinión y la capacidad de actuar en el mundo.

MacDougall (2012), en un artículo también publicado en la *Encyclopedia of the Sciences of Learning* y titulado *Autonomous learning and effective engagement*, realiza, en primera medida, la definición de *aprendizaje autónomo* como el proceso de autoconocimiento que supone un primer estadio de desorientación, confusión emocional, de

conflictividad con las expectativas iniciales de aprendizaje y con la autoridad, para luego llegar a sentirse cómodo con la situación de incertidumbre propia del proceso de aprendizaje autorregulado. Luego define el término *effective engagement*, el cual se relaciona con la capacidad de participación del sujeto en sus propios procesos de aprendizaje para la reconstrucción de su propia realidad, lo cual implica una transformación del conocimiento.

Con base en lo anterior, la autora plantea la importancia de reflexionar sobre la relación existente entre aprendizaje autónomo y la actitud de compromiso del estudiante en la consolidación de los procesos de aprehensión del conocimiento. Lo anterior acompañado de la acción del docente, quien presenta el material pedagógico a sus estudiantes y guía el proceso. Se afirma, a partir de lo anterior, que el acompañamiento del docente en los primeros estadios del desarrollo contribuye en la formación de estudiantes autónomos o dispuestos hacia los aprendizajes autodirigidos (*readiness for self-directed learning*), de la misma forma como se advierte en el trabajo de Simmons (2002).

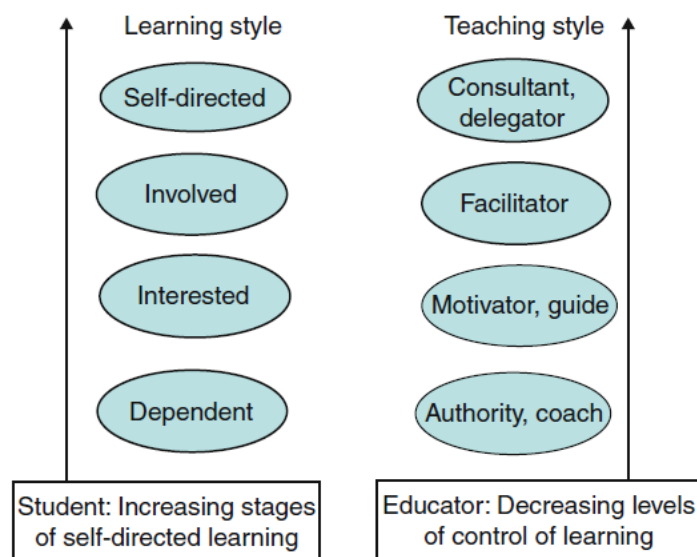


Figura 4. Intended matching of learning and teaching styles in Grow's stages of self-directed learning model

Nota. Fuente: MacDougall, M. (2012). Autonomous learning and effective engagement. En *Encyclopedia of the Sciences of Learning*

En este artículo se presenta un cuadro que caracteriza a los estudiantes según su estilo de aprendizaje y al docente según su estilo de enseñanza. Estos estilos están a su vez alineados de manera que cada estilo de aprendizaje corresponda a un estilo de enseñanza. El autor señala que un desajuste en esta correspondencia puede ocasionar una brecha en el aprendizaje del estudiante, por ello asegura que el docente debe realizar el análisis del estilo en el cual se encuentra el aprendiz, para así adoptar el estilo de enseñanza más adecuado que permita el avance a los siguientes estadios del proceso.

Por otra parte, el autor afirma que existen dos clases de estilos de aprendizaje: el cognitivo y el experiencial. El primero se dirige a la memorización y reproducción del conocimiento; el segundo, tiende al aprendizaje a partir de las relaciones encontradas en la experiencia y su relación afectiva con ello.

Kupers, Van Dijk, Geert and MacPherson (2015), en su investigación *A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons*, estudian las interacciones docente-estudiante durante el transcurso de las lecciones de música y su relación con el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

En este estudio, los autores inician con la revisión de la teoría sobre autonomía y *self-determination*. Desligan, a su vez, de estos conceptos, el concepto de motivación que es caracterizado en dos clases: intrínseca y extrínseca. La primera de ellas es establecida por el propio sujeto, y la segunda, está determinada y controlada por un ente exterior, que

en este caso es el docente. A pesar de esta distinción, para los autores estas dos clases de motivaciones coexisten en un mismo aprendiz o proceso de aprendizaje.

Luego, Kupers et al. (2013) establecen las siguientes aseveraciones surgidas desde la revisión teórica de diferentes investigaciones empíricas sobre la *self-determination theory* en contextos educativos:

- Encontraron que existe una relación directa entre motivación y aprendizaje autónomo. Los estudiantes que tienen altos niveles de motivación hacia el aprendizaje de la música tienen un nivel de cumplimiento y autonomía más alto que cuando no demuestran interés por la ejecución del instrumento.
- Hallaron que el apoyo del docente en la comprensión de los procesos de aprendizaje contribuye a la formación de actitudes autónomas en los estudiantes, a su vez, incrementa la motivación para aprender de manera autónoma.
- Observaron que el apoyo del docente en los procesos de aprendizaje autónomo se relaciona positivamente con los resultados de los estudiantes.

Asimismo, apuntaron que la autonomía del estudiante se constituye desde la negociación constante entre la relación profesor-estudiante. A partir de ello, los autores describen al profesor que brinda apoyo al desarrollo del aprendizaje autónomo como aquel que aprovecha la motivación intrínseca de sus estudiantes y, a la par, hace uso de estrategias de motivación extrínseca referentes a los plazos de entrega de tareas; explica al estudiante la importancia de la tarea asignada; hace explícito al estudiante, mediante el lenguaje, la necesidad de que asuma la responsabilidad sobre su aprendizaje; es flexible frente a los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, y reconoce las

manifestaciones negativas de sus estudiantes hacia la materia de estudio como punto de partida del aprendizaje.

La recolección de los datos de este estudio se llevó a cabo mediante la grabación de las clases, entrevistas semiestructuradas aplicadas a los profesores en las que se finaliza con la realización de una escala tipo Likert que indaga por las necesidades de los estudiantes en torno a la autonomía y diarios de los padres de los estudiantes con información referente al proceso de aprendizaje de sus hijos. Para el análisis y codificación de las grabaciones se utilizó el software *Observer*. Las variables e instrumentos de recolección para cada una se organizaron por los autores en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Overview of variables and measurement levels*

Variable	Measurement level	Instrument
Teacher autonomy support	Micro	Coded video-observations
Student autonomy expression	Micro	Coded video-observations
Motivation (Teacher)	Macro	Semi-structured teacher interview (see Appendix 1)
Autonomy	Macro	Semi-structured teacher interview (see Appendix 1)
Progress	Macro	Semi-structured teacher interview (see Appendix 1)
Motivation (Parent)	Macro	Parent questionnaire

Nota. Fuente: Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P., & McPherson, G. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of Music*.

En el análisis de los datos, los investigadores encontraron discordancia entre los resultados y algunas de las aseveraciones expuestas en la teoría, como por ejemplo la visión del docente como figura de control en los procesos que involucran la autonomía en el estudiante. Hallaron, al respecto, que las relaciones entre docente y estudiante son bidireccionales, de manera que en ocasiones el docente puede ser de gran apoyo a la autonomía del estudiante, y en otras, el estudiante puede demandar más autonomía de la ofrecida por el profesor.

Otro compilado interesante de trabajos relacionados con la educación es el de María Rosa Buxarrais y Miquel Martínez, quienes en 2015 editan una publicación en la que reúnen estudios de distintos autores alrededor de la relación entre autonomía y responsabilidad. Entre estos artículos se encuentra *Aprendizaje y ciudadanía en las pedagogías del siglo XXI: entre la autonomía y la responsabilidad* de Maria Burguet y Xavier Laudo (2015), quienes abordan el tema central de la publicación alrededor del concepto de ciudadanía. Inician haciendo la afirmación de que la especie humana es la que más necesita del cuidado de otros para lograr sobrevivir y desarrollarse. Desde allí desarrollan la idea de que la autonomía, por las circunstancias iniciales de dependencia humana, no es innata sino una construcción social que, a su vez, tampoco se establece como condición universal. En consecuencia, se presenta como necesaria una visión un poco más heterónoma de la autonomía, en tanto el ser humano no es auténticamente independiente de los otros y, por ello, necesita de esa relación de interdependencia para su construcción como persona. A este respecto, los autores proponen un replanteamiento del concepto de autonomía acorde al contexto posmoderno, donde se incluya en él la figura de alteridad y, en suma, la condición de dialogicidad en la constitución del ser autónomo.

Ámbito latinoamericano

Angela María Martins (2002) en su artículo titulado *Autonomía e educacao, la trajetoria de um conceito*, busca definir el significado de autonomía en su aspecto histórico, político y filosófico; para luego hacer un acercamiento a la relación entre autonomía y su realización en la educación. Realiza así un recorrido por la construcción del concepto de autonomía a lo largo de la historia y para ello acude a los trabajos de Bobbio sobre la democracia.

Luego aborda la autonomía desde los movimientos políticos, desde la presencia de esta noción en el pensamiento iluminista y en el surgimiento de los ideales socialistas. La autora menciona, entre los autores que políticamente aportaron a la definición de autonomía, a Charles Fourier, Karl Marx, Engels, Castoriadis, Sartre y Lefort.

En un siguiente aparte, Martins explora la autonomía desde la filosofía ahondando en la propuesta de Castoriadis y la autonomía como práctica social y participativa. Allí reconoce la relevancia del concepto de autogestión y expone la discusión sobre este en el ámbito social. Seguidamente, hace la relación entre autogestión y autonomía en el contexto educativo.

La autora asegura que la educación para la autonomía se debe fundar como un proceso dialógico en el que el estudiante tenga la oportunidad de buscar respuesta a sus preguntas. Relacionado con esto, vincula al concepto de autonomía a otros términos como lo son autogobierno, autodeterminación, autoformación y autogestión, y adjunta este tipo de formación a movimientos pedagógicos tales como la escuela activa y las pedagogías libertarias. En suma, este estudio nos da una perspectiva histórica amplia de la evolución del concepto de autonomía y de su relevancia en los procesos educativos mundiales.

Desde una perspectiva más práctica, se encuentra el proyecto de Meza Cruz (2004), desarrollado desde el contexto ecuatoriano y titulado *Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes*, el cual presenta un estudio desde el diagnóstico sobre el uso de las guías de autoaprendizaje para llegar a definir posibilidades de mejoramiento. Los instrumentos utilizados fueron fichas de observación tanto de la escuela como de los estudiantes, fichas de datos de los docentes, entrevistas a profundidad, cuestionario de entrevista semiestructurada y el

cuestionario de medición de logros en comprensión lectora. El sustento teórico para el abordaje de la categoría de aprendizaje autónomo se hizo desde los estudios de Hans Aebli, y sobre guías de autoaprendizaje desde Thomas y Shaw y Mirtha Raimondo. El estudio concluye que las guías de aprendizaje en las escuelas unidocentes contribuyen ampliamente en el desarrollo de procesos formativos autónomos.

En la misma senda de los estudios sobre el desarrollo de la autonomía en la escuela, Narváez Rivero (2005), en su artículo *Autonomía para aprender y autonomía para vivir*, parte de la afirmación de que los retos esenciales de la educación son: el aprendizaje a lo largo de la vida, lo cual no solo lo limita a la escuela; y la consideración de los sentimientos y emociones como parte esencial de la construcción de conocimiento. En este sentido, el autor señala que las preocupaciones en torno al aprendizaje autónomo se han centrado más en el ámbito cognitivo que en el desarrollo de habilidades para la convivencia.

Destaca así tres elementos esenciales en la discusión sobre la construcción de una autonomía moral: la voluntad, la libertad y la autoestima. Expone la discusión sobre la relación entre voluntad y deseo, y los casos en los que este último sirve como motor hacia la inquietud por el conocimiento. Seguidamente, aborda la idea de libertad desde los planteamientos de Savater, quien asegura que la libertad no es una condición innata del ser humano, sino producto de su integración social. A partir de Dewey, Narváez contrapone de nuevo la idea de deseo con la de libertad, esta última considerada como “la capacidad de actuar y realizar con independencia de toda tutela exterior.” (p. 6), contraria a la del deseo, que define como un movimiento impulsado y no controlado. Finalmente presenta el concepto sobre autoestima como la aceptación de sí mismo, sin irse al extremo de la preocupación por la no aceptación que puede llegar a vincularse erróneamente con la idea

de autoexigencia y que confluiría en la formación de seres individualistas, egocéntricos y aislados de las preocupaciones colectivas de los entornos que habitan.

Por último, Narváz (2005) propone las siguientes actitudes que debe adoptar el docente para el desarrollo de la autonomía en la escuela, desde la base de la dialogicidad.

- a. Apostar por las capacidades “de las personas”.
- b. Darles confianza y darles una percepción positiva de futuro (p. 9)

Y señala que los principios de libertad y autonomía no se contraponen necesariamente a las actitudes de competitividad y disciplina, de manera que el docente tiene la gran tarea de propiciar ambientes que conjuguen estos elementos de manera equilibrada y coherente.

En el contexto de la educación superior, Soares, Guisande y Almeida (2007), publican en un estudio titulado *Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año*. En él presentan los resultados de una investigación en la que se analizan las relaciones entre la autonomía del estudiante y sus resultados al final del semestre. Para esta investigación se hizo uso de la herramienta *Iowa Developing Autonomy Inventory* (IDAI) al inicio del año. Este cuestionario evalúa los niveles de autonomía en tres dimensiones: independencia emocional, dentro de la cual encontramos independencia emocional de los progenitores e independencia emocional de los compañeros; la segunda dimensión es la independencia instrumental, dividido en las subescalas de movilidad, gestión del tiempo y gestión del dinero, y por último la dimensión de la interdependencia. Cada uno de estos ítems es evaluado a partir de una escala tipo Likert. Se aplicó igualmente el *Questionário de Vivências Académicas* (QVA), aplicado al final del año, que evalúa la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso académico. Se propusieron tres

subescalas así: Bienestar físico, percepción personal de competencia y ansiedad en la realización de exámenes. Se tomó una muestra de cuatrocientos veinte estudiantes de primer año.

Este estudio concluye que:

Los resultados revelan que los alumnos poseen percepciones bastante positivas en cuanto a sus niveles de autonomía en las áreas de Gestión del tiempo, Movilidad e Interdependencia, y niveles más bajos en la Gestión del dinero, observándose algunas oscilaciones en función del género. Por otro lado, los alumnos cuyo ingreso a la Enseñanza Superior no implicó su abandono del hogar familiar, especialmente los de sexo masculino, presentan niveles más elevados de ajuste académico. Finalmente, los resultados sugieren que el ajuste académico se encuentra asociado a los niveles de autonomía de los alumnos, en particular en lo que concierne a la Gestión del tiempo, Independencia emocional de sus compañeros e interdependencia. (Soares, Guisande y Almeida, 2007, p. 753)

Asimismo, en el trabajo de Cabrera Ruíz (2009) titulado *Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional* se reflexiona sobre la necesidad del desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en aras de la formación de profesionales autónomos. Menciona los trabajos sobre aprendizaje autodirigido más sobresalientes como son los de Houle, Knowles y Hiemstra: así como las investigaciones de González sobre el aprendizaje individual permanente, las de Bahamon sobre Aprender a aprender, las de Nisbet y Shucksmith sobre habilidades para hallar

información y el de Fariñas León, quien propone el concepto de habilidades conformadoras del desarrollo.

El autor referencia los términos desarrollados por estos investigadores en torno al tema de autonomía para el aprendizaje como lo son aprendizaje autodirigido, aprendizaje individual permanente y aprender a aprender; a partir de ello realiza la síntesis de las habilidades básicas para aprender a aprender en la siguiente tabla:

Tabla 2. *Propuesta de habilidades básicas para aprender a aprender*

Autor	Propuesta de habilidades básicas para aprender a aprender
Malcon Knowles (1975)	Diagnosticar las necesidades de aprendizaje. Formular sus metas de aprendizaje. Identificar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje. Seleccionar e implementar las estrategias de aprendizaje más apropiadas. Evaluar los resultados del aprendizaje logrado.
Nisbet y Shucksmith (1987)	La adquisición de habilidades para hallar información. Aprender las reglas generales para la solución de problemas. Asimilación de los principios formales de la investigación. Desarrollar autonomía en el aprendizaje. Desarrollar una actitud o método propio para aprender a aprender.
Ruiz Iglesias (1999)	Aprender a estudiar (hábitos de estudio, procesos de autogestión y habilidades de estudio). Aprender a leer para aprender (habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto, y estrategias de aprendizaje para aprender a través de la lectura). Aprender a pensar.
Bahamón (2000)	Estrategias metacognitivas. Estrategias cognitivas. Estrategias de administración de recursos.
González Pérez, Hernández Díaz, & Viñas Pérez (2001)	Planificación y organización del tiempo. Características de la lectura. Comunicación oral de la información oral. Acceso a la información científica.
Becerra Alonso & La O Thureaux (2002)	Organizar y planificar el tiempo de estudio. Determinar lo esencial en un contenido. Leer con rapidez y profundidad. Comunicarse con eficiencia. Evaluar el desempeño como estudiante.
Manrique Villavicencio (2004)	Estrategias afectivo-motivacionales. Estrategias de auto planificación. Estrategias de autorregulación. Estrategias de auto evaluación.
Fariñas León (2004)	Planteamiento y consecución de metas personales y la organización temporal de la vida. Comprensión y búsqueda de información.

	Expresión y comunicación. Planteamiento y solución de problemas.
Ministerio de Educación Superior	Reflexionar en la forma en que se aprende. Autorregular el proceso de aprendizaje. Uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Buscar información, enjuiciarla críticamente y aplicarla en la solución de problemas.

Nota. Fuente: Cabrera Ruiz, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje. Direcciones para el desarrollo en la formación profesional. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 9(2), 1-22.

De igual manera, se acerca al concepto de estrategia de aprendizaje como una construcción que debe surgir de las necesidades del propio estudiante y debe ser diseñada por él. Así, define aprender a aprender como la integración entre el desarrollo de habilidades de autorregulación y el empleo de las estrategias de aprendizaje, lo cual deviene en la autonomía del estudiante. Resalta que, para llegar al objetivo de formar en autonomía a los estudiantes, el profesor debe valerse de estrategias que involucren al sujeto y que sirvan de mediación entre el conocimiento y el alumno.

Delgado, Martínez y Mesa (2014) desarrollan también una reflexión alrededor de la autonomía en la educación superior y el papel que cumplen los docentes en su construcción. Para ello recurren a la fundamentación de las pedagogías críticas desarrolladas en el marco de la pedagogía de la liberación, impulsada por el brasileño Paulo Freire en la década del 60. Los autores advierten la necesidad de contextualizar las prácticas pedagógicas y desde allí proponer prácticas que promuevan el diálogo como base de la formación de seres comprometidos con su entorno, con las diferencias y con la comunicación libre de ideas para la construcción de su propio conocimiento, sistema de valores y criterio, en el reconocimiento del otro. En este sentido, el diálogo permite la formación de seres sociales con responsabilidad social y con sentido de ciudadanía, desde

la tolerancia, la sensibilidad, la humildad y la disposición al cambio; destacan que esto propicia relaciones de independencia y autonomía sin desconocer el lugar del otro en una actitud ética ante el conocimiento.

Por otra parte, desde el pensamiento filosófico, Angelo Vitório Cenci (2015) desarrolla el concepto de autonomía a partir de la obra de Honneth en dos de sus momentos: el del estudio de los tres patrones de reconocimiento: amor, derecho y autoestima; y el de la autonomía descentrada desde tres niveles: la capacidad de articulación lingüística, la coherencia narrativa de la vida y el complemento de la orientación con principios con criterio de sensibilidad moral al contexto.

Luego del recorrido por la obra de Honneth, se concluye que una educación que contemple una formación intersubjetivista de la persona, desde la relación con otros sujetos y su reconocimiento, puede llegar a propiciar procesos de cooperación y de comprensión. El concepto desarrollado aquí considera la interdependencia como una condición para cultivar una verdadera autonomía, que contemple el reconocimiento de las propias habilidades y de las necesidades, y, por ende, las de los demás.

Siguiendo con la discusión de la autonomía en los procesos de educación superior, Moreira y Hepp (2016) en su artículo *Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância*, analizan la relación entre aprendizaje autónomo y el resultado final de los estudiantes. Esta investigación está fundamentada desde los trabajos sobre el aprendizaje autónomo de Ferreira, Preti, Moreira, y sobre aprendizaje y tecnología de Moore y Kearsley.

Este estudio de carácter mixto fue realizado con setenta y cuatro estudiantes, entre concluyentes y desertores, de la Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para la recolección de los datos, se utilizó un cuestionario en el cual se indagó por el perfil del alumno en los aspectos social, económico, profesional, técnico, entre otros; los factores de influyen en la deserción de los estudiantes, y los factores de influyen en la realización de los cursos.

La investigación arrojó resultados que sirven de base para la propuesta de soluciones a las problemáticas de deserción y falta de adaptación de algunos estudiantes a esta modalidad de estudio, y concluyó que efectivamente existe relación entre el aprendizaje autónomo y los resultados finales de los estudiantes.

En este recorrido se ha advertido que los estudios sobre formación para la autonomía, educación para la autonomía, aprendizaje autónomo, y demás términos relacionados con estos, se han centrado principalmente en los ámbitos de educación superior. Además, muchos de ellos acuden a la idea de una autonomía forjada desde el reconocimiento del otro.

Ámbito nacional

En el ámbito nacional se conocen una serie de trabajos que tocan el tema de la autonomía en la educación. Específicamente desde el término de *formación para la autonomía*, tenemos el estudio de Edgar Diego Erazo (2003): *Qué significa formación para la autonomía. Una perspectiva filosófica*, que nos brinda una fundamentación teórica del concepto de formación para la autonomía desde la perspectiva kantiana. En su texto, Erazo advierte la importancia de la educación para la autonomía como base para formarse en el pensamiento crítico y sobreponerse al aparato ideológico del estado. Para su reflexión hace uso de los conceptos de mayoría y minoría de edad desarrollados por Kant y los relaciona

con las ideas expuestas por Adorno en su diálogo con Becker. Allí Erazo expone la necesidad de formarse en el uso de la voluntad como principio del ser democrático y autónomo, ya que afirma que la minoría de edad se torna en un estado peligroso en un contexto como el colombiano, donde los medios masivos y la manipulación que ejercen estos sobre las masas pueden quebrantar la legitimidad de la democracia. Sin embargo, y a pesar de la identificación del término autonomía con el de libertad, Erazo menciona la importancia de la figura de autoridad dentro del desarrollo de las habilidades para la autonomía; señala que este elemento no es necesariamente un antagonico de la formación en autonomía, debido a que se hace preciso, en el inicio de la formación, la identificación con esa imagen como mecanismo de aprendizaje de un rol; lo esperado es que luego el sujeto busque su propia identidad al superar ese ideal y se desligue de él. Resalta lo importante de salir de ese estado de dependencia y de no sujetarse meramente a las exigencias del sistema, sino, por el contrario, desarrollar una actitud y pensamiento crítico hacia la formación de la identidad en el marco de una educación para el gobierno de sí.

Esta definición obliga a pensar necesariamente en la formación para la autonomía desde el cultivo de habilidades para la toma de decisiones, para la acción desde el querer razonado y la independencia de criterio; en este sentido, la educación es preparar al estudiante como un sujeto que desde su individualidad se consolide como ser pensante y constructor de realidades auténticas.

En la misma senda de la educación superior, encontramos el estudio de Gómez (2009) que se centra en determinar el impacto de las políticas públicas en torno al desarrollo del aprendizaje autónomo, en la educación superior, en los diseños curriculares de los programas de pregrado. El autor hace mención de las exigencias del gobierno

nacional hacia la formación de la personalidad, el espíritu reflexivo y la autonomía, plasmadas en la Ley General de Educación y en la ley 30 de 1992 -por la cual se organiza el servicio público de la educación superior-, entre otros actos administrativos que señalan el factor de la educación para la autonomía como requerimiento de calidad educativa.

Este estudio tomó como referentes de búsqueda los términos de *personal autonomy*, *learner autonomy* y *teacher autonomy* con el objetivo de comparar las nociones sobre autonomía presentes en los textos seleccionados con las normativas vigentes que contenían el concepto o idea de autonomía. Se encontró, en esta revisión, que los temas que más se han trabajado a este respecto de la formación para la autonomía son *aprendizaje autónomo*, *trabajo autónomo*, *créditos académicos* y *pensamiento autónomo*. Gómez llegó a la conclusión de que lo que se entiende por formación para la autonomía, en el marco de la política educacional, se identifica principalmente con la *autonomía en el aprendizaje*. Dentro de los trabajos mencionados por el investigador se encuentra aquellos en los que se plantean actividades concretas que desarrollan el aprendizaje autónomo.

En 2004, José Rafael Toro hace una reflexión en torno a la importancia del concepto de autonomía en la formación de los estudiantes universitarios y hace las siguientes consideraciones:

1. La educación es el vehículo ideal para el ejercicio de la libertad del hombre
2. La educación en el colegio tiene como fin último el desarrollo de la autonomía del estudiante.
3. La educación en el nivel universitario tiene como fin último que el estudiante pueda hacer un uso constructivo y creativo de su autonomía. (p. 119)

Señala que la educación superior no debe enfocarse en la enseñanza sino en la formación de seres independientes que puedan aprender de manera autónoma, en la creación de ambientes aptos para el desarrollo de la libertad, la toma de decisiones y la participación, acudiendo a elementos que motiven el aprendizaje autónomo. Manifiesta la importancia de la clase magistral teniendo en cuenta que esta debe pensarse como la exposición, por parte del docente, de ese saber profundo sobre el tema de estudio, lo cual servirá de guía al estudiante en la construcción de su propio conocimiento. A partir de estas clases magistrales, el profesor debe procurar motivar a sus estudiantes hacia el tema, inquietarlos y despertar en ellos el interés. Para lograr ello, el maestro debe valerse de ejercicios que involucren a sus estudiantes, que les planteen problemas para resolver con el objetivo de evidenciar la teoría en la realidad.

Ya en el terreno de la educación básica y media, aparece el trabajo titulado *Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?* (Vergara , Montaña, Becerra, León-Enríquez, & Arboleda, 2011), en el cual se esboza las características del estudio sobre las representaciones de jóvenes y docentes en torno a las prácticas y mecanismos de la formación para la democracia dispuestas por las políticas públicas nacionales. Aunque esta investigación no tiene como título y objetivo primordial la autonomía, cabe señalar que la formación para la autonomía es uno de los elementos indispensables para la formación democrática, la toma de decisiones y el uso de la voluntad. Este análisis se llevó a cabo mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada a todos los participantes y la revisión de los documentos institucionales involucrados en el desarrollo de la educación para la democracia. En el estudio se encontró que los docentes consideran la participación democrática como un elemento primordial

para la toma de decisiones de manera autónoma, sin embargo, se determinó que los procesos de participación desarrollados son en su mayoría organizados por los adultos y determinados por ellos, por lo cual, los estudiantes participantes manifestaron su inconformismo ante este tipo de prácticas, las cuales no consideran mecanismo para ejercer su libertad y autonomía debido al poco impacto que sus representantes ejercen en la dinámica institucional. Los docentes, por otra parte, consideraron este tipo de formación como un camino hacia la expresión libre del pensamiento, la búsqueda de autonomía y de su rol dentro la sociedad. Finalmente, el estudio muestra que hay una incoherencia entre los discursos y las prácticas, ya que la práctica se queda en lo meramente discursivo y formal, debido a que los roles de poder dentro del aula y la dinámica de la institución no sugieren realmente la práctica de la democracia y, por ende, de la autonomía.

Por su parte, en el estudio titulado *Autonomía y calidad de vida de adolescentes en condición de desplazamiento forzoso en la localidad de Suba* (Cáliz Romero, Jaimes Valencia, Martínez Delgado, & Fandiño Osorio, 2013), los investigadores exploran cómo la autonomía y la calidad de vida están relacionadas con el desplazamiento forzoso. Para esto las autoras, que adscriben su trabajo al paradigma hermenéutico crítico social, recopilaron sus datos a partir de entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron realizadas a 18 adolescentes; mientras que, con un segundo grupo, integrado por 26 adolescentes, se hizo uso del Cuestionario Mundial sobre Actividad Física (GPAQ) de la Organización Mundial de la Salud, así como del Cuestionario de Salud Percibida KIDSCREEN52. Cabe resaltar, además, que los participantes eran adolescentes en edades de 10 a 18, en condiciones de desplazamiento forzado.

Es así que estas autoras, tomando como base los planteamiento teóricos de pensadores como Marx, Foucault, Kohlberg y Piaget, abordan el concepto de autonomía desde tres dimensiones: la autonomía funcional, entendida como la capacidad funcional, física, psíquica y cognitiva del ser humano para la realización de actividades cotidianas; la autonomía social, la cual se relaciona con las condiciones que posibilitan el óptimo desenvolvimiento social del individuo (las oportunidades económicas, sociales y culturales, la educación, entre otras), y la autonomía política, la cual hace referencia a la emancipación política. Estas, junto con la categoría denominada “proceso relacionado con su condición” (la cual hace referencia para este caso particular a la condición de desplazamiento forzado que enfrentan los adolescentes participantes en este estudio), forman las 4 categorías identificadas en este estudio frente a la autonomía, de las cuales se desprenden 13 subcategorías repartidas entre las anteriores categorías.

Cáliz et al. concluyen de su investigación que la autonomía, tanto en los ámbitos funcional, social y político, se ve quebrantada en estos adolescentes por la posición, situación y condición de desplazamiento forzado; dado que la autonomía se encuentra estrechamente ligada con las relaciones que ellos crean con los demás y por las condiciones de vida de la persona.

Asimismo, destacan la identidad como otro aspecto relevante, la cual presenta un deterioro en estos adolescentes por el hecho de perder su hogar, su condición de vida y, en general, aquello que los define, para luego terminar en la ciudad bajo el rótulo de desplazados.

No obstante, todo lo anterior, estas autoras encontraron que estos adolescentes se vislumbran como futuros profesionales y técnicos, y cuentan, además, con un notable bienestar psicológico, lo cual es atribuido a su capacidad de resiliencia.

Por último, es de destacarse que en el plano de la dimensión política es donde se encontraron menos avances, debido a la violencia ejercida por los grupos armados, el estigma social, la falta de conocimiento de los mecanismos de participación ciudadana, y una deficiente capacidad de organización; todo esto en detrimento de su calidad de vida, al no poder ser partícipes de los escenarios públicos.

Otro de los estudios emprendidos en torno a este tema es el trabajo titulado *manifestaciones de autonomía en niños del grado sexto de la Institución Educativa Carlos Alban del municipio de Timbío, Cauca* (De la Cruz, Josa , Molano, & Montenegro, 2013) en el cual se realiza el análisis de las formas de autonomía en estudiantes de grado sexto de una institución del municipio de Timbío, Cauca.

Como constructos teóricos base de este estudio se tomaron las investigaciones varios autores, como lo son Jean Piaget, Kohlberg y Constance Kamii. Este estudio etnográfico se llevó a cabo mediante la observación directa registrada en video y la entrevista semiestructurada a treinta estudiantes de grado sexto. El análisis de la información permitió concluir que existen elementos de la motivación y de la autoestima que permiten al estudiante adquirir actitudes como la responsabilidad y el respeto, que les permiten involucrarse en la toma de decisiones, base en el desarrollo de la autonomía.

Es de resaltar que existe una gran variedad de trabajos en torno al tema de la autonomía, por lo cual se hace evidente la importancia del tratamiento de este y su

relevancia en los ámbitos escolares. La revisión teórica y metodológica desarrollada en este capítulo nos permitirá, en consecuencia, identificar las variables pertinentes para este estudio y hacer un desarrollo metodológico fundamentado desde la revisión exhaustiva sobre el tema.

Capítulo 3. Diseño metodológico

En este capítulo se desarrolla el diseño metodológico de la investigación, se exponen las categorías de estudio y se describen las técnicas y herramientas utilizadas.

Método de investigación

Según la naturaleza de los objetivos y de los datos que se estudian, esta investigación es de tipo cualitativo-descriptivo ya que supone la caracterización de los elementos presentes en la realidad estudiada y su debido análisis. Esta investigación es de corte etnográfico, con lo cual el objeto de estudio será abordado en su ambiente natural y sin control o intervención directa del investigador, orientado a brindar conclusiones sobre la observación y análisis de la realidad concreta del fenómeno.

La etnografía. La etnografía, por su naturaleza descriptiva y reflexiva, por su capacidad de desentrañar los significados más profundos de las actuaciones y creencias de una comunidad a partir de la observación y del análisis de esta, es el enfoque más pertinente para desarrollar los objetivos de esta investigación. Este tipo de estudios busca encontrar el significado de las actuaciones cotidianas de un grupo o comunidad. Esto lo hace a partir de la indagación en el *campo*, el cual está determinado por un ámbito físico, unos actores y unas actividades. De igual manera, la investigación etnográfica aborda dos grandes *dominios diferenciales*: "...uno es el de las acciones y las prácticas; otro, el de las nociones y representaciones." (Guber, 2005, p. 84). De manera que, específicamente en el presente estudio, se llega, por medio de este enfoque, al análisis de las acciones pedagógicas y de las dinámicas que se desarrollan en el aula que pueden definir en qué medida el docente dirige su práctica hacia la formación para la autonomía; a la par que examina las representaciones de este en torno al tema. La etnografía, concretamente, nos

brinda el espacio para el estudio del discurso pedagógico en torno a la formación para la autonomía, entendiendo el discurso como la conjunción entre las acciones desarrolladas por los actores y las ideas, nociones o creencias que son susceptibles de evaluación.

El investigador, en ese contacto con la realidad estudiada, la transforma en material de análisis: en texto. De este modo se puede llegar a establecer la lógica de las actuaciones y construcciones sociales con el objetivo de encontrar respuesta al problema de investigación o posibilidades de mejoramiento de la situación. Para emprender esta *resignificación* del material, se debe contar con unas bases teóricas que acompañan al investigador y lo guían; sin que estas sean obstáculo para el acercamiento al campo; por el contrario, que sean punto de partida para la posterior recategorización de esa realidad.

Otro aspecto importante en el abordaje etnográfico del problema es la posibilidad de acercarse a la realidad de forma más específica, según el contexto, los actores y los ambientes en los que tenga su realización:

Tal como lo concebimos, el trabajo de campo implica un pasaje de la reflexividad general, válida para todos los individuos en tanto seres sociales, hacia la reflexividad de aquellos que toman parte en la situación de trabajo de campo, desde sus roles de investigador o informantes.

(Guber, 2005, p. 88)

Por ello se hace necesario, en este tipo de investigaciones, la interacción con los sujetos que intervienen en el campo estudiado, teniendo en cuenta sus disposiciones sociales, políticas e históricas. La etnografía se centra en la particularidad de situaciones, en

la subjetividad de las realizaciones de un contexto específico y cómo estas se construyen dentro de un entorno social determinado por lógicas externas e internas.

Guerrero (2002) señala que en el análisis etnográfico existen unos niveles de lectura de la realidad social. Esta se manifiesta mediante *signos* los cuales comportan dos niveles básicos: el *denotativo*, que es el inmediato o superficial y otro *connotativo* que es el profundo y que no es directamente accesible; este último nivel pertenece al ámbito de lo simbólico. El símbolo está a su vez conformado por otros tres niveles: el *significante*, el *significado* y la *significación*.

[...] uno *significante*, que corresponde a la dimensión externa o *signica* de la realidad, por el nivel del *significado* que corresponde a la dimensión oculta, al contenido, y por el nivel de la *significación* que se refiere al uso social que hace de dicho símbolo, que nos permite saber qué es lo que la gente hace con sus construcciones simbólicas [...] (Guerrero, 2002, p. 19)

Para este autor, el proceso de investigación etnográfica es de carácter dialógico, por lo cual es importante entender las diferentes manifestaciones y niveles del discurso a la luz del encuentro del investigador con sus informantes.

Las técnicas. En etnografía son las formas de acercarse a los sujetos de estudio y su ambiente, son las herramientas que tiene el investigador para indagar a fondo sobre las significaciones que se desarrollan en la comunidad estudiada. Según Martínez (2000) las técnicas más usadas por los etnógrafos son:

- la observación participativa y las notas de campo
- La entrevista

- Las grabaciones sonoras y de video
- El análisis de documentos y artefactos
- Los cuestionarios abiertos
- Las escalas individualizadas y de rangos
- Las técnicas de diferencial semántico
- Las técnicas proyectivas

La etnografía acoge principalmente dos técnicas: la observación, indispensable en este tipo de estudio, y la entrevista.

La entrevista. Es un instrumento utilizado para indagar sobre el problema, en el contacto directo con el informante. En esta medida, se obtiene información sobre cómo este comprende y conceptualiza el objeto de estudio, cómo lo ordena en su discurso verbal. (Bonilla- Castro y Rodríguez, 2000, p. 93).

Según Martínez, las entrevistas de tipo etnográfico son, preferiblemente, semiestructuradas y las describe como un espacio de diálogo en el que se tienen en cuenta los diversos aspectos de expresión y representación que se hacen presentes:

...adquirimos las primeras impresiones con la observación de sus movimientos, sigue la audición de su voz, la comunicación no verbal [...] y toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios.” (Martínez, 2000, p. 68)

El trabajo etnográfico tiene una naturaleza más abierta en la recolección de los datos y por ello se prefieren entrevistas de tipo semiestructuradas o a profundidad, para este estudio se hace necesario la implementación de una entrevista semiestructurada, sujeta a una pauta formalizada sin que ello represente un obstáculo a la interacción con los informantes y, en cambio, sí permita guardar una estructura.

La observación. Es la principal de las técnicas utilizadas en los estudios etnográficos, que permite acercar al investigador al contexto físico inmediato del informante y así identificar las reglas que determinan los comportamientos de estos en su contexto particular. Esta técnica requiere de una planeación extensiva sobre lo que se quiere observar con el objetivo de no distraer su atención en la gran variedad de aspectos que pueden surgir en la observación del sujeto en acción. Martínez (2000) señala que el investigador, en este proceso de inmersión en la acción del informante, debe hacerse constantemente las preguntas del *quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué* de las actuaciones, para llegar a establecer detalles sobre la acción pedagógica.

Etapas. Según Bonilla-Castro y Rodríguez (2000), el proceso de investigación cualitativa tiene tres etapas fundamentales:

- La definición de la situación o problema en la que se realiza la exploración de la situación y el diseño y preparación del trabajo de campo.
- El trabajo de campo en el que se desarrolla la recolección de datos y la organización de la información.

- Finalmente, la identificación de patrones culturales, donde se realiza el análisis e interpretación de los datos para así llegar a una conceptualización inductiva del problema. (p. 126)

De acuerdo a lo anterior, esta investigación desarrolla las tres fases de la siguiente manera:

Etapa 1. Definición de la situación o problema

La definición del problema y su estructuración está condensada en la siguiente tabla, en la que se evidencian la pregunta que origina el objetivo general y los específicos. A su vez, se muestran las dos categorías centrales desarrolladas en el marco teórico como lo son *Formación para la autonomía y Discurso pedagógico*. De la primera de ellas emergieron las subcategorías *autonomía y libertad, educación centrada en el estudiante y formación del pensamiento crítico*.

Tabla 3. *Estructura de la investigación*

ÁMBITO TEMÁTICO	Formación para la autonomía			
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Algunos de los problemas del rendimiento escolar se pueden relacionar con la falta de la autonomía de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y, a su vez, el desarrollo de esta puede ser determinado por los discursos pedagógicos de los docentes.			
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía?			
OBJETIVO GENERAL	Establecer criterios para para el mejoramiento de las relaciones pedagógicas a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía de los docentes de la I.E. La Laguna, del municipio de Los Santos.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con una	Catalogar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con	Analizar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con	Determinar la estructura de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes a la luz del estudio de

	formación para la autonomía.	la formación para la autonomía.	la formación para la autonomía.	los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía.
CATEGORÍAS CENTRALES	Formación para la autonomía	Discurso pedagógico		
SUBCATEGORÍAS	La autonomía y las pedagogías críticas.			
	La autonomía y las pedagogías constructivistas.			

Asimismo, luego de condensar todos los elementos que caracterizan la formación para la autonomía arrojados en la revisión teórica, se abstraieron estos en tres categorías como lo son *la autonomía emocional, la intelectual y la instrumental*.

Tabla 4. *Categorías y subcategorías de análisis*

	Categorías VARIABLES DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	
A	autonomía emocional	A1	Formación en el reconocimiento de la alteridad
		A2	Formación en el autoconocimiento
		A3	Formación hacia la autoestima
B	autonomía intelectual	B1	Formación del pensamiento crítico
		B2	Eticidad
		B3	Dialogicidad
		B4	Racionalidad
C	autonomía instrumental	C1	Estrategias de autoplanificación
		C2	Estrategias de autorregulación
		C3	Estrategias de autoevaluación

Etapa 2. Trabajo de campo

Dentro de esta etapa se desarrolla el primer objetivo de este trabajo: Identificar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con la formación para la autonomía. Para lo cual se realizan las entrevistas semiestructuradas a los tres docentes y a seis estudiantes, se lleva a cabo la observación y el registro en diarios de campo. Enseguida, se realizan las transcripciones de dichas entrevistas.

Etapa 3. Análisis e interpretación de los datos

En esta etapa se llevan a cabo los objetivos dos y tres que corresponden a catalogar y analizar los datos. Esto se lleva a cabo mediante un estudio del discurso pedagógico que busca definir las relaciones, entre el docente y los estudiantes, que determinan una formación para la autonomía. De igual manera, se define la estructura de las relaciones que se establecen mediante el discurso pedagógico y que definen la formación para la autonomía. De esta manera se identifican los elementos del discurso pedagógico que deben ser analizados para la construcción de criterios de mejoramiento de las relaciones pedagógicas.

Población, participantes y selección de la muestra

El grupo objeto de estudio de esta investigación está conformado por tres de los cuatro profesores de básica secundaria de la sede A de la I. E. La Laguna del municipio de Los Santos, los cuales tienen a cargo, principalmente, las áreas de matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. También se cuenta con dos estudiantes de cada uno de los cursos de séptimo a noveno. La información de los tres docentes se lista a continuación:

Tabla 5. *Información sobre la formación de los docentes*¹

Edad	Asignaturas a cargo	Pregrado	Posgrado o formación complementaria
40	Ciencias naturales Educación Artística Religión Emprendimiento	Tecnología en alimentos Licenciatura en pedagogía	• Diplomado en proyectos educativos informáticos
33	Matemáticas Educación Física Educación Artística	Ingeniería mecánica	• Especialización en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia
37	Ciencias sociales Ética Informática	Historia	• Maestría en historia • Especialización en gerencia de instituciones educativas

Los informantes principales de este estudio son los docentes, partiendo de que la reflexión crítica sobre la práctica es el fundamento para el mejoramiento constante de esta. El docente entonces es aquel que, a partir de su reflexión y su discurso pedagógico, construye espacios de formación que es preciso estudiar y analizar. El acto educativo es diseñado por el docente, es pensado detenidamente por este y tiene, a su vez, objetivos concretos de enseñanza. Pero, ¿Cuáles son esos objetivos?, ¿hacia dónde se dirigen?, ¿están fundamentados en construcciones razonadas o sesgadas por un saber ingenuo? De ahí que sea importante indagar por las concepciones que emergen de su discurso, y cómo desde allí organiza su práctica.

¹ El orden en que aparece la información de los docentes no corresponde a la enumeración de los informantes.

Además, se decidió incluir como informantes solamente a los profesores de bachillerato, ya que se consideró que la metodología utilizada exigía también de los estudiantes un nivel profundo de abstracción debido al concepto manejado. De modo que, al realizar las entrevistas a los estudiantes, sería algo problemático ajustar los conceptos de *eticidad*, *dialogicidad* y *racionalidad* a un lenguaje cercano para un niño de primero primaria a sexto, y el objetivo de esta investigación no es indagar en este asunto.

Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa La Laguna, en la vereda de la cual origina su nombre, perteneciente al municipio de Los Santos. Esta institución rural y de carácter público funciona bajo los principios de la metodología Escuela Nueva. La institución cuenta con un número total de diez sedes. La sede objeto de estudio es la sede principal. Esta es una de las dos sedes que cuentan con formación secundaria, en la cual se ofrece escolarización de grado preescolar a noveno. Cuenta con seis profesores: dos en primaria y cuatro en bachillerato. Los docentes de primaria deben cubrir la enseñanza de todas las materias de acuerdo a la metodología Escuela Nueva, y cada uno de ellos tiene tres grupos de estudiantes. Los de bachillerato, especialistas en las áreas de Lengua Castellana, Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales, deben a su vez suplir las demás materias como lo son Inglés, Ética, Religión, Emprendimiento, Artística, Tecnología e Informática. Para ello deben cumplir con una intensidad horaria de 30 horas semanales.

El estrato socioeconómico predominante de los estudiantes es nivel 1 y se caracterizan por la mayoritaria presencia e influencia de las creencias católicas; en ese sentido, se evidencia una valoración de la experiencia ancestral y de la sociedad rural

patriarcal. Igualmente se presenta escasez de servicios de equipamiento social y cultural, y falta de oportunidades para continuar los estudios en el nivel superior.

Por otra parte, el desempeño de los estudiantes de esta sede en el año 2016 se sitúa mayormente en el nivel de desempeño básico, como se muestra en la siguiente gráfica.

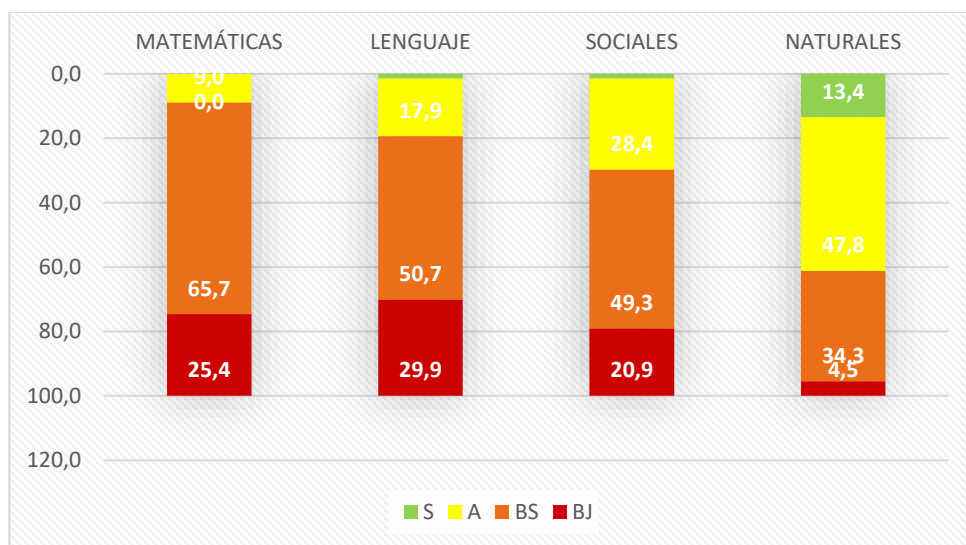


Figura 5. Nivel de desempeño estudiantes I.E. La Laguna, sede A, 2015

Asimismo, la Institución Educativa en los años 2013 y 2014 obtuvo como resultado de las Pruebas Saber para grado 9° en las áreas de Matemáticas y Lenguaje los siguientes resultados:

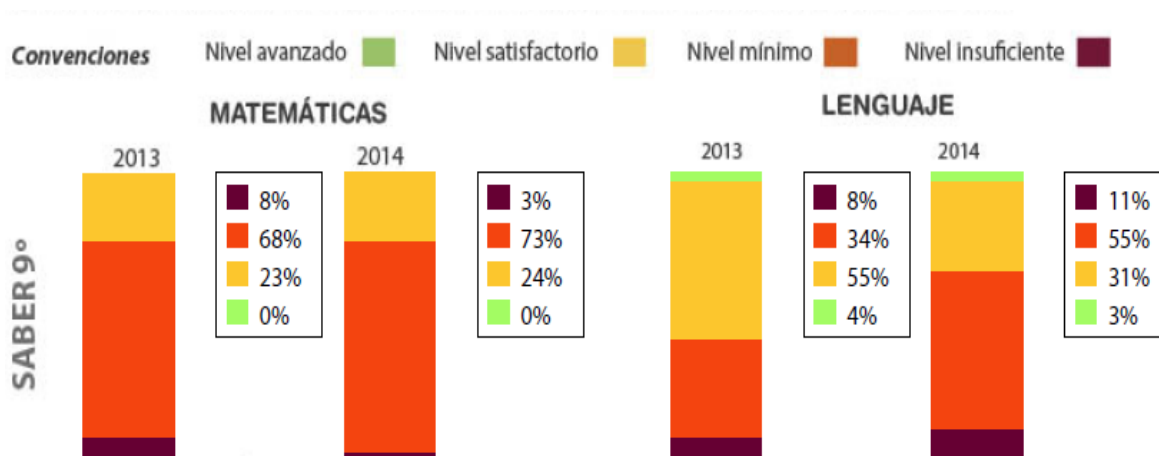


Figura 6. Resultados Pruebas Saber grado 9°-2013 y 2014, I.E. La Laguna

La institución cuenta con un número total de 22 profesores; y específicamente en la sede A se cuentan con cuatro profesores de secundaria y dos de primaria. El número de estudiantes en esta sede, para el año 2016, es de 127 estudiantes. (I.E. La Laguna, 2012)

Las circunstancias que movieron a estos docentes a optar por esta profesión son variadas:

Tabla 6. *Comparativo del contexto de ingreso a la carrera docente de cada informante*

Testimonio 1	Testimonio 2	Testimonio 3
Vine a parar a ser docente porque de mis siete tíos maternos, cuatro son profesores y de mis siete tíos paternos, cinco son profesores. Entonces yo crecí en las aulas, cuando yo quedaba desocupado mi mamá nos llevaba al colegio y yo la veía dictar clase y ahí es donde he aprendido, básicamente eso. Sí, y desafortunadamente pues aquí el campo laboral de nosotros los historiadores, en teoría, debería ser investigar, pero como aquí no hay plata para investigación entonces terminamos siendo profesores.	Pues fue como oportunidad, porque la verdad yo inicialmente estudié una tecnología de alimentos porque no quería ser docente, pero entonces una hermana estaba en Arauca y había la posibilidad de entrar a trabajar a un colegio técnico, y entonces yo dije: bueno, inicio ahí y sí, como por probar, pero entonces me gustó porque igual digamos el contacto con los niños y todo eso entonces, como que me fue gustando y ahí fue que me decidí a profesionalizarme y seguí.	Primero que todo fue porque ya toda mi familia tiene una gran trayectoria en la docencia, o sea, tengo tres hermanos más, los cuales también son docentes, tengo una hermana que es licenciada en pedagogía, tengo un hermano que es ingeniero de sistema y también es docente de la universidad del cauca, tengo otro hermano que es ingeniero forestal y también es coordinador en un colegio de Floridablanca, aparte de eso, de parte de mi familia, unos tíos y tías abuelas también han sido docentes, entonces ha sido una gran trayectoria. Claro que para mí lo primero no fue ser docente, pero a medida que he estado trabajando me ha gustado mucho por la capacidad de transformación que tiene uno en sus manos y todas esas cosas.

En el primero de los testimonios se observa que este docente no tiene una formación inicial en educación, así como el informante 3; sin embargo, ambos manifiestan contar con una tradición familiar en este sentido, ya que varios familiares ejercen o ejercieron como docentes. Por otra parte, hay que señalar que el docente del primer testimonio tiene una formación humanística que lo acerca más al campo de la educación, por el contrario, el del

tercer testimonio cuenta con una formación en ciencias exactas, un campo de acción un tanto distante de la formación humanística y pedagógica.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos diseñados obedecen al análisis realizado en el marco teórico, así como a la integración de algunos indicadores encontrados en el trabajo de Cabrera Ruiz (2009). Para el cumplimiento de los objetivos específicos de este estudio se plantearon tres clases de instrumentos:

El protocolo de observación de clases. Este obedece a una observación no participante y cuenta con tres categorías o variables de estudio: A. autonomía emocional, B. autonomía intelectual y C. autonomía instrumental, y diez indicadores: A1. formación en el reconocimiento de la alteridad, A2. formación en el autoconocimiento, A3. formación de la autoestima, B1. formación del pensamiento crítico, B2. la eticidad, B3. la dialogicidad, B4. la racionalidad, C1. estrategias de autoplanificación, C2. estrategias de autorregulación, C3. estrategias de autoevaluación, de los cuales se desprenden la misma cantidad de descriptores. (Apéndice 1)

La entrevista semiestructurada a profesores. Cumple con las mismas categorías o variables de estudio con las que cuenta el protocolo de observación, de las cuales se desprende un total de diez preguntas. (Apéndice 2)

La entrevista semiestructurada a estudiantes. Cumple con las mismas categorías o variables de estudio con las que cuenta el protocolo de observación, de las cuales se desprende las preguntas. El lenguaje y formulación de las preguntas ha sido adaptado a un

lenguaje más sencillo e ilustrador. En total, la entrevista consta de diez preguntas.

(Apéndice 4)

Prueba piloto

En un principio se desarrollaron tres preguntas por cada indicador, por lo cual se obtuvo un total de treinta y tres preguntas; se aplicó la entrevista a uno de los profesores de la sede E de la institución, que no participa en el presente estudio, con el fin de revisar la claridad y pertinencia de las preguntas. El docente manifestó que eran muy parecidas, y el cuestionario, muy largo. Se consideró, junto con el asesor de proyecto, que, era pertinente disminuir las preguntas a una por indicador y ahondar en aspectos que el informante no haya mencionado.

Luego de las modificaciones, se aplicó la entrevista a otro de los docentes de la sede E. Este manifestó que la entrevista era pertinente, las preguntas claras y su extensión adecuada.

Procedimiento de aplicación de instrumentos

Se realizó una reunión con todos los profesores y directivos de la sede A de la I.E. La Laguna. En ella se presentó el proyecto, la justificación y objetivos de este. Se explicó la metodología de trabajo y se pidió la colaboración de los profesores de bachillerato de esta sede, los cuales accedieron a los términos. Antes de esto, se le pidió permiso de manera escrita a la directora del centro.

Seguidamente, se realizó la observación y grabación de cinco de las clases de los profesores, en donde se analizaron solo los primeros 45 minutos, debido a que este es el espacio más álgido y significativo de la clase, y puede brindarnos la información necesaria

sobre cómo el profesor se comunica con sus estudiantes, organiza su clase, materiales y metodología.

Con los estudiantes se realizó la entrevista de manera individual, en un lugar cómodo y aislado, en donde pudieron expresarse con naturalidad y honestidad con respecto a sus profesores. Se destinó para esto una hora, debido a que cada uno de los conceptos que se van a trabajar deben ser aclarados por el investigador antes de realizar la pregunta, de manera que las respuestas sean adecuadas.

Por último, se realizó la entrevista a cada uno de los profesores, consultando antes la disponibilidad horaria de cada uno. Para el desarrollo de estas entrevistas se destinó un espacio de una hora con cada uno en un lugar cómodo y aislado de la institución, donde el informante pueda sentirse a gusto para expresarse con honestidad. Estas entrevistas se realizaron al final del proceso con la intención de que las preguntas no influyeran en las actuaciones del docente, en sus clases, y sugirieran los elementos específicos que se observarían.

Análisis de datos

Para el análisis de las observaciones de clase se hizo uso de un diario de campo en donde se describe la situación pedagógica y todos los elementos que se presentan en el aula y que tienen que ver con una formación para la autonomía. Luego de esto, se organizó la información según las categorías e indicadores que se propusieron en el protocolo de observación. Seguido, se catalogó la información según etiquetas que definieron lo observado y su relación con el indicador propuesto.

Por otra parte, se transcribieron las entrevistas realizadas a estudiantes y se organizó la información de la misma forma que se hizo con la observación, teniendo en cuenta que muchas de las respuestas a preguntas específicas de una categoría podían también responder a otras.

Asimismo, se realizó la transcripción de las entrevistas a los docentes y se ubicó en la rejilla de análisis según respondían cada una de las preguntas relacionadas con cada indicador. Esta información fue también catalogada de la misma manera como se hizo con las entrevistas a estudiantes.

Hecho esto se tienen las etiquetas emergentes de cada una de los indicadores y de cada uno de las fuentes de información, lo cual permite realizar un análisis comparativo más sencillo y claro. A partir de esta información compilada se desarrollaron diagramas de barras que muestran los elementos que se encontraron por cada una de las categorías en los tres docentes estudiados. Luego de esto, se presenta una gráfica que muestra un comparativo de las etiquetas obtenidas por cada informante.

Por último, se analizaron las etiquetas que emergieron por cada informante y se estableció el grado de enmarcación y clasificación de las relaciones en el aula.

Aspectos éticos

Para el desarrollo de esta investigación se contó con el consentimiento inicial de la directora del plantel educativo (Apéndice 6), a la cual se le hizo llegar una comunicación en la que se explican los objetivos de esta investigación y su metodología (Apéndice 5). Igualmente se realizaron las cartas de consentimiento informado a los docentes y a los acudientes de los estudiantes participantes (Apéndices 7 y 8).

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se muestran los elementos encontrados en las tres fuentes de información estudiadas (entrevistas a docentes, a estudiantes y observaciones de clase), que caracterizan las prácticas de cada informante con respecto a la formación en autonomía. De manera que los resultados presentados a continuación responden a la pregunta de investigación: ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía?, por lo cual se presenta la descripción de los hallazgos en cada uno de los indicadores propuestos: *formación en la autonomía emocional*, *formación en la autonomía intelectual* y *formación en la autonomía instrumental*. Estos resultados obedecen al cumplimiento de los dos primeros objetivos específicos, los cuales proponen, primero, la caracterización del discurso pedagógico del docente en el marco de la formación para la autonomía y, segundo, un análisis de estas características que definen el discurso pedagógico de cada docente y su inclinación hacia prácticas más o menos formadoras de la autonomía del estudiante.

Para el desarrollo del siguiente capítulo, se presenta el análisis de cada indicador de la siguiente manera: Se ofrecen, por cada informante, tres tablas que corresponden al análisis de las tres fuentes de información (Tabla entrevistas docentes, tabla entrevistas

estudiantes, observaciones de clase)², un gráfico que incluye las etiquetas emergentes en cada tabla con el objetivo de integrar toda la información y hacer más claras las relaciones entre lo que dice el profesor, lo que dice el estudiante y lo que se observó y, por último, luego del análisis de todas las fuentes obtenidas por cada informante, se muestra una gráfica que compara las etiquetas asignadas a cada informante.

Finalmente, luego del estudio de todos los indicadores, se realiza el análisis sobre el grado de enmarcación y clasificación de las etiquetas emergentes para cada informante.

Autonomía emocional

La categoría de autonomía emocional se definió, en este estudio, desde los indicadores de *reconocimiento de la alteridad* (A1), *autoconocimiento* (A2) y *autoestima* (A3), elementos que, desde la propuesta de Paulo Freire (2013), son esenciales en una pedagogía para la autonomía que contribuya a la formación de la personalidad de los educandos como seres sociales, respetuosos de las diferencias y conscientes del valor de las relaciones personales. Por ello se describe, en lo que sigue, cada indicador para los tres informantes.

² Se muestran solamente algunos fragmentos de la información recolectada, debido a que la extensión de cada una de las tablas podría dificultar la lectura del documento, sin embargo, se presentaron la totalidad de las etiquetas asignadas para cada sesión o entrevista ilustrada. Para consultar la información en su totalidad, puede remitirse a los apéndices.

Formación en el reconocimiento de la alteridad para la autonomía emocional.

El reconocimiento de la alteridad es uno de los principales elementos de una formación para la autonomía e involucra tanto el respeto del docente por el saber ingenuo del estudiante, así como la concientización de este como ser social.

El análisis que se muestra enseguida corresponde a la información proporcionada por las tres fuentes de información (entrevista a docentes, entrevista a estudiantes y observación de clase) con respecto al indicador *Reconocimiento de la alteridad*.

Informante 1. A continuación, se expone el análisis de la información proporcionada por el docente con respecto a la pregunta ¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para el reconocimiento del otro, de la alteridad?, así como las etiquetas emergentes y un análisis que sintetiza la intención formativa que subyace a la respuesta de este.

Tabla 7. Entrevista informante 1- indicador A1

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de la alteridad	¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para el reconocimiento del otro, de la alteridad?	Por ejemplo cuando estamos hablando de un tema, siempre le pido a un estudiante que dé su opinión o que esa palabra o cierto contenido qué representa para él, o qué significado le da él, y pues claro cada uno tiene su intervención y cada uno dice una cosa y como uno dice a veces cosas que son ciertas o a veces se equivoca, entonces en el momento en que los demás van a tratar de tomarlo como burla o como, entonces hacer la corrección de que así como todos tenemos, sí, que cada quien tiene su derecho a decir no importa si está bien o está mal, pero tiene derecho a decir lo que piensa. O qué fue lo que entendió y si está mal corregirlo y decirle que está mal, pero no tenemos derecho a tomarlo como burla sino a respetar la opinión de cada quien.	<ul style="list-style-type: none"> • análisis inmanente • enseñanza centrada en contenidos • individualismo • participación • presaberes del estudiante • respeto a la opinión • subordinación elementos extracurriculares • trabajo colaborativo

Como se logra ver en este fragmento de la entrevista y en las etiquetas asignadas para este indicador, las cuales corresponden al análisis de la totalidad de la respuesta, el docente hace referencia a la participación en clase y al respeto por la palabra de quien habla, al trabajo cooperativo y a la ayuda entre pares; sin embargo, manifiesta un desinterés por el trabajo en grupo, pues lo considera un espacio no aprovechado, por su carácter socializante, y que se presta para distracciones hacia temas que no son propios de la temática abordada.

Enseguida, se encuentra la tabla con las respuestas de los estudiantes con respecto a este indicador, así como las etiquetas que se le asignaron.

Tabla 8. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador A1

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento a la alteridad	¿Qué actividades proponen tus profesores que te integren con tus compañeros?	E1: llega el profesor y nos empieza a preguntar qué entendieron del tema entonces empieza a preguntar, nos pone ejercicios y entonces den opinión entonces cada uno da opinión, a veces cuando nos ponen en grupo que el que no entiende le explica al otro, hay días trabajamos en grupo pero la mayoría de las clases son individuales.	<ul style="list-style-type: none"> individualismo
	¿Tu profesor aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad?, ¿Cómo lo hace?	E2: Uniéndonos y haciéndonos preguntas sobre el tema	<ul style="list-style-type: none"> trabajo en grupo no coordinado
		E3: Todos son quietos, nadie jode, y el profesor nos hace trabajar, estudiar bastante, casi no descansamos, no podemos recochar.	<ul style="list-style-type: none"> individualismo autoritarismo
		E4: Empieza ahí a hablar y hablar/ Llega ahí a regañarnos, que por qué somos tan desordenados, empieza ahí a preguntarnos cosas y uno sin saber Y mucho aburrida porque empieza a hablar y ahí a hacer cosas que uno no sabe	<ul style="list-style-type: none"> Autoritarismo código restringido

E6: La clase es seria, a veces el profesor es regañón, se enoja, pero porque nosotros nos portamos mal// Llega saluda, se sienta, que como amanecieron y que si estudiaron, y si no estudiamos nos regaña.
Después sigue seria y cuando agarramos ya confianza empezamos a hablar ahí de lo que nos pasa y eso

- autoritarismo

Las entrevistas a estudiantes arrojaron etiquetas como *individualismo*, *diálogo de presaberes*, *autoritarismo*, *trabajo en grupo no coordinado*, *organización autónoma*, *individualismo* y *código restringido*. Estas etiquetas guardan una estrecha correspondencia con las asignadas en la entrevista del profesor y que demuestran una preocupación del docente por el control de la clase y de los discursos, así como por la disciplina y el orden.

Por último, se muestra la descripción de la observación de una de las clases, de acuerdo a los indicadores propuestos en el protocolo de observación y sus respectivas etiquetas. El total de las observaciones se puede consultar los apéndices.

Tabla 9. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A1

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
A1. Reconocimiento de la alteridad	El docente realiza actividades en las que propicia la integración de los estudiantes o aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad	Los estudiantes están en su puesto y en silencio	<ul style="list-style-type: none"> • autoritarismo • código restringido • comunicación fáctica • autoritarismo • enseñanza centrada en contenidos • individualismo • vigilancia
		Trabajo individual	
		Inicia la clase ubicando las sillas a lado y lado del salón, donde los estudiantes están mirándose unos al frente de otros con una distancia considerable entre ellos. El docente se desplaza constantemente por el espacio que dejó entre los estudiantes y así supervisa sus acciones.	
		El docente, aunque inicia la clase saludando a sus estudiantes y preguntándoles si hacía frío, se dirige a ellos de una forma distante, con un gesto frío y un aire autoritario, la voz con un volumen elevado.	

Las observaciones demuestran la necesidad del docente por imponer una disciplina rigurosa, de manera que los estudiantes no trasgredan la jerarquía establecida. Esto se hace

evidente en esta primera sesión, donde se propusieron etiquetas que entrañan esta lógica propia de la enseñanza tradicional.

Luego del análisis de cada una de las fuentes de información, se realizó una gráfica en la que se muestra la relación entre las etiquetas asignadas y la frecuencia con la que aparecen para el indicador A1 según el origen de la información: A1O (observaciones), A1E (entrevista a estudiantes), A1P (entrevista al profesor).

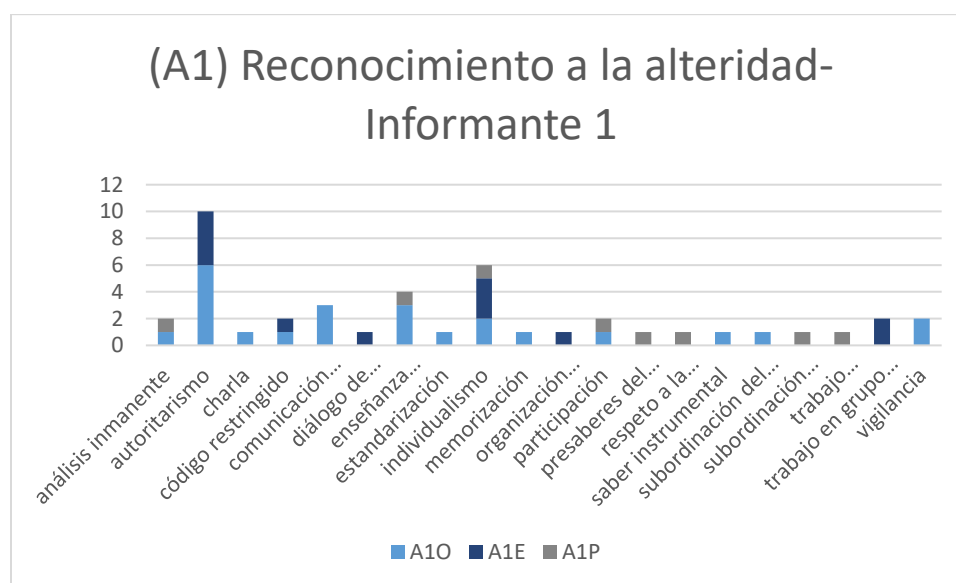


Figura 7. Consolidado etiquetas formación para el reconocimiento de la alteridad, informante 1

En la categoría de *formación para el reconocimiento de la alteridad*, las tres fuentes de información coinciden en la etiqueta de *individualidad*; de igual manera, se evidenció en la observación y a partir de las entrevistas a estudiantes, que el docente adopta una posición autoritaria, lo cual es muestra de una gran preocupación por la disciplina. Desde la entrevista con el docente y la observación de sus clases, se coincide en que esta se centra en la enseñanza de contenidos: el docente tiene la necesidad de que sus estudiantes escriban

los conceptos tal cual lo dice el libro de texto, para luego interpretar estos de forma inmanente. De esta manera, el docente no demuestra un afán por contextualizar el conocimiento o de realizar una construcción colaborativa de este a partir de los presaberes de sus estudiantes y la interacción en clase, en cambio prefiere transmitir un discurso ya legitimado. Esto permite que el docente plantee una distancia entre su discurso y el código elaborado que identifica a los estudiantes.

Por otra parte, el profesor manifiesta en la entrevista estar siempre interesado por la participación del estudiante, por sus presaberes, por el respeto a la palabra y por la construcción del saber de manera colaborativa; sin embargo, mediante la observación, se puede contrastar este discurso con elementos como *la comunicación fáctica*, en la que el docente es quien tiene el control de los turnos de participación y da la palabra al estudiante con la intención de reforzar su propio discurso, lo cual fue observado en tres de las cinco clases. Estanislao Zuleta (2004), en su obra sobre la educación y la democracia, expone que “Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador.” (p. 19) A partir de esto y la clara representación de estas palabras en el contexto concreto de la práctica del informante 1, se puede afirmar que las características que definen a este informante solo exponen el carácter transmisor de su discurso.

Informante 2. Ahora se encuentra la descripción de los hallazgos para el informante 2. La tabla que sigue presenta una muestra de la respuesta a la pregunta para este indicador y la totalidad de las etiquetas dadas.

Tabla 10. Entrevista informante 2- indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de la	¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para el reconocimiento del otro, de la alteridad?	Ahí sería como en los trabajos en grupo, entonces, ahí siempre hay un monitor, monitor del grupo, entonces ese monitor es el que hace funcionar el grupo entonces él escoge digamos aun secretario o sea de acuerdo al trabajo que se vaya a desarrollar, entonces el monitor también le da como funciones a los demás y así de esa manera ellos se integran y participan	<ul style="list-style-type: none"> • asignación de roles • participación • trabajo colaborativo • trabajo cooperativo • trabajo en grupo

Como se puede observar en este fragmento, el informante 2 enfoca la *formación para el reconocimiento a la alteridad* desde el trabajo en grupo, la asignación de roles dentro de este y la socialización del trabajo realizado.

Asimismo, en la tabla que aparece a continuación, se muestran las opiniones que brindaron cada uno de los estudiantes y las etiquetas que se asignaron a cada una de estas.

Tabla 11. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de la alteridad	¿Qué actividades proponen tus profesores que te integren con tus compañeros?	E1: el profesor siempre es en grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupo • Buen humor
	¿Tu profesor aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad?, ¿Cómo lo hace?	E2: al terminar él recoge y les pregunta que cómo les fue, si fue bien o mal, si no entendieron y después de la evaluación les explica lo de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento • organización autónoma • reflexión relaciones personales • trabajo en grupo
		E4: comienza ahí a colocarnos el tema y nos hacemos en grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Buen humor • trabajo en grupo
		E5: Sí, con él siempre hacemos en grupos	<ul style="list-style-type: none"> • acompañamiento • Trabajo en grupo
		E5: En eso de la feria microempresarial que nos toca hacernos de a grupos y pues propone cosas	
		E6: nos pone a hablar con un compañero, lo mismo, a él qué le gusta hacer, qué deporte le gusta y eso	<ul style="list-style-type: none"> • desarrollo de empatía

De parte de los estudiantes, la práctica de este docente se desarrolla desde un ambiente de confianza que permite la interacción libre entre pares y con el docente.

Por último, se expone la descripción del primer indicador (A1) en una de las observaciones realizadas para este informante.

Tabla 12. Observación sesión 1 del informante 2-indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de la alteridad	El docente realiza actividades en las que propicia la integración de los estudiantes o aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad	saluda de nuevo y explica de qué tema se trata. Pregunta primero a sus estudiantes sobre conceptos ya trabajados en clase y qué ejemplos pueden dar ellos al respecto. Varios estudiantes brindan ejemplos, el docente escucha con atención y ayuda a que estos se expresen de la mejor manera. El docente pide participación sobre la lectura realizada, escucha a una estudiante que participa hasta que esta concluye su intervención.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha • Participación • Socialización • trabajo colaborativo

En esta observación se evidenció el carácter socializante de esta práctica, en la que prima la participación del estudiante y la actitud de escucha del profesor.

Con el objetivo de mostrar el consolidado del etiquetado de toda la información, se encuentra posteriormente una gráfica en la que se compendia el total de las etiquetas para este informante, de manera que se evidencie la frecuencia con la que aparecen estas en cada una de las fuentes de información y la relación entre ellas.

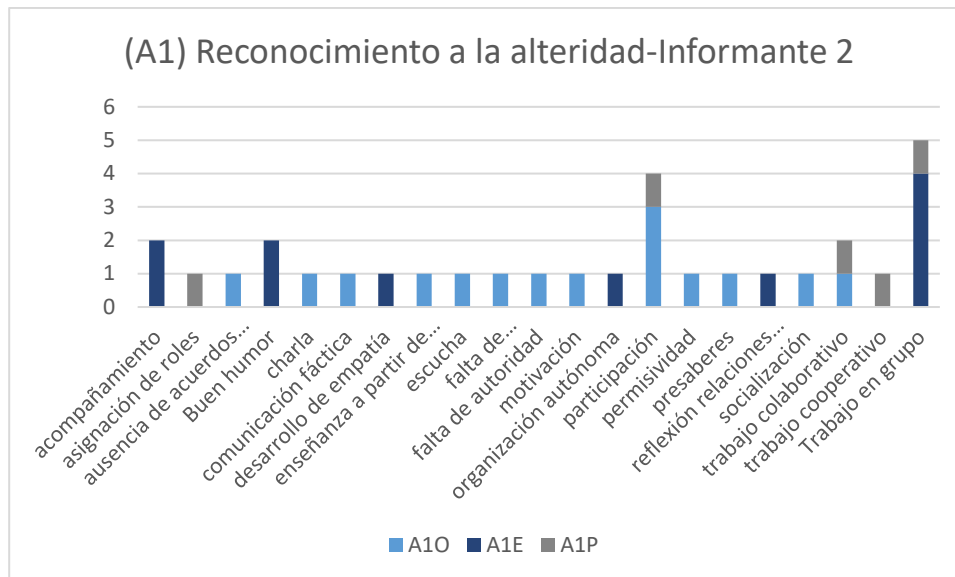


Figura 8. Consolidado etiquetas formación para el reconocimiento de la alteridad, informante 2

De acuerdo a esta gráfica, se concluye que hay dos elementos sobresalientes en la práctica de este docente con respecto a la categoría de *formación para el reconocimiento de la alteridad*, y en los que coinciden por lo menos dos de las fuentes, los cuales son: *la participación, el trabajo colaborativo y el trabajo en grupo*; junto con otras características encontradas en la observación como *la escucha, la motivación*, el interés por *los presaberes* y el favorecimiento de espacios para la *socialización*. Esto nos dibuja un ambiente de relaciones horizontales, donde la palabra del estudiante juega un papel importante; sin embargo, en la observación también se evidenciaron los siguientes elementos que caracterizan esta práctica y la definen más en términos de permisividad: *ausencia de acuerdos, comunicación fáctica, falta de autoridad, falta de acompañamiento, permisividad*. De acuerdo con esto, en las clases de este docente, aunque hay un gran componente de participación y libertad del estudiante, de tratamiento cercano del profesor y de un discurso motivador de parte de este a realizar las tareas, no hay el debido

acompañamiento, de manera que las actividades, que la mayoría de las veces son grupales, se desarrollan sin reales acuerdos de convivencia, lo que genera, en ocasiones, un ambiente de incertidumbre. Esto los estudiantes lo interpretan como un espacio desorganizado, en el que pueden hacer lo que quieran y como quieran: “No, él es muy relajado. En que por ejemplo deja que nosotros a veces hagamos lo que queramos, sin que no nos salgamos del salón” (Entrevista a estudiante, informante E3). En estos casos el docente no es vista como una figura de autoridad, pues sus clases no demuestran el rigor suficiente para que los estudiantes se sientan comprometidos con el trabajo que se propone. Según Giroux (2008), una educación crítica supone hacer consciente al estudiante de la responsabilidad que conlleva “intervenir en el mundo que habitan” (“?”) y esto no viene dado más que desde el desarrollo de un pensamiento complejo. El profesor entonces tiene la tarea de demandar al estudiante un compromiso con su formación, con su asunción como pensador, que comprende las diferentes situaciones comunicativas y sus obligaciones como ser social. En esta medida, la permisividad se presenta como un obstáculo a una formación que involucre el reconocimiento de los otros y el respeto por el derecho a educarse en un ambiente sano. No se hace un reconocimiento del otro cuando un estudiante, con su participación, vulnera el derecho de otros a una comunicación cordial y de reconocimiento mutuo, tampoco lo es si se ofrece una libertad excesiva de manera que resulte en facilismo y capricho. Esta falta de autoridad, promueve, en últimas, en palabras de Giroux (2013), “...una sociedad a la que se le ha arrancado la gruesa trama de obligaciones mutuas y responsabilidades sociales que se pueden hallar en cualquier sociedad viable.” (p. 14)

Informante 3. De igual forma como se mostró la información de los dos primeros informantes, seguido se encuentran las tablas que exponen algunos fragmentos de la información para este informante, junto con las etiquetas correspondientes.

Tabla 13. Entrevista informante 3- indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de la alteridad	¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para el reconocimiento del otro, de la alteridad?	Pues, básicamente, lo primero que hago es reconocerlos a ellos, o sea, mostrarles que ellos son otro frente a mí y que yo soy otro frente a ellos y parte de esto pues es, es siendo sincero, es decir en clase igual les tomo el pelo, cuando hay que ser serio hay que ser serios, por ejemplo, cuando sé que están hablando de que tal tiene novio, que tal tiene novia, comentamos, hablamos y yo veo pues que ellos poco a poco se van soltando, van empezando a expresar sus sentimientos. Hay unos que se acercan y dicen: Ay, tengo esto, estoy triste, estoy feliz, me pasó esto, pues uno desde lo que uno ha vivido y que considera que es lo mejor para ellos uno los aconseja, y otras veces delante del salón los mismos estudiantes le dicen: mire, no sea bobo, por qué hizo esto, no le crea, tatatá, entonces es como un ejercicio a veces personalizado y a veces entre todos y sobre todo eso, reconocer que todos tenemos sentimientos que a todos nos duele, también les digo por ejemplo las cualidades que tienen, los defectos que tienen, inevitablemente, y ellos también a veces me los dicen a mí y yo no me pongo bravo por eso.	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento del otro • respeto situación comunicativa • autoridad • actitud conciliadora • discusión • diálogo • reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos • reconocimiento cualidades y defectos

Según las etiquetas establecidas para este indicador, se evidencia el interés del profesor por equilibrar una práctica horizontal con la seriedad y acompañamiento que exige cada momento pedagógico, pues considera de gran importancia la comunicación cercana con el educando sin dejar de lado su papel como formador, que exige acompañar el proceso de sus estudiantes con cierta autoridad y respeto.

Asimismo, en las entrevistas de los estudiantes se plantean algunos elementos afines a esto, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 14. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de la alteridad	¿Qué actividades proponen tus profesores que te integren con tus compañeros?	E1: bastantes veces trabaja en grupos, nos hace en grupos y nos da una cartilla y nos da un taller y nosotros tenemos que responder en grupo	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo en grupo • encuentro de ideas • acompañamiento • buen humor • participación • adecuación del discurso pedagógico
	¿Tu profesor aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad?, ¿Cómo lo hace?	E2: nos coloca en grupos, pero él mismo los escoge para que todos nos mezclemos y no vaya a ser que cada uno escoja	<ul style="list-style-type: none"> • buen humor • trabajo en grupo • trabajo colaborativo • exposiciones • resolución de problemas • control
		E3: Nos da para que... hace una pregunta y uno responde, y otro responde otra y ahí empieza a hacer una discusión y así van hablando entre los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> • discusión
		E4: Empieza bien porque llega ahí recochando al salón, ahí empieza el tema, vamos preguntando y él nos va respondiendo con ejemplos de la vida real	<ul style="list-style-type: none"> • ambiente de confianza • enseñanza a partir de la pregunta • buen humor • contextualización
		E5: Pues cada uno da su opinión el profesor a cada uno nos va diciendo si sí está bien o está mal.	<ul style="list-style-type: none"> • participación
		E6: Con el profesor a veces es seria y a veces es divertida porque a veces el profesor viene de mal genio o algo y nos pone así serios, pero cuando viene así que viene alegre nos cuenta de la vida de él, nos cuenta que él qué estudió y todo eso.	<ul style="list-style-type: none"> • proyecto de vida • buen humor • trabajo en grupo • exhortación

Como se puede ver, las etiquetas que surgieron tienen en común su carácter dialogante, la presencia de una comunicación cercana y respetuosa, donde el estudiante tiene un gran espacio para la participación y es acompañado por el docente mediante la

adecuación del discurso pedagógico a las necesidades de este y a la presentación del saber de manera contextualizada.

Estas características concuerdan con aquellas encontradas en la observación de las clases, como se puede advertir en la siguiente tabla, en la que se enseña un fragmento de la primera observación realizada.

Tabla 15. Observación sesión 1 del informante 3-indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A1. Reconocimiento de	El docente realiza actividades en las que propicia la integración de los estudiantes o aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad	Se expresa con tranquilidad, tiene un trato cercano con los estudiantes lo que permite que estos participen de manera más espontánea. El profesor se dirige de manera cordial y utilizando expresiones como “obvio microbio”.	<ul style="list-style-type: none"> • ambiente de confianza • buen humor • participación • escucha

Desde esta pequeña muestra, se puede observar que existe una relación coherente entre los elementos ya descritos en las entrevistas y lo que se encontró en las observaciones. Esto puede evidenciarse de manera más clara en el siguiente gráfico que muestra el consolidado de la información recolectada a este respecto para el informante 3.

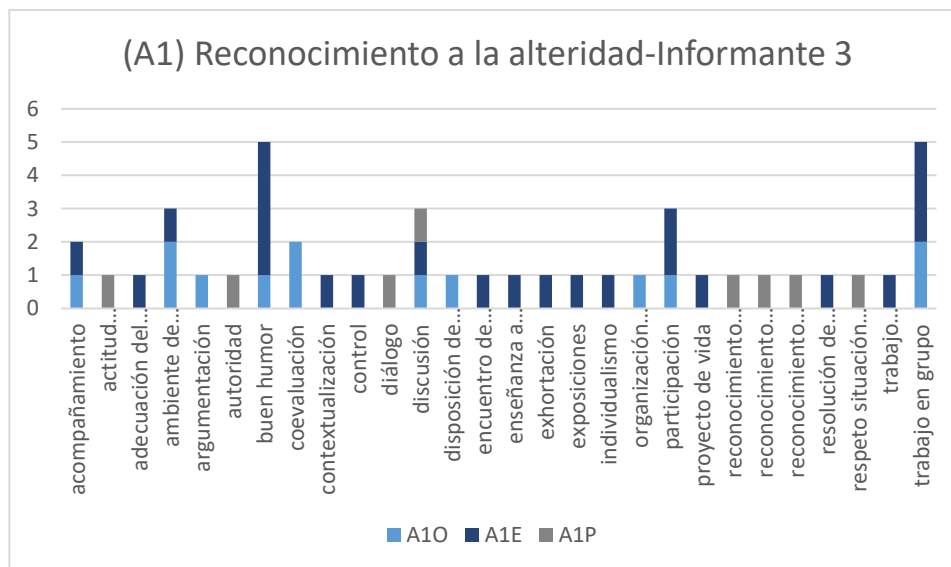


Figura 9. Consolidado etiquetas formación para el reconocimiento de la alteridad, informante 3

En este gráfico se puede observar que las tres fuentes de información coinciden en que, en las clases de este docente, sobresale el elemento de la discusión. De igual forma, por medio de la observación y la entrevista con estudiantes se encontraron características como el *acompañamiento*, un *ambiente de confianza*, *participación* y *trabajo en grupo*, lo cual sugiere una práctica horizontal, en donde el estudiante tiene un papel activo en su formación. Por otra parte, se encuentran las etiquetas de *control*, *respeto de la situación de comunicación* y *autoridad*, que fundamentan una práctica centrada en el respeto por las libertades y los límites de esta. En la observación de las clases de este docente se identificaron otros elementos como la *argumentación*, la *coevaluación*, la *confianza*, la disposición de *escucha*, la *empatía*, la *organización autónoma* y el *trabajo grupal*; características que complementan el panorama ya descrito y que lo sitúan en una práctica democrática. Este profesor demuestra, a su vez, el interés porque el estudiante acompañe su participación con argumentos adecuados, con el objetivo de dar un juicio razonado; esto en

actividades de coevaluación, donde deben dar su aporte a la evaluación de un compañero. Asimismo, los estudiantes manifestaron que este docente tiene un buen humor al llegar al aula y se preocupa porque su discurso sea adecuado al contexto de los alumnos.

Esto también aunado a una explicación contextualizada del saber, lo cual hace más cercano el discurso del docente. De manera que el informante 3 está valorando aquel código que representa la identidad social del sujeto y desde allí emprende la labor de formar, no de imponer saberes (Bernstein & Díaz, 1985). Esta actitud del docente entraña lo que Estanislao Zuleta (2006) propone como educación filosófica al decir que “Solo se recuerda aquello que hemos aprendido a pensar por nosotros mismos en su significado.” (p. 140)

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación en el reconocimiento de la alteridad. A continuación, se encuentra el estudio comparativo del indicador A1 que corresponden a la categoría de *autonomía emocional* y, de igual manera, se plantean las similitudes y diferencias entre las prácticas de los tres informantes.

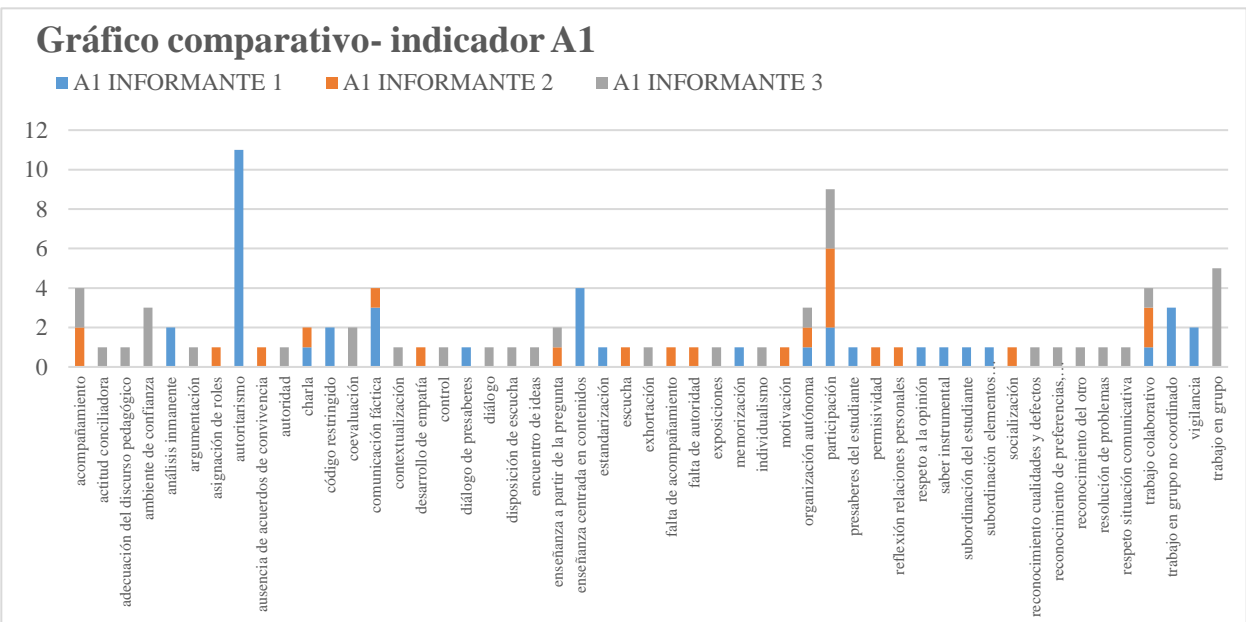


Figura 10. Comparativo informantes- indicador A1

En esta gráfica se puede apreciar que, en cuanto a una *formación para el reconocimiento de la alteridad*, los informantes comparten las etiquetas de *organización autónoma*, *participación* y *trabajo colaborativo*. Esto permite determinar, que la concepción generalizada sobre una formación para la alteridad se encuentra enmarcada dentro de estas características, que suponen un respeto por la palabra del estudiante y la presencia de espacios para el uso de esta, un amplio margen de decisión organizacional y el trabajo en grupo. A parte de esto, solo se evidencian convergencias entre los informantes 1 y 2, así como entre 2 y 3, de manera que las prácticas expuestas por los docentes 1 y 3, en este indicador, se presentan como opuestas. Los informantes 1 y 2 comparten las características de *charla* y *comunicación fáctica*. A partir de ello se puede afirmar que para estos dos informantes la disposición de espacios para la comunicación cercana se presenta como una de las principales estrategias para una formación en este componente, aunque se contrasta con la presencia de una comunicación superficial. En cuanto a la relación de los

informantes 2 y 3, se encontró el elemento de *enseñanza a partir de la pregunta* como forma de involucrar al estudiante en la construcción de conocimiento.

Formación en el autoconocimiento para la autonomía emocional. Para una formación en autonomía, según los postulados de las pedagogías críticas, es importante que el estudiante se reconozca a sí mismo como ser social y se haga consciente del estado en el que se encuentra su propio pensamiento, inicialmente ingenuo, y que transita hacia su asentamiento epistemológico (Freire, 2013). De ahí que sea imperante llevar al estudiante hacia la reflexión del porqué de sus creencias y certezas culturales.

Informante 1. El cuadro que sigue muestra parte de la información brindada por el docente como respuesta a la pregunta: ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?, con la totalidad de las etiquetas que emergieron para este indicador.

Tabla 16. Entrevista informante 1-indicador A2

	PREGUNTA	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
Formación en el autoconocimiento	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?	Pues ahí se trata es de que ellos sean, o sea que ellos mismos se den cuenta de cuáles son sus capacidades y qué es lo que pueden hacer, siempre se trata de motivarlos a que ellos siempre pueden dar más, que lo único que necesitan es esforzarse y dedicarle tiempo al estudio y que la manera es entendiendo que el estudio es otro camino, es abrir puertas, el conocimiento lo que hace es abrir puertas, otras maneras de ver el mundo, otras perspectivas, pues si ellos ven eso, pueden cambiar la manera, la motivación que tiene acerca del colegio	<ul style="list-style-type: none"> • enseñanza a partir del ejemplo • exhortación • motivación

Para este docente la formación en este aspecto se manifiesta como discurso en el que invita al estudiante a descubrir sus capacidades frente a su asignatura y los exhorta a esforzarse y seguir el ejemplo de personas que han logrado encontrar en la educación su proyecto de vida.

Tabla 17. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador A2

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A2. Formación en el autoconocimiento	¿Qué actividades proponen tus profesores que propicien tu autoconocimiento y reconocimiento dentro del grupo?	E1: el profesor casi no	<ul style="list-style-type: none"> enseñanza centrada en contenidos
		E2: Colocándonos a pensar sobre, qué quiere ser uno en el futuro y si lo está haciendo mal por qué no se coloca las pilas, y ser autónomo y tomar sus propias decisiones de lo que quiere o no hacer.	<ul style="list-style-type: none"> exhortación

Frente a este indicador, uno de los estudiantes manifiesta que este profesor no realiza actividades que involucren el conocimiento de sí mismo, lo cual lleva a pensar que la principal preocupación del docente está centrada en la enseñanza de los contenidos. Por otra parte, el estudiante 2 dice que el docente, a partir de la charla, exhorta a sus alumnos a pensar en su proyecto de vida y a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

La conjetura de que la clase de este docente se centra en los contenidos surge frente al contraste con lo hallado en las observaciones de clase, las cuales arrojaron etiquetas que describen un ambiente autoritario, donde la comunicación es controlada por el docente y centrada en la cátedra y sus contenidos. Enseguida se encuentra la tabla que presenta parte de la descripción de la primera observación realizada.

Tabla 18. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A2. Autoconocimiento	El docente realiza actividades en las que los estudiantes emprendan su autoconocimiento y reconocimiento.	La clase está centrada en el docente y su explicación/ Aunque constantemente hace preguntas sobre qué entendió el estudiante sobre lo escrito, a su vez, no deja espacio para que este logre desarrollar adecuadamente cualquier respuesta, pues lo interrumpe iniciando las intervenciones de estos, y respondiendo él mismo a su pregunta.	<ul style="list-style-type: none"> Autoritarismo comunicación fáctica enseñanza centrada en contenidos

La acción del estudiante queda relegada a un segundo plano o a la función de receptores de información. / Este docente tiene una gran preocupación por los conceptos y solicita al estudiante consignarlos en su cuaderno y comprenderlos.

Desde esta primera observación se evidencia el carácter autoritario de esta práctica, que subordina la comunicación al servicio del discurso del docente.

En esta gráfica que sigue, se puede ver de forma integrada la totalidad de la información recolectada por las tres fuentes de información para el informante 1 y la frecuencia con la que aparece cada etiqueta para este indicador.

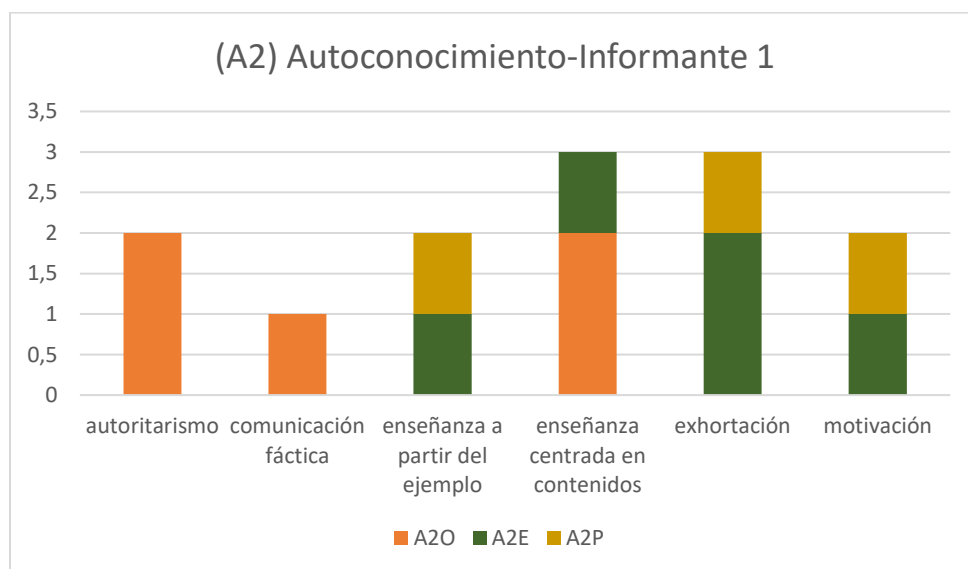


Figura 11. Consolidado etiquetas formación en el autoconocimiento, informante 1

Para el informante 1, los discursos relacionados con la subcategoría de *formación para el autoconocimiento* se centran, según las entrevistas a estudiantes y al docente, en: la *enseñanza a partir del ejemplo*, la *exhortación* y la *motivación*. De manera que este docente desarrolla este componente desde la motivación a partir de la charla o de la invitación a mejorar su nivel académico, de conocer sus capacidades para lograrlo, para lo cual hace referencia a su propio proceso o el de personas que este considere de respeto: “Más se trata

es como desde la parte de la charla, como decirle, bueno yo soy esto, el ejemplo de otra persona, es como a llevarlos a hechos, a personas que han logrado, a partir del ejemplo.” (Entrevista docente, Informante 1). Por otra parte, tanto los testimonios de los estudiantes como las observaciones realizadas, coinciden en que sus clases están centradas en la enseñanza de contenidos, por lo cual no ofrece espacios para el autoconocimiento. Desde la observación se determinó que, en la mayoría de los casos, su clase está enmarcada por el autoritarismo y la comunicación fáctica.

Para Freire (2013) una educación para la autonomía requiere que el estudiante reconozca el estado en el que se encuentra su saber, que se reconozca como ser inacabado que, aunque condicionado socialmente, es capaz de autodeterminarse y asumirse como agente histórico de cambio. Desde esta mirada, en la práctica expuesta por el informante 1, la formación para el autoconocimiento no ve su realización en el reconocimiento de la condición humana, que permita al estudiante asumirse como inacabado, identificar sus limitaciones y potencialidades, sino como sujeto que recibe un discurso ajeno, por medio del cual se le exige adoptar unas actitudes y hábitos, sin involucrarlo directamente en la construcción de su identidad.

Informante 2. A continuación, se muestra parte de la respuesta de este informante para la pregunta: ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?

Tabla 19. Entrevista informante 2- indicador A2

<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
---------------------	--------------------	-----------------------------

A2. Autoconocimiento	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?	Pues, o sea, sí, digamos se habla de valores, entonces de pronto, uno analiza al niño, entonces uno ve que trae problemas de la casa, digamos, a veces la rebeldía o a veces el que no quieran hacer nada, como la apatía, entonces todo eso se habla y al final ellos reconocen como que: sí, y debo cambiar, entonces ya al final	<ul style="list-style-type: none"> • cuidado personal • exhortación • proyecto de vida • reflexión relaciones personales
----------------------	--	---	--

Como se puede ver, para este informante la formación en el autoconocimiento se da a partir de la motivación mediante la charla y el trato cercano con el estudiante y la reflexión sobre problemáticas que involucran el respeto por sí mismo.

Por su parte, solo uno de los estudiantes mencionó un elemento relacionado con una formación para el autoconocimiento en la clase de este informante, como se puede ver en la tabla siguiente:

Tabla 20. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador A2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A2. Autoconocimiento	¿Qué actividades proponen tus profesores que propicien tu autoconocimiento y reconocimiento dentro del grupo?	E2: Sí, a veces, cuando el tema tiene algo que ver con el ser vivo y de los seres humanos, nos hace reflexionar nosotros cómo somos o cómo trascendemos	<ul style="list-style-type: none"> • autorreflexión desde los contenidos

Asimismo, en la observación de las clases de este docente no se encontró ningún elemento relacionado con el indicador de autoconocimiento A2. Enseguida se expone la gráfica con el consolidado de la información correspondiente a los hallazgos encontrados en las tres fuentes de información.

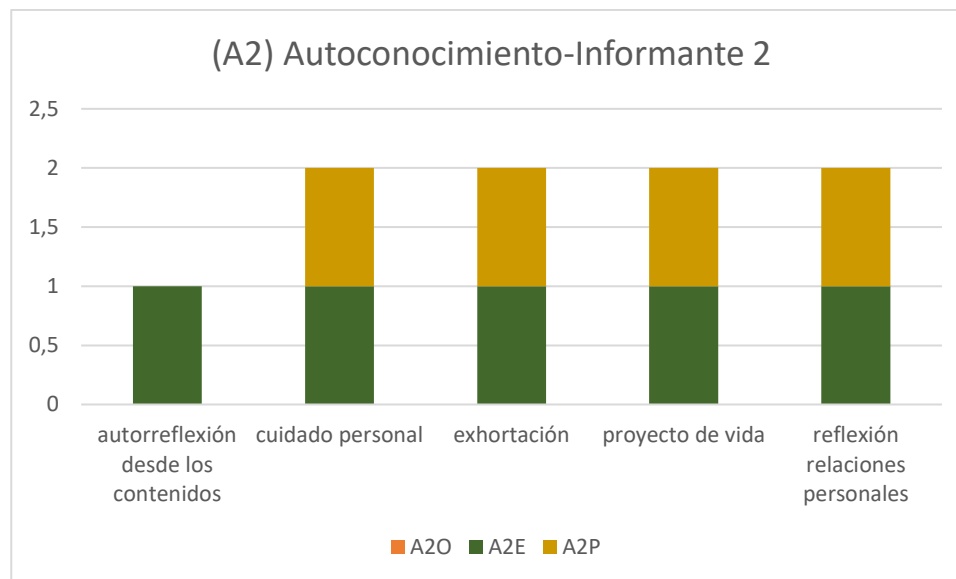


Figura 12. Consolidado etiquetas formación en el autoconocimiento, informante 2

Para este indicador, desde las entrevistas a estudiantes y la entrevista al profesor, el informante 2 se puede describir como un educador preocupado por la formación en el cuidado personal, en la reflexión sobre el proyecto de vida de sus estudiantes -relacionado con ideas de negocio y que hace parte de las temáticas vistas en una de las asignaturas que ofrece-, y en las relaciones entre ellos. A partir de la charla, los invita a reflexionar sobre estos temas: “empezamos hablando de algún valor y entonces inculcarle en ellos por ejemplo el respeto, o sea, porque ahorita se está viendo mucho de que, sí, que se dejan tocar, o que, sí, cosas así, entonces de pronto inculcarles el respeto y quererse a sí mismo” (Entrevista docente, Informante 2). Cabe aclarar que en ninguna de las clases observadas se dio cuenta de elementos relacionados con el indicador A2, lo que sugiere que estas actuaciones solo se dan eventualmente.

En esta práctica se reflexionan sobre temas que tienen que ver tanto con las relaciones personales y con el autocuidado, sin embargo, no se plantea al estudiante un

estudio sobre sí mismo, sobre su condicionamiento y posibilidades ante el saber y la vida; como lo sugiere Freire (2013) en su pedagogía de la autonomía:

Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que, inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, “programados, pero, para aprender”, ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso. (p. 57)

En estos términos, en la práctica de este docente no se hace presente una tarea de indagación por la subjetividad de los educandos desde el cuestionamiento de sí mismo y el desarrollo de una identidad propia desde la autorreflexión.

Informante 3. El siguiente cuadro presenta la respuesta del informante 3 a la pregunta: ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?

Tabla 21. Entrevista informante 3- indicador A2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A2. Autoconocimiento	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?	Sí porque me he dado cuenta que hay estudiantes que mirarse en el espejo les da... ellos desviaban la mirada del espejo, no les gustaba mirarse. Por ejemplo, yo les empezaba a decir, por ejemplo, que no me había fijado que tenía unos ojos muy bonitos, que tenía unas cejas, o que ese lunar, así.	<ul style="list-style-type: none"> • construcción de la personalidad • reconocimiento cualidades y defectos • control • reto a las capacidades del estudiante

Como se ve en el cuadro, el informante 3 propone principalmente una formación desde el descubrimiento de gustos, de emociones y de expectativas a futuro. En cuanto al testimonio de los estudiantes, se muestran a continuación las respuestas de algunos de ellos que se relacionan con este indicador.

Tabla 22. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador A2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A2. Autoconocimiento	¿Qué actividades proponen tus profesores que propicien tu autoconocimiento y reconocimiento dentro del grupo?	E1: sólo con el profesor, él sí, pues nos dice por ejemplo ustedes ya saben entonces colóquense ustedes mismos y los roles, por ejemplo: el que lee, el que analiza y el que resuelve las preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • asignación de roles • acompañamiento
		E2: Sobre la trascendencia, sobre mirarnos a un espejo y lo que somos. El de la trascendencia por individual, en actividades cada uno trayendo el material que era el espejo y colocarnos a mirarnos nosotros mismos cómo somos y cómo actúa	<ul style="list-style-type: none"> • construcción de la personalidad • reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos • reconocimiento capacidades
		E6: No, el profesor sí, nos pone a qué nos gusta de nosotros y qué no nos gusta, qué nos gusta de los demás y qué no nos gusta	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos

Las etiquetas que emergieron en este cuadro exponen la preocupación del docente por una práctica dialogante, donde el estudiante tiene la oportunidad de conocer sus emociones, sentimientos y capacidades en la construcción de su personalidad.

Aunado a ello, las etiquetas emergentes en la primera observación demuestran que el docente brinda un ambiente de confianza y acompañamiento al proceso del estudiante.

Tabla 23. Observación sesión 1 del informante 3-indicador A2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A2. Autoconocimiento	El docente realiza actividades en las que los estudiantes emprendan su autoconocimiento y reconocimiento.	Mientras da instrucciones puesto por puesto, dialoga con sus estudiantes, ríe con ellos y los escucha.	<ul style="list-style-type: none"> • acompañamiento • ambiente de confianza

En la tabla que sigue se encuentran los resultados consolidados de la información presentada en las tablas anteriores correspondientes al indicador A2 para el informante 3, junto con un análisis que relaciona los elementos encontrados.

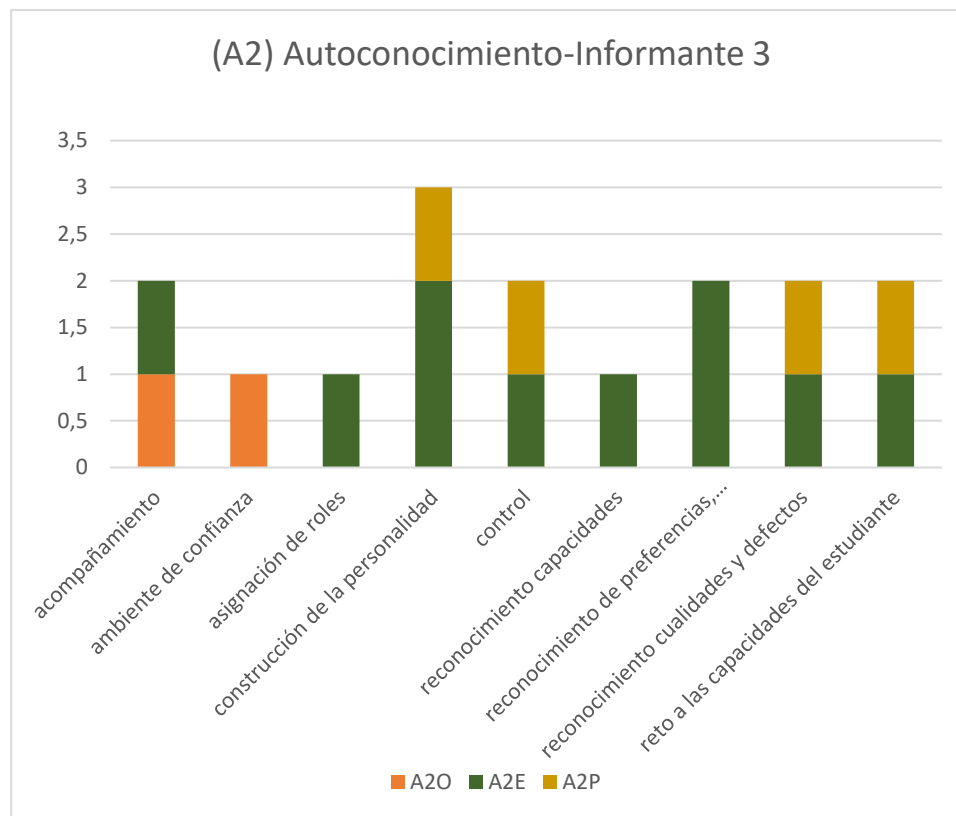


Figura 13. Consolidado etiquetas Formación en el autoconocimiento, informante 3

En el componente de la *formación para la autoestima* para el informante 3 sobresalen las siguientes características compartidas por dos de las fuentes de información recolectada: *acompañamiento*, *construcción de la personalidad*, *control*, *reconocimiento cualidades y defectos* y *reto a las capacidades del estudiante*. Esto se puede traducir como una formación que busca tanto el desarrollo personal como el intelectual del estudiante, que mantiene un acompañamiento constante a los procesos. El docente, a partir del reconocimiento de las cualidades del estudiante, invita, a su vez, a que este las conozca; de igual forma, por medio de actividades de autorreconocimiento, de descubrimiento de preferencias, de asignación de roles y de reto a las capacidades de estos.

En la práctica de este docente se hacen presentes las principales características de una pedagogía para el autoconocimiento desde los postulados de Freire sobre la concientización y el reconocimiento como ser inacabado (Freire, 2013).

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación en el autoconocimiento. En la gráfica que sigue se muestra el comparativo de las etiquetas emergentes para cada informante, y la frecuencia con la que aparecen.

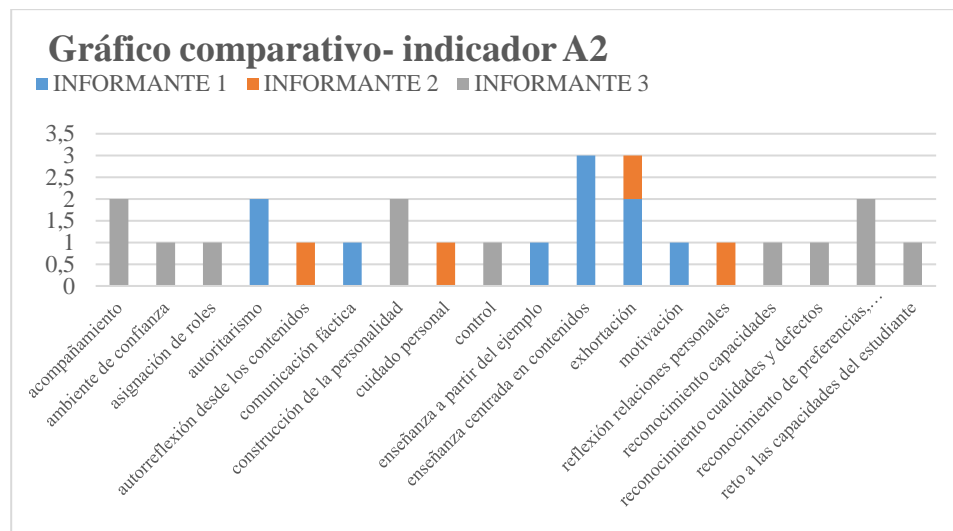


Figura 14. Comparativo informantes- indicador A2

En esta figura solo se encontró una coincidencia entre los informantes 1 y 2 con la etiqueta *exhortación*. Estos docentes hacen uso de la palabra para persuadir a sus estudiantes de la importancia de conocer sus dificultades y fortalezas. Se puede observar que mientras las etiquetas de los informantes 1 y 2 entrañan un protagonismo del docente, las etiquetas asignadas para el informante 3 suponen un acercamiento al estudiante, situándolo en el centro de su práctica. En cuanto al informante 2 se concluyó que, mediante las etiquetas de *autorreflexión desde los contenidos*, *cuidado personal* y *reflexión*

relaciones personales, se plantea una práctica que ve su principal punto de atención en el pensamiento reflexivo y en el cuidado de sí.

Formación de la autoestima para la autonomía emocional. Este tipo de formación se dirige hacia la asunción del estudiante como ser pensante, capaz de realizar tareas complejas y aportar ideas y opiniones valiosas para la construcción de sociedad. De forma que el docente tiene la tarea de reconocer al estudiante en su papel como pensador y respetar su saber ingenuo en tránsito hacia el saber epistemológico.

Informante 1. La tabla que se muestra enseguida muestra la respuesta del informante 1 a la pregunta ¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para la autoestima?

Tabla 24. Entrevista informante 1- indicador A3

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para la autoestima?	Pues creo que viene también relacionado con lo que estábamos hablando antes, o sea que ellos se den cuenta de que son seres con todas las capacidades para lograr lo que se propongan, y por ejemplo les digo yo que ellos manejan el discurso a veces de que son brutos de que son, y entonces les digo yo que personas brutas no existen, y es que en realidad personas brutas no existen, existen personas que se dedican o dedican su tiempo a hacer otras cosas que no tienen nada que ver con desarrollar sus capacidades intelectuales entonces es más bien como eso y que se enfoquen en lo que tienen que hacer.	<ul style="list-style-type: none"> • enseñanza centrada en contenidos • ética del deber • exhortación • reconocimiento al esfuerzo académico

El informante 1 define este tipo de formación desde la exhortación a desarrollar sus capacidades intelectuales, cumplir con sus deberes y dejar de lado actividades que no tengan directa relación con los contenidos ofrecidos.

Por su parte, los estudiantes, en su mayoría, expresaron ideas que se enmarcan dentro de una práctica autoritaria como se ve en la tabla que sigue.

Tabla 25. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador A3

	PREGUNTA	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
A3. Autoestima	¿El profesor te reconoce como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas, y te lo hace saber con frases o gestos de aliento y reconocimiento?	E1: el que ve que menos le entiende lo pasa el tablero para que explique a ver si sabe y si no sabe él explica	<ul style="list-style-type: none"> acompañamiento subordinación estudiante
		E1: Pues hay veces sí es normal, pero hay veces, cuando se pone Bravo, alguien le va a preguntar algo y le contesta un poquito...mal	<ul style="list-style-type: none"> individualismo estandarización motivación reconocimiento al esfuerzo académico
		E2: Pues en evaluaciones, si la pierde pues le dice que somos capaces mas no queremos / Divertida, llega de buen genio y entonces nos explica y pide si no entiende que por favor le digan.	<ul style="list-style-type: none"> Motivación comunicación fáctica reconocimiento al esfuerzo académico
		E2: Un ejemplo, el profesor me dice: Camila, este año le ha ido muy bien, entonces él me lo hace saber así, o me felicita delante de todo el salón.	<ul style="list-style-type: none"> reconocimiento al esfuerzo académico
		E3: a veces nos regaña, en forma de regaño no, sino que ese es el temperamento.	<ul style="list-style-type: none"> Autoritarismo reconocimiento al esfuerzo académico
		E3: Él lo que hace, como le digo, es una pregunta y por ejemplo la respondo y en base a ello, como los otros no responden entonces lo felicitan a uno.	<ul style="list-style-type: none"> reconocimiento al esfuerzo académico
		E4: Es como muy bravo. Cuando topa el salón desordenado nos regaña.	<ul style="list-style-type: none"> autoritarismo
		E5: Si la opinión fue buena sí le va a decir que va mejorando cada día más, cuando es mala le dice que por qué no entendió, si él explicó bien que por qué no estudia y así. Los que entendimos bien, otro tema y los que no entendieron les vuelve a explicar	<ul style="list-style-type: none"> estandarización enseñanza centrada en la cátedra
E6: A: ¿En la clase se presentan discusiones y debates? IE: Casi no A: ¿Cómo es la participación en clase? IE: Pues más o menos porque hay algunos que les da pena hablar. A: ¿Y por qué crees que les da pena? IE: Porque si se ríen, por ahí uno dice algo mal y se ríen	<ul style="list-style-type: none"> autoritarismo estandarización enseñanza centrada en la cátedra 		

Los elementos de *autoritarismo, estandarización y subordinación del estudiante* imprimen un valor negativo a la formación de la autoestima del estudiante, que, junto con una comunicación meramente fáctica, presenta un rango estrecho al autoconocimiento y la asunción del educando como pensador, ya que se encuentra subordinado al discurso autoritario del docente.

Igualmente, se evidencia una correspondencia entre las etiquetas de las dos fuentes de información mencionadas y las observaciones de las clases de este informante, las cuales se ven representadas en esta primera sesión mostrada en la siguiente tabla:

Tabla 26. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	El docente reconoce al estudiante como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas y se lo hace saber.	El docente solicita al estudiante copiar el concepto y no indaga por sus presaberes. Constantemente pide participación, pero esta se da de manera parcial y solo para que el profesor obtenga la información que necesita para articular su explicación. / Luego del dictado el profesor pregunta qué dice el texto copiado, sin embargo, él mismo se responde, con algunas pequeñas e insignificantes palabras dichas por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • autoritarismo • comunicación fáctica • enseñanza centrada en contenidos • subordinación del estudiante

Se corrobora el carácter autoritario señalado en las fuentes anteriores, caracterizado por una comunicación fáctica, una preocupación por los contenidos y la falta de protagonismo del estudiante.

Esta tabla que sigue muestra todas las etiquetas encontradas para este informante en cuanto a la formación de la autoestima y la frecuencia de estas.

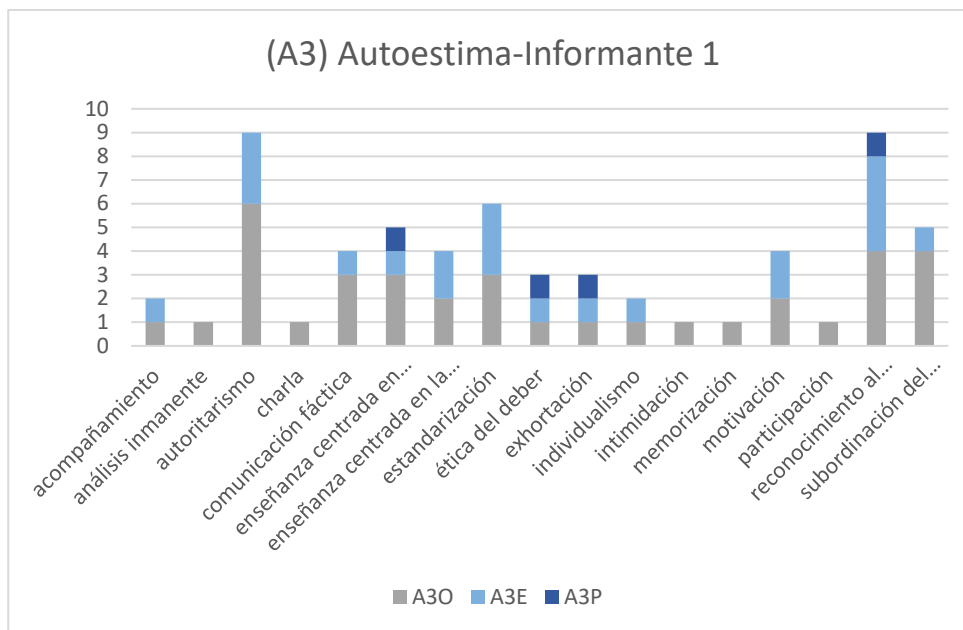


Figura 15. Consolidado etiquetas Formación para la autoestima, informante 1

En la revisión de este indicador se encontraron cuatro características en las que coinciden las tres fuentes estudiadas: una enseñanza centrada en contenidos, en la *ética del deber*, la *exhortación* y el *reconocimiento al esfuerzo académico*. Ya se indicó que la práctica de este docente da una gran prevalencia a la enseñanza de los contenidos y conceptos; en cuanto a esto, la *formación en autoestima* tiene que ver específicamente con su rendimiento académico y las posibilidades de mejorarlo, con la reflexión de acciones enmarcadas dentro de la *ética del deber*. Esto demuestra un distanciamiento del docente en lo concerniente al desarrollo de la afectividad y la valoración de cualidades personales, que no siempre están relacionadas con cuestiones académicas sino con el desarrollo de la personalidad. Relacionado con esto Zuleta (1995) señala que: “...lo que considero una educación humanista [...] es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona...” (p. 38)

En este mismo sentido, el profesor contribuye a la formación de la autoestima, del estudiante que ha obtenido buenas calificaciones, por medio de una felicitación o reconocimiento delante de todo el salón.

Por otra parte, mediante la observación y la entrevista a estudiantes, se determinó que la clase de este docente, aunque demuestra mantener un acompañamiento al aprendizaje del estudiante y motivación a realizar la tarea por medio de la palabra, a su vez, está determinada por el *autoritarismo*, la *comunicación fáctica*, el *individualismo*, la *subordinación del estudiante* y la necesidad de *estandarización* de los procesos de formación; estos dos últimos elementos caracterizan como vertical la comunicación desarrollada en esta práctica.

Los estudiantes exponen, en general, que el docente manifiesta, en ocasiones, una actitud hostil en clase y puede llegar a responder de forma airada a cualquier situación que se presente: “Él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo, entonces casi no le participan, porque cuando se enoja él grita.” (Entrevista estudiante, Informante E3) Estos elementos reproducen aquello denunciado por Zuleta cuando dice: “Desde la niñez el individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan.” (p. 33) Esto se presenta entonces como un obstáculo a la formación de la seguridad y de la autoestima, pues no ofrece la posibilidad de un trato cercano y de un reconocimiento del otro como pensador.

Informante2. Ahora se muestra la respuesta de este informante a la pregunta correspondiente al indicador A3.

Tabla 27. Entrevista informante 2- indicador A3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para la autoestima?	De pronto, al final de una clase uno les dice, por ejemplo, lo de las amistades, que elijan sus amistades, porque acá ya se está presentando que viene mucha gente extraña y que digamos que los convencen a ellos de que sigan ciertos caminos, entonces uno les dice pues uno tiene que analizar con quien está o con quien se relaciona, entonces hay uno o dos que uno ve como el cambio, o sea, de que sí, reconocieron que estaban haciendo mal, que ya no deben andar con tales compañías, pues es el caso de Elkin, yo a él le hablo mucho, le hablé del caso de mi hijo y entonces yo le expliqué todo, todos cometemos errores, pero entonces uno puede salir de ahí. Él es un caso de que prácticamente de tanta charla y charla, no solo mía sino de muchos, pero entonces nosotros notamos el cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • relaciones personales • enseñanza a partir del ejemplo • charla

El informante 2, como se puede observar en la tabla, hace referencia a la necesidad de mantener un tratamiento cercano con el estudiante, así como una charla reflexiva en torno al valor de las relaciones y al cambio en la formación de autoestima.

Por otra parte, los estudiantes ante la pregunta sobre este indicador, opinan que el profesor contribuye a la formación de su autoestima por medio de frases de aliento, felicitaciones y una buena actitud. Las etiquetas que surgieron entonces fueron *motivación* y *buen humor*, como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 28. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador A1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	¿El profesor te reconoce como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas, y te lo hace saber con frases o gestos de aliento y reconocimiento?	<p>E1: hay veces también nos felicita porque ve que el trabajo está bien hecho.</p> <p>E2: me felicita, si antes iba mal me dice que he ido trascendiendo mejor en el tema.</p> <p>E4: También llega ahí todo feliz</p> <p>E4: uno le pregunta y responde bien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • motivación • motivación • Buen humor

	E4: nos explica bien, nos dice palabras ahí para que uno coja entusiasmo de lo que está haciendo	• motivación
	E6: Pues sí, como cuando hago los talleres y las evaluaciones y me dice que está bien que va mejorando y eso.	• motivación

Este docente brinda un ambiente de confianza que permite que el estudiante se comunique con libertad y seguridad. El trabajo de acompañamiento en la formación de la autoestima se da desde la motivación por medio de la palabra y el consejo.

Lo mencionado en las otras dos fuentes de información concuerdan con la observación de la primera clase en la etiqueta de motivación como se puede ver a continuación:

Tabla 29. Observación sesión 1 del informante 1-indicador A3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	El docente reconoce al estudiante como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas y se lo hace saber.	Al principio ningún grupo quería pasar al frente y el docente los alentaba a pasar diciendo “pasen y nosotros les ayudamos”	<ul style="list-style-type: none"> • motivación • trabajo cooperativo

Se hace evidente que el informante 2 motiva constantemente a sus estudiantes por medio de frases de aliento en las que los invita a seguir su tarea o a mejorar sus actitudes, como se muestra en la gráfica que integra toda la información sobre este indicador para el informante 3.

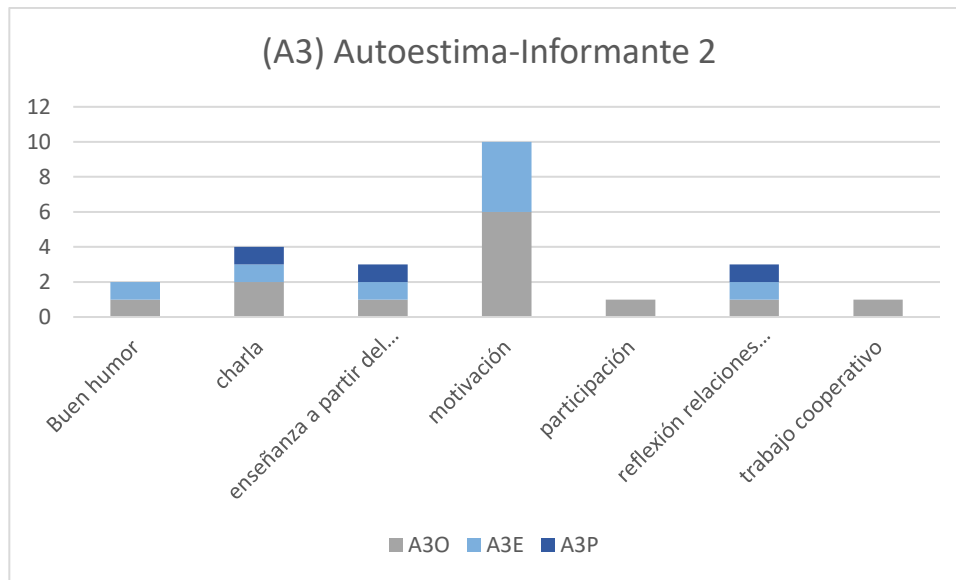


Figura 16. Consolidado etiquetas Formación para la autoestima, informante 2

Las tres fuentes de información coinciden en que la práctica de este docente, en el aspecto de formación para la autoestima, presenta una preferencia por la *charla*, la *motivación* y la *reflexión de las relaciones personales*. Este informante brinda un trato cercano mediante el cual el estudiante se expresa libremente sin el temor de ser reprendido. Freire (2013) afirma que: “...una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse.” (p. 42) De manera que se puede afirmar que esta práctica, en este aspecto, brinda las posibilidades de desarrollar una autoestima que permita la formación de autonomía.

Informante 3. Se muestra a continuación la respuesta del informante 3 a la pregunta planteada en este indicador, el cual menciona la importancia del reconocimiento de cualidades y defectos, de sus habilidades y posibilidades de mejoramiento.

Tabla 30. Entrevista informante 3- indicador A3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para la autoestima?	Sí porque me he dado cuenta que hay estudiantes que mirarse en el espejo les da... ellos desviaban la mirada del espejo, no les gustaba mirarse. Por ejemplo, yo les empezaba a decir, por ejemplo, que no me había fijado que tenía unos ojos muy bonitos, que tenía unas cejas, o que ese lunar, así	construcción de la personalidad reconocimiento cualidades y defectos control trabajo en grupo reto a las capacidades del estudiante

Las etiquetas asignadas para este informante sugieren un ambiente de reconocimiento de las capacidades y cualidades del estudiante, por medio de lo cual este llega a la construcción de su personalidad. El docente presenta actividades concretas en donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar este aspecto.

Esto concuerda con la información suministrada por los estudiantes, la cual se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 31. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador A3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	¿El profesor te reconoce como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas, y te lo hace saber con frases o gestos de aliento y reconocimiento?	E1: nos dice por ejemplo ustedes ya saben entonces colóquense ustedes mismos y los roles, por ejemplo, el que lee, el que analiza y el que resuelve las preguntas	acompañamiento reconocimiento capacidades
		E1: casi siempre por ejemplo al final de la evaluación si uno le va bien le escribe felicitaciones y si no pues que siga mejorando, estudiando.	buen humor reconocimiento al esfuerzo académico
		E2: Sobre la trascendencia, sobre mirarnos a un espejo y lo que somos. El de la trascendencia por individual, en actividades cada uno trayendo el material que era el espejo y colocarnos a mirarnos nosotros mismos cómo somos y cómo actúa.	buen humor construcción de la personalidad acompañamiento reconocimiento
		E2: Mirarnos al espejo, mirar una película y para ver qué sentimientos teníamos y que a muchos nos hizo llorar.	capacidades reconocimiento al esfuerzo académico
		E3: Cuando uno participa lo señala y lo escribe en el tablero.	participación
		E4: Él llega feliz ahí a recochar con nosotros, en después sí empieza la clase normal.	buen humor motivación

E4: Él le dice a uno que tiene que ser capaz, que tiene que hacer las cosas por uno mismo.	buen humor acompañamiento
E6: Pues él llega, saluda, nos mama gallo en veces y empezamos a hacer los trabajos y todo eso	buen humor motivación

Estas entrevistas exponen una práctica enmarcada en un ambiente de confianza, de buenas relaciones y de participación. De forma similar, las observaciones muestran etiquetas relacionadas con la presencia de una comunicación cercana, en donde el estudiante tiene un gran espacio para la participación, como se ve en la tabla de análisis de la sesión 1:

Tabla 32. Observación sesión 1 del informante 3-indicador A3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A3. Autoestima	El docente reconoce al estudiante como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas y se lo hace saber.	Se expresa con tranquilidad, tiene un trato cercano con los estudiantes lo que permite que estos participen de manera más espontánea.	ambiente de confianza acompañamiento empatía participación
		El profesor se dirige de manera cordial y utilizando expresiones como “obvio microbio”.	
		La clase se desarrolla entre comentarios graciosos tanto del profesor como de los estudiantes, siempre en un ambiente de respeto.	
		Los estudiantes disfrutan de la compañía del profesor y se sienten cómodos de expresarse.	

La relación entre estos elementos se puede ver de forma más clara en la siguiente tabla que reúne la totalidad de las etiquetas emergentes en este indicador.

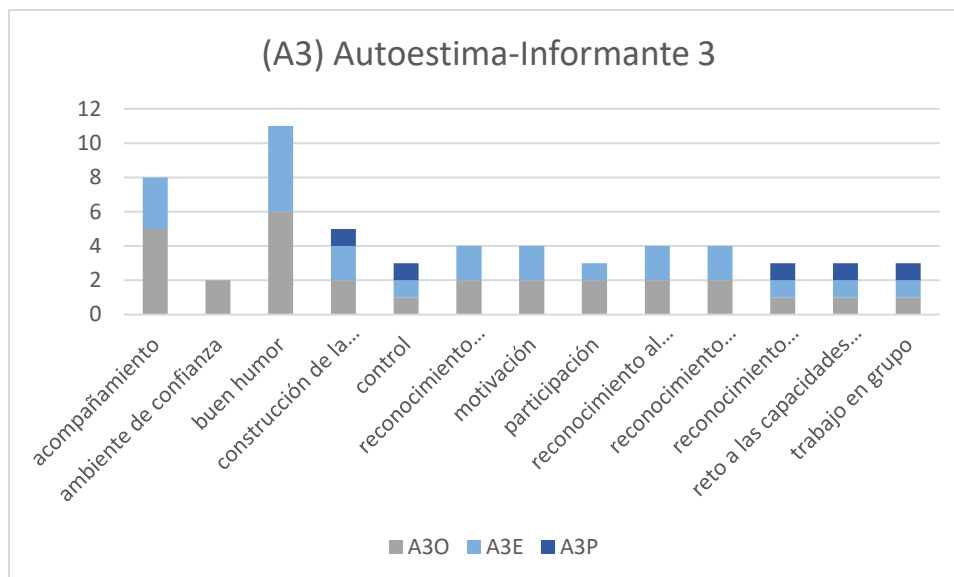


Figura 17. Consolidado Etiquetas Formación para la autoestima, informante 3

En la práctica del Informante 3 se evidenciaron cinco elementos sobresalientes y en los cuales coinciden las tres fuentes estudiadas: la *construcción de la personalidad*, el *control*, el *reconocimiento de las cualidades del estudiante*, el *reto a las capacidades* y el *trabajo en grupo*. Desde estos elementos se puede describir como una práctica equilibrada, en la que el docente imprime tanto rigor como libertad, donde el estudiante forma una personalidad desde su conocimiento social y académico. Acompañado a esto, desde la observación y las entrevistas realizadas a estudiantes, se concluye que hay un constante acompañamiento al proceso del estudiante, con un gran componente de buen humor, motivación y participación, de reconocimiento al rendimiento académico y a las capacidades del estudiante, en un ambiente de confianza y a la vez de control de la situación pedagógica, lo cual se ve reflejado en el testimonio del docente.

Esta práctica manifiesta un interés por establecer ciertos límites a las libertades de los estudiantes con el objetivo de que se asuman también responsabilidades ante su

formación. Esto se ve claramente reflejado en lo dicho por Freire (2013) sobre la idea de autoridad frente a la de libertad: “El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida en forma ética por la libertad.” (p. 100)

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación para la autoestima. En la figura 16 se expone la comparación de las etiquetas emergentes para cada informante y la frecuencia con la que aparecen.

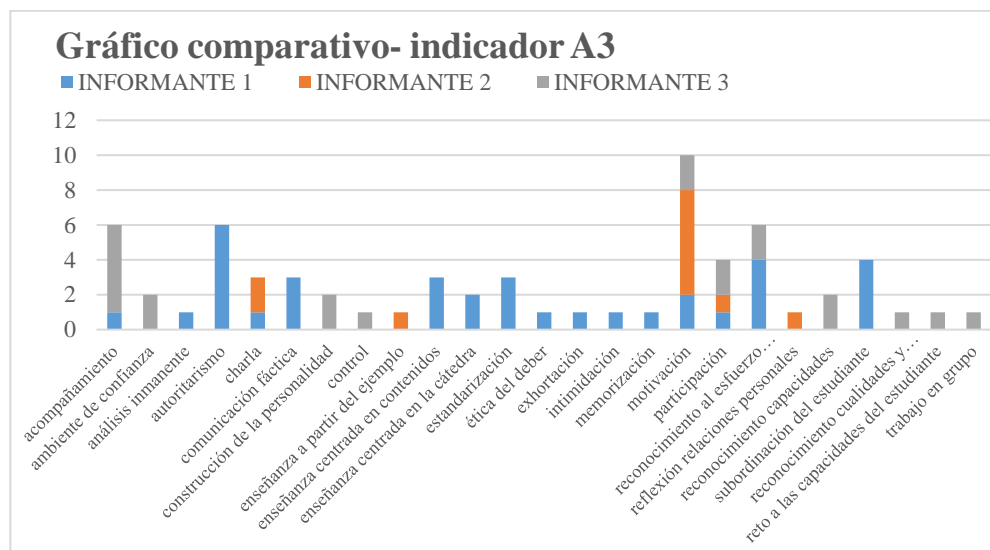


Figura 18. Comparativo informantes- indicador A3

Existen dos elementos en los que coinciden las prácticas de los tres informantes: *motivación* y *participación*. De esto se interpreta que debe existir, en la formación hacia la autoestima, un elemento que sitúa al docente como protagonista y otro que involucra al estudiante. El docente, a partir del uso de la palabra, invita al educando a conocer sus habilidades y fortalezas; este, a su vez, mediante una actitud participativa, refuerza su papel

como protagonista de su propio proceso. A su vez, los informantes 1 y 2 siguen coincidiendo en la etiqueta *charla*, que se muestra como su principal estrategia frente a la formación de la autonomía emocional; y los informantes 1 y 3 se encuentran en la etiqueta *reconocimiento al esfuerzo académico*. En este sentido, estos docentes definen el autoconocimiento también en términos de desempeño intelectual.

Autonomía intelectual

Para el estudio de la autonomía intelectual se plantearon cuatro indicadores: *pensamiento crítico* (B1), *ética* (B2), *dialogicidad* (B3) y *racionalidad* (B4). Esto teniendo en cuenta que la formación de seres autónomos debe fundarse en el compromiso de estos como ciudadanos, como parte de una realidad determinada por diferentes factores sociales, económicos e históricos, por lo cual este debe asumirse como pensador y transformador de su mundo: “Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, tanto más se sentirán desafiados.” (Freire, 1970, p. 84)

Formación del pensamiento crítico para la autonomía intelectual. Este componente tiene su fundamento en el concepto de concientización propuesto por Freire (2013), que expone la necesidad de llevar al estudiante hacia un saber epistemológicamente fundado, de manera que comprenda las dinámicas sociales, culturales e históricas que determinan su conocimiento y emprenda la conciencia sobre ello, con el objetivo de que este tome una postura ética y política que le permita discernir y comprender su papel como ser social.

Informante 1. Enseguida se muestra la respuesta de este docente a la pregunta:

¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación del pensamiento crítico? Y las etiquetas que emergieron de su análisis.

Tabla 33. Entrevista informante 1- indicador B1

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B1. Pensamiento crítico	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación del pensamiento crítico?	Pues la verdad se trata que ellos entiendan de que, en el hecho de leer el texto, de que todo lo que tenemos alrededor siempre nos está dando una información y que esa información siempre nos transmite algo. Y es cómo esa información que tenemos o eso que nos están transmitiendo cómo lo interpretamos, es por ejemplo cuando leemos un texto es decirles, bueno, qué me está diciendo el autor, qué me está transmitiendo, qué es lo que dice, cuál es la información que me está... como analizar qué es lo que está diciendo, y que también esa información que estoy recibiendo me lleve a mí a tener un concepto propio acerca de otras cosas que tengo que relacionar con el conocimiento y con...	<ul style="list-style-type: none"> • análisis • inmanente • contextualización • nivel interpretativo • participación

El informante 1 plantea la aprehensión e interpretación inmanente de la información que se ofrece como forma de llegar a construcción de un concepto propio. Igualmente, habla de una apropiación práctica de los procedimientos a partir de contextos específicos. Concibe los debates y las discusiones como forma de llegar a una “verdad”.

Por su parte, las entrevistas a estudiantes evidencian que el profesor propone el estudio de su asignatura desde sus elementos internos y a partir de procesos específicos, por lo cual se evidencia un interés por aislarlos de las realidades contextuales que los determinan, como se puede ver en el cuadro.

Tabla 34. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B1

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
--	-----------------	------------------	-----------------------------

B1. Pensamiento crítico	¿El profesor te plantea situaciones problemáticas y te propone que busques la solución más adecuada?	E1: sí hay veces porque la otra clase nos dijo que nos quería escuchar discutiendo que debatiéramos el tema, que no, no, que no quería escuchar a nadie callado.	diálogo de presaberes
		E1: Sí, el profesor le gusta que le pregunten muchas cosas, así, muchas cosas y dice que pregunten, pregunten porque en la evaluación él no les va a poder contestar nada, entonces que aprovechen el tiempo que tienen.	Comunicación fáctica
		E2: Recordando lo que habíamos copiado en el cuaderno para volverlo a repasar y así poder realizar el problema y si no lo entendemos volver a leerlo.	descontextualización, saber instrumental
		E4: Uno hace un ejercicio normal y en la mitad uno se queda y uno va y le dice y él le sigue explicando a uno.	acompañamiento
		A5: Con el profesor no tanto.	descontextualización
		A6: Él nos da la forma cómo buscar la solución Él nos dice esto se hace así o así y nosotros lo tenemos que hacer así.	saber instrumental

En la práctica de este docente, a partir de la etiqueta *saber instrumental*, se puede notar una preocupación por la aprehensión de los procedimientos y no de la problematización de los contenidos.

Aunado a esto, en las observaciones se encontró correspondencia con las etiquetas emergentes en las otras dos fuentes de información: *saber instrumental* y *comunicación fáctica*.

Tabla 35. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B1

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
B1. Pensamiento	El docente realiza actividades en torno a resolución de	Todo se dirige hacia la aprehensión de un proceso para la resolución de operaciones, más no en torno a la búsqueda de soluciones o de comprensión del problema	saber instrumental

problemas y toma de decisiones	Aunque constantemente hace preguntas sobre qué entendió el estudiante sobre lo escrito, a su vez, no deja espacio para que este logre desarrollar adecuadamente cualquier respuesta, pues lo interrumpe iniciando las intervenciones de estos, y respondiendo él mismo a su pregunta. / Un estudiante intenta participar. Cuando emprende su tarea, el profesor lo interrumpe, para reformular la pregunta, debido a que el estudiante no brinda la información que el profesor solicita.	comunicación fáctica
--------------------------------	---	----------------------

La gráfica que se muestra a continuación expone los resultados de las tres fuentes de manera que se pueda evidenciar la frecuencia con la que aparece cada etiqueta y las relaciones que puedan surgir entre ellas.

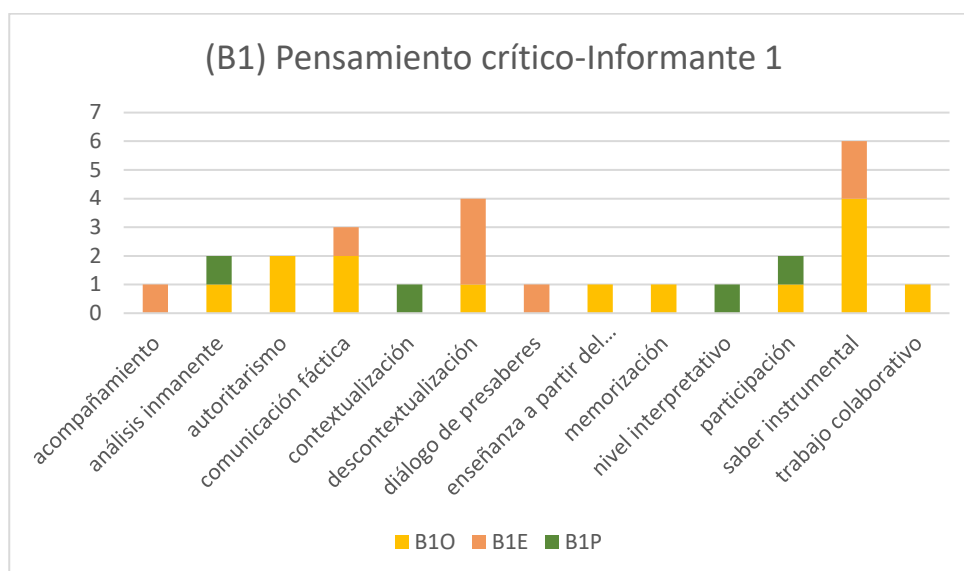


Figura 19. Consolidado etiquetas Formación del pensamiento crítico, informante 1

Este docente presenta en el aspecto de *formación para el pensamiento crítico*, tres elementos que sobresalen y coinciden desde la observación y el testimonio de los estudiantes: la *comunicación fáctica*, la *descontextualización del saber* y la preocupación por el *saber instrumental*. Esto demuestra que el docente, aunque promueve la participación, en lo cual coincide la observación y el profesor, esta se da de manera controlada y limitada por parte del docente, el cual distribuye los turnos de intervención de

los estudiantes y los dirige de modo que, más que real participación, son pequeñas intervenciones que refuerzan el discurso del docente. Por otra parte, en cuanto a la etiqueta de *diálogo de saberes*, una estudiante señala que el docente, en alguna ocasión, pidió que discutieran en grupo sobre el tema y que todos participaran en la discusión, pero no lo expresa como un elemento típico de su clase “la otra clase nos dijo que nos quería escuchar discutiendo que debatiremos el tema, que no, no, que no quería escuchar a nadie callado” (Entrevista estudiante, Informante E1). Igualmente, el análisis que se hace en clase de las temáticas tratadas se reduce a un estudio inmanente de estas mediante la interpretación del concepto desde un sentido interno, por lo cual, se desarrolla un saber descontextualizado, debido a que el docente tiene una preferencia por la aprehensión de las reglas internas, la definición aislada del saber y el acercamiento a este desde una perspectiva meramente instrumental, donde prima la apropiación del procedimiento. Esto, junto la exigencia de tomar como ejemplo sus acciones y la memorización de conceptos, procedimientos y fórmulas. Relacionado con este tipo de prácticas, Zuleta (1995) señala que: “La educación, tal como ella existe en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar.” (p. 19) De manera que, el docente, al abstraer el conocimiento y alejarlo del lenguaje aun ingenuo del estudiante, propende por una simple transmisión de conocimientos que no son apropiados por este.

Por el contrario, el profesor señala que el tratamiento de las temáticas se da de forma contextualizada a partir de operaciones que pueden presentarse en la cotidianidad de sus estudiantes:

Pues ahí en situaciones problemáticas yo trato de meterlo es con el contexto, tal vez hablándoles de medidas de terrenos, de hectáreas, de cuántas plantas puedo sembrar en una hectárea, si puedo mejorar el sistema de riego o si puedo sembrar por terreno más plantas para tener más producción, cosas como esas vinculadas a lo que ellos ven en la realidad. (Entrevista docente, Informante 1)

Se plantea entonces una discordancia entre lo que se percibe en la observación y lo que dice el profesor. Sin embargo, esta práctica no logra asumirse como democrática y contextualizada debido a la reiterada presencia de elementos que la definen como autoritaria.

Informante2. Asimismo, en la tabla siguiente se ofrece la respuesta del informante 2 a la pregunta correspondiente al indicador B1.

Tabla 36. Entrevista informante 2- indicador B1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B1. Pensamiento crítico	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación del pensamiento crítico?	Pues ahí es, por ejemplo, ya cuando, digamos, cuando ellos están trabajando en grupo, entonces en determinadas preguntas, entonces ellos tienen como que analizarlas más a fondo, sí, no simplemente del texto ahí, sino que tienen que analizarlas un poquito más y como profundizar el tema.	<ul style="list-style-type: none"> • cuestionario • reflexión • relaciones personales

El informante 2 entiende la formación en el pensamiento crítico desde el desarrollo amplio de los cuestionarios, talleres y preguntas. De igual manera considera la reflexión

sobre las relaciones interpersonales un elemento importante que permite la resolución de problemas³.

Contrario a esto, los estudiantes manifestaron que el docente usualmente propone un trabajo de transcripción de información y la formulación de preguntas sobre ese material, las cuales serán luego respondidas por ellos mismos.

Tabla 37. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B1. Pensamiento crítico	¿El profesor te plantea situaciones problemáticas y te propone que busques la solución más adecuada?	E1: nos pone a leer a copiar luego preguntas y dibujos sobre el tema	<ul style="list-style-type: none"> trabajo de reproducción
		E1: pues nos da la cartilla y nosotros copiamos	<ul style="list-style-type: none"> cuestionario
		E2: Es divertida, explicativa también, la mayoría es de escribir.	<ul style="list-style-type: none"> análisis de caso trabajo de reproducción cuestionario
		E2: casi poca vez es exponiendo porque la mayoría es escribiendo para que después saquen las preguntas para la evaluación del tema.	<ul style="list-style-type: none"> cuestionario
		E3: No, tampoco (actitud crítica)	<ul style="list-style-type: none"> descontextualización
		E4: comienza ahí a colocarnos el tema y nos hacemos en grupos y copiamos por ahí dos hojadas y después preguntas y la revisamos y para la próxima clase la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> descontextualización trabajo de reproducción cuestionario
		E5: Pues a veces cuando hay duda en algún tema que dos compañeros opinan diferente, pues empiezan ahí a decir que no, que ese no era el tema, entonces unos van por un lado y otros por otro.	<ul style="list-style-type: none"> discusión

³ La mención de este elemento se puede consultar en los apéndices, donde se encuentran la totalidad de las respuestas a cada ítem.

Aparecen entonces las etiquetas de *trabajo de reproducción y cuestionario*, junto con la de *descontextualización*, lo cual sugiere una práctica poco rigurosa y limitada a la utilización de un texto base.

En la observación se encontró también una discordancia, ya que se advierte una práctica dialogante y participativa donde se hace análisis de situaciones y se brinda un acompañamiento constante al estudiante.

Tabla 38. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B1. Pensamiento crítico	El docente realiza actividades en torno a resolución de problemas y toma de decisiones	Los estudiantes inician su actividad de manera libre, discuten con sus compañeros del grupo, hacen preguntas al profesor. Después de que el primer grupo hizo su intervención, el profesor pregunta sobre qué pueden aportar a lo representado, qué faltó o qué opina de lo que vio. De ahí surge discusión sobre el caso que representó ese grupo y sobre si ante tal situación se tomó la actitud correcta o no.	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo colaborativo • acompañamiento • análisis de caso • contextualización • Encuentro de ideas

Para el análisis de estos hallazgos de manera integral, se presenta la siguiente gráfica que muestra las relaciones entre las etiquetas emergentes.

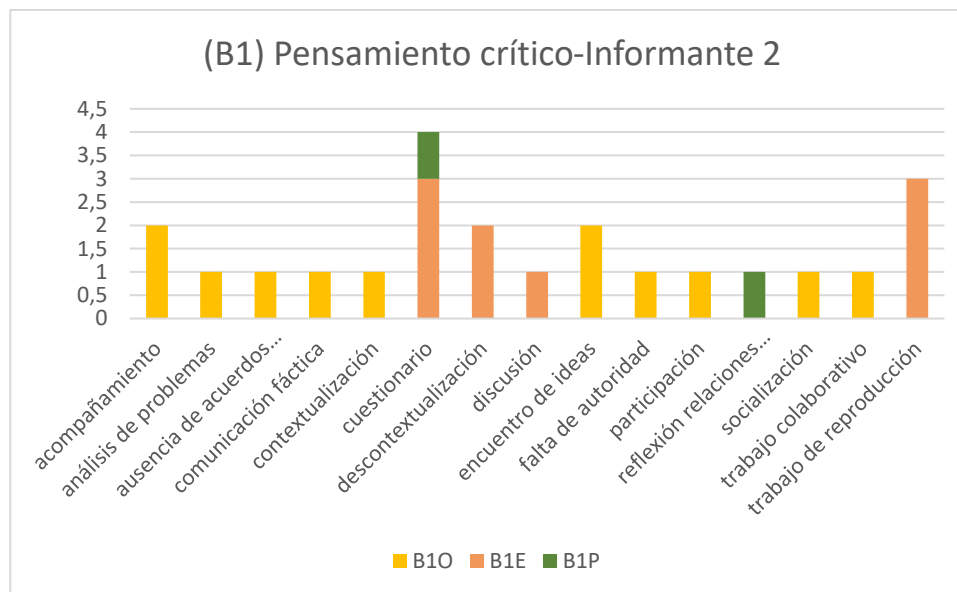


Figura 20. Consolidado etiquetas Formación del pensamiento crítico, informante 2

Para el informante 2 las entrevistas a estudiantes y al profesor están de acuerdo en que esta clase se centra en el cuestionario, en la resolución de preguntas a partir de un texto copiado. En la observación destacaron los elementos referentes a la comunicación horizontal en el aula con etiquetas como: *acompañamiento, análisis de problemas, contextualización, participación, socialización y trabajo colaborativo*. Por otro lado, aparecen otras que hacen referencia a una práctica permisiva: *ausencia de acuerdos de convivencia y falta de autoridad*. Así, desde la observación, se presenta un ambiente educativo participativo, pero sin claros límites ni acuerdos de convivencia. Desde las entrevistas a estudiantes se describe una clase sin la debida contextualización de los saberes; los educandos manifiestan que el docente no aborda ningún contenido desde el planteamiento de situaciones problemáticas o de toma adecuada de decisiones, sino que, por el contrario, algunos de los estudiantes opinan que sus clases se limitan a transcribir o a realizar un mero trabajo de reproducción del saber a partir de los cuestionarios. “nos hacemos en grupos y copiamos por ahí dos hojadas y después preguntas y las revisamos y

para la próxima clase la evaluación.” (Entrevista a estudiante, informante E4). El docente manifiesta también, que su clase, en cuanto a la formación del pensamiento crítico, se desarrolla a partir de la resolución de cuestionarios: “en determinadas preguntas, entonces ellos tienen como que analizarlas más a fondo, sí, no simplemente del texto ahí, sino que tienen que analizarlas un poquito más y como profundizar el tema.” (Entrevista docente, Informante 2) Igualmente, hace referencia a la resolución de problemas en situaciones de riña o de altercados en las relaciones personales entre estudiantes, en donde ella actúa de mediadora o consejera.

Esta práctica lleva a pensar sobre la alusión de Zuleta (2015) al facilismo, el cual se muestra como obstáculo del pensamiento complejo: “Hay que poner un gran signo de interrogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.” (p. 17) De modo que la práctica de este docente, con los elementos ya analizados en párrafos anteriores, no promueve más que un estancamiento del estudiante en una zona de comodidad la cual no lo lleva a desarrollar un pensamiento crítico o a cuestionarse sobre la validez del saber que le es ofrecido.

Informante 3. Por último, tenemos la respuesta al indicador B1 del informante 3 en la tabla que sigue.

Tabla 39. Entrevista informante 3- indicador B1

<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
---------------------	-------------------	-----------------------------

B1. Pensamiento crítico	<p>¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación del pensamiento crítico?</p>	<p>Por ejemplo, yo les traigo caricaturas, les hablo del presente y el pasado, todo lo que estamos viviendo en este momento viene de atrás, de lo que hemos estado viendo, entonces, qué pasó, por qué estamos así. Por ejemplo, cuando escucho, por ejemplo, ahora con el referendo: ay, no es que nos van a quitar familias en acción, por qué, quién dijo eso, entonces uno decía no eso es mentira y el otro sí, entonces entre ellos comienzan a hablar, entonces cuando la mayoría del grupo comienza así, entonces yo comienzo a anotar en el tablero a ver qué es lo que van diciendo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● conciencia histórica ● análisis crítico ● contextualización ● argumentación ● discusión ● organización de ideas ● variedad de fuentes ● validez de las fuentes
-------------------------	---	--	---

El informante 3 propone la lectura de textos variados que traen una intención crítica y que plantean diversas posiciones. Plantea una formación del pensamiento crítico desde la conciencia histórica, política y ética.

En coherencia con lo que dice el docente, las entrevistas de los estudiantes sugieren un discurso contextualizado, en el que se abordan los temas desde una visión crítica y argumentativa; donde se le permite al estudiante participar en la construcción de su propio saber y tomar conciencia de la trascendencia histórica de las acciones humanas.

Tabla 40. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
1. Pensamiento crítico	<p>¿El profesor te plantea situaciones problemáticas y te propone que busques la solución más adecuada?</p>	<p>E1: Sí porque la otra vez el profesor por ejemplo cuando estábamos viendo eso de la guerra dijo que si antes hubieran decidido dialogar no hubiera pasado todo lo que pasó</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● contextualización ● participación ● argumentación ● análisis crítico ● conciencia histórica
		<p>E1: por ejemplo, dice tal problema y nos empieza cada uno a preguntar cuál es su opinión sobre sobre el tema</p>	
		<p>E2: Sí porque la historia tiene que ver con problemas y las relaciones entre las personas. Dice que el pasado fue así y dice que el futuro no vaya a ser así o el presente Trató el tema de la segunda guerra mundial, me gustó porque el profesor lo explicó muy bien, todo para que nosotros no vayamos a ser así porque en el pasado fue todo guerra, guerra y en el presente no vaya a transcurrir lo mismo. Que cuando haya peleas entre estudiantes que no vaya a ser igual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● análisis crítico ● participación ● acompañamiento ● contextualización ● análisis interpretativo ● conciencia histórica
		<p>E3: Cuando uno participa lo señala y lo escribe en el tablero.</p>	

<p>E3: Nos da para que... hace una pregunta y uno responde, y otro responde otra y ahí empieza a hacer una discusión y así van hablando entre los compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • organización de ideas • participación • construcción democrática del saber
<p>E5: Pues, sí, algunas veces con algunas preguntas que nos realiza cuando tenemos que plantearnos, o sea sacar a flote, poder interpretar lo que él nos dice para poder con los otros compañeros...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • participación • análisis interpretativo

Acorde con esto, se encuentra la observación de la sesión 4 en la que el docente presenta un tema y plantea la problematización de este. Para el desarrollo de esta actividad hace uso de la pregunta y la mención de casos particulares de la vida cotidiana, con el objetivo de que los estudiantes participen ampliamente y se vean identificados con esas realidades. Esto refleja la intención de hacer evidente al estudiante su saber ingenuo y llevarlo hacia un saber razonado a partir de la argumentación de sus opiniones.

Tabla 41. Observación sesión 4 del informante 1-indicador B1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B1. Pensamiento crítico	<p>El docente realiza actividades en torno a resolución de problemas y toma de decisiones</p>	<p>Él plantea la discusión sobre qué es el matrimonio y las etiquetas que se utilizan, las diferentes formas en que se presentan, las edades en las que se casaban las personas antes a diferencia de ahora, la importancia del trabajo vs la educación ayer y hoy, la natalidad ayer y hoy. El profesor pregunta por qué hay esa diferencia.</p> <hr/> <p>Los estudiantes plantean preguntas sobre cómo sería el mundo si las condiciones fueran distintas.</p> <hr/> <p>Elas responden que no. Entonces luego el profesor les pregunta sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.</p> <hr/> <p>Finalmente surgió el dilema de si ante una ofensa amorosa enfrentarse a duelo o evitar un problema.</p>	<p>contextualización discusión argumentación participación enseñanza a partir de la pregunta estudio de casos</p>

Estos valores se ven mejor reflejado en la gráfica siguiente donde se exponen todos los elementos hallados y el análisis de estos:

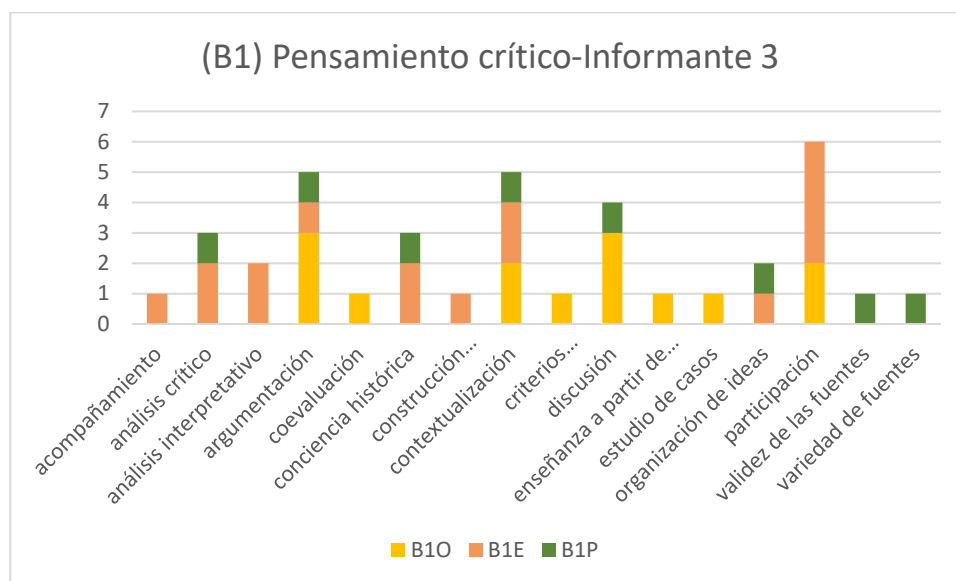


Figura 21. Consolidado etiquetas Formación del pensamiento crítico, informante 3

El discurso del tercer informante se caracteriza por dos elementos en los que hay concordancia desde las tres fuentes de información: la *argumentación* y la *contextualización*. De manera que hay una preocupación por contextualizar el saber y posicionar al educando como ser histórico, mediante una apropiación argumentada del saber; a este respecto el profesor manifiesta: “Por ejemplo, yo les traigo caricaturas, les hablo del presente y el pasado, todo lo que estamos viviendo en este momento viene de atrás, de lo que hemos estado viendo, entonces, qué pasó, por qué estamos así.” (Entrevista docente, informante 3)

Se evidencia un interés por formar ciudadanos comprometidos con la reflexión histórica de las problemáticas actuales, que permitan una concientización del saber y un compromiso con la realidad. Esto evoca la relación entre libertad y concientización

planteada por Freire en su pedagogía del oprimido (1970): “La educación que se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a los que el mundo “llena” de contenidos.” (p. 79), por ello propone la necesidad de que el sujeto comprenda las implicaciones sociales e históricas del saber que se le ofrece y reflexionen sobre las posibilidades de cambio en aras de la formación de un juicio propio.

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación del pensamiento crítico. En esta tabla se exponen las etiquetas que corresponden a cada informante, así como las convergencias y divergencias que presentan. Para luego, ofrecer un análisis de sus relaciones.

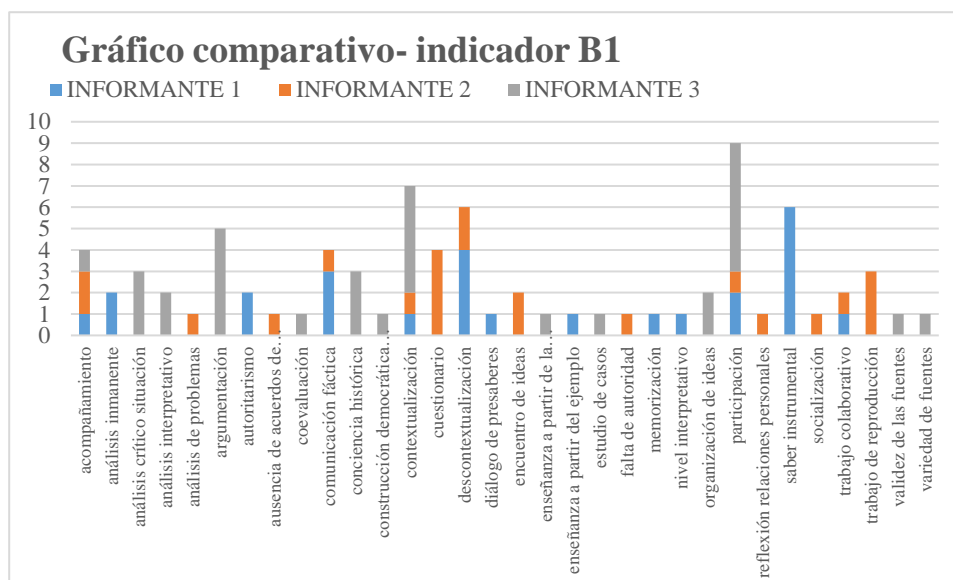


Figura 22. Análisis comparativo informantes- indicador B1

Hay aquí tres elementos en los que se encuentran los tres informantes:

acompañamiento, contextualización y participación. Estos están en mayor o menor medida

en cada uno de las prácticas y definen el desarrollo de este indicador en la I.E. La Laguna. La formación brindada por estos docentes, en este aspecto, se caracteriza por el seguimiento de los procesos en el aula, la presencia de espacios para la participación y la adecuación de los temas a un lenguaje cercano para el estudiante. Cabe aclarar que la presencia de estos elementos no se evidencia con la misma frecuencia en los tres informantes, además de que, en el caso de los informantes 1 y 2, aparecen elementos que contradicen lo anterior o los muestran como componentes que se manifiestan eventualmente. Asimismo, los informantes 1 y 2 comparten las etiquetas *comunicación fáctica* y *trabajo colaborativo*. La primera de ellas, con una frecuencia mayor en el primer informante, define la práctica de este docente en términos de control como se dijo en el análisis de la figura 17; de parte de la informante 2, solo aparece en una ocasión. La segunda de estas etiquetas solo se presenta en una fuente de información, por lo que no se podría definir estas prácticas sino en contraste con los otros elementos. Para el informante 1 las etiquetas con mayor frecuencia son *comunicación fáctica*, *descontextualización* y *saber instrumental*. Que reafirma el análisis presentado en la gráfica anterior y que expone una práctica con un rango muy limitado para el desarrollo de un pensamiento crítico. El informante 2 presenta con mayor frecuencia las etiquetas de *trabajo de reproducción* y *cuestionario*, elementos que tampoco permiten un amplio margen a una formación para este indicador. Por último, para el informante 3 aparecen *argumentación*, *contextualización* y *participación*, por lo cual se distancian nuevamente de los otros dos y se define desde una práctica horizontal que da cabida al estudiante y exige de él un pensamiento complejo.

Formación de la eticidad para la autonomía intelectual. Para Freire, la ética es un elemento infaltable en una pedagogía de la autonomía, la cual exige el asumirse como

ser histórico y social, capaz “... de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper” (2013, p. 34), y tomar así las actitudes y acciones más coherentes con las situaciones que se presentan, teniendo en cuenta la responsabilidad que tiene consigo mismo y con los otros. La ética plantea asimismo un respeto de la libertad de cada quien y los límites que implica reconocer la del otro.

Informante 1. La respuesta del informante 1 para la pregunta: ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres éticos?, apunta a una ética de la reciprocidad, que condiciona la actuación del sujeto de acuerdo a lo que le gustaría recibir de otros. En la clase de este docente, la ética se manifiesta sobre todo a partir de la exhortación y el uso de un discurso unidireccional, que adopta la forma de consejo y que sitúa al docente como protagonista.

Tabla 42. Entrevista informante 1- indicador B2

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B2. Eticidad	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres éticos?	La verdad yo siempre trato de hablarles es de deberes y derechos, como de que no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti, no hables mal de alguien si no quieres que hable mal. Y respetar siempre a los demás, todos tenemos valores, todos tenemos un valor, y eso es lo que tenemos que tener como personas y respetarle a la otra persona eso.	<ul style="list-style-type: none"> • ética de la reciprocidad • exhortación • reconocimiento de la alteridad

Por otra parte, los estudiantes opinan que el profesor llama a la reflexión ética en temas que tienen que ver con la disciplina en clase, con el adecuado comportamiento durante las explicaciones del docente. Asimismo, involucra el componente de la responsabilidad y de la importancia de realizar un trabajo autónomo en casa.

Tabla 43. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B2

B2. Eticidad	¿Tus profesores presentan actividades en las que se analizan las implicaciones éticas de un problema o situación estudiada?, por ejemplo, sobre qué se debe o no debe hacer en tal o cual situación, qué es correcto según tus construcciones morales y éticas, etc.	E1: Por ejemplo hay veces sí el profesor por ejemplo cuando ve que nosotros hicimos algo mal pues nos dice: eso está mal hecho porque eso afecta a todos	<ul style="list-style-type: none"> • exhortación • ética utilitarista
		E2: Sí, cuando suceden problemas en el salón y discuten por algo entonces llega uno a un acuerdo	<ul style="list-style-type: none"> • democrático • toma de decisiones
		E4: Como cuando alguien forma la recocha ahí en la clase, de una vez empieza a hablar sobre el respeto y cuando uno no entiende algo le empieza a hablar sobre responsabilidad y sobre estudiar en la casa.	<ul style="list-style-type: none"> • exhortación • ética utilitarista • ética del deber
		E6: Cuando me paro del puesto me dice que no lo haga porque eso distrae a los otros niños. Nos dice que no debemos pararnos porque el que está trabajando lo distraen porque él sí está juicioso y nosotros estamos cansones. Cuando hablo con los compañeros y el profesor explicando.	<ul style="list-style-type: none"> • ética utilitarista • exhortación

La etiqueta de *exhortación* aparece nuevamente y sugiere un protagonismo del profesor en el manejo de situaciones que requieren una reflexión ética. En estas exhortaciones se hace evidente el tratamiento de una ética utilitarista que promueve las acciones que brindan utilidad a la mayoría del grupo y no la satisfacción de los deseos de unos cuantos.

A su vez, en las observaciones se muestra una ausencia del tratamiento ético de las situaciones, ya que se evidencia más el aprendizaje en el saber instrumental, traducido en aprehensión de conceptos y procedimientos mediante una comunicación fáctica entre estudiante y profesor.

Tabla 44. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B2

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
B2. Eticidad	El docente presenta actividades en las que se analice las	La temática se presenta de manera aislada de cualquier cuestión ética, asimismo, las relaciones en el salón no dan lugar a discusiones éticas del actuar en clase.	saber instrumental

implicaciones éticas del problema o situación estudiada no hay una relación directa con problemáticas de la vida diaria y su implicación en la toma de decisiones. No hay inmersión de la temática en situaciones de la vida diaria.

comunicación fáctica

En la gráfica debajo se muestran las frecuencias con las que aparece cada una de las etiquetas para, luego, desarrollar el análisis de las relaciones entre estas.

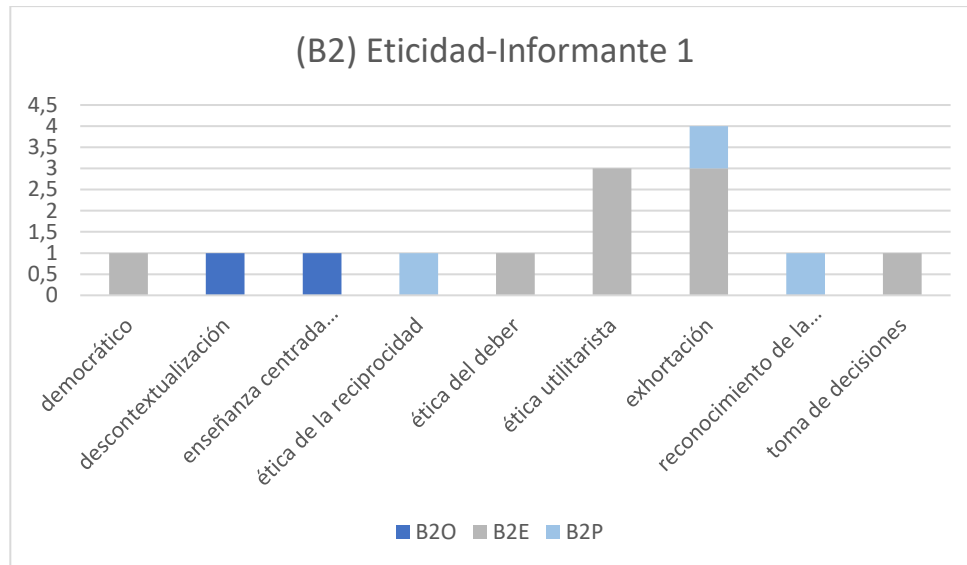


Figura 23. Consolidado etiquetas Formación de la eticidad, informante 1

Desde las entrevistas de estudiantes y del profesor, la clase de este docente, en cuanto al indicador de *formación ética*, se relaciona con la etiqueta de *exhortación*. El docente, entonces, intenta persuadir a sus estudiantes, por medio de la charla, a que hagan o dejen de hacer algo dentro de principios éticos. El discurso del docente, en la entrevista, se centra en el tratamiento de temas éticos desde la perspectiva de una ética de la reciprocidad, en donde se reconoce al otro y se respeta para obtener de este un trato similar: “La verdad yo siempre trato de hablarles es de deberes y derechos, como de que no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti, no hables mal de alguien si no quieres que hable mal.” (Entrevista docente, Informante 1). Por otra parte, desde las entrevistas de los estudiantes se identifica el tratamiento de la ética desde el deber, desde la cual exhorta a sus estudiantes a cumplir con sus tareas y trabajos y, desde una perspectiva utilitarista, pide se

piense más en el beneficio del grupo que en el individual: “Cuando me paro del puesto me dice que no lo haga porque eso distrae a los otros niños. Nos dice que no debemos pararnos porque el que está trabajando lo distraen porque él sí está juicioso y nosotros estamos cansones.” (Entrevista estudiante, Informante E6)

En las observaciones realizadas no se identificaron elementos relacionados con la formación en ética, solo se identificó una práctica desligada del contexto, centrada en la enseñanza de contenidos.

Para Freire (2013) la ética es la forma coherente en la que un sujeto asume sus acciones y su realidad. De manera que rechaza una concepción utilitarista de la ética, mediante la cual, por un beneficio mayor, se vulnera la necesidad de la minoría. Así, por ejemplo, la práctica de este docente, muestra, en menor medida, un trato de la ética desde esta mirada, a la vez que propone un tratamiento desde el deber como carga impuesta por un ente externo que presenta un discurso en torno a ello.

Informante2. En la respuesta del profesor al indicador B2 se puede notar un discurso caracterizado por la ética cristiana, la cual se fundamenta en la virtud que entrañan los valores morales.

Tabla 45. Entrevista informante 2- indicador B2

<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
---------------------	--------------------	-----------------------------

B2. Eticidad	<p>¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres éticos?</p>	<p>Pues ahí es, digamos, que hay estudiantes que como en todos lados tienden a hacer trampa o a presentarle a uno trabajos que copia de otro o cuadernos, inclusive, entonces pues ahí enseñarles el valor de la honestidad, que siempre anden con la verdad. Que si ellos presentan algo de otra persona pues puede ser que uno no se dé cuenta y le colocó la nota, pero a quiénes se están engañando sino a ellos mismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ética cristiana • contextualización
--------------	--	--	--

Esta reflexión, al igual que el informante 1, se da desde el protagonismo del docente quien expone su discurso a los estudiantes y les muestra de forma contextualizada ese saber.

En cuanto a lo expresado por los estudiantes, se evidencia también el carácter exhortativo en el tratamiento de temas éticos desde una moral cristiana. Sin embargo, hay un vacío pragmático en las dinámicas específicas de la clase: el docente expone una falta de autoridad frente a la clase y permisividad ante los caprichos de sus estudiantes, lo cual deviene en una práctica incoherente con el rigor pedagógico que exige una formación para la autonomía.

Tabla 46. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B2. Eticidad	<p>¿Tus profesores presentan actividades en las que se analizan las implicaciones éticas de un problema o situación estudiada?, por ejemplo, sobre qué se debe o no debe hacer en tal o cual situación, qué es correcto según tus construcciones morales y éticas, etc.</p>	E2: Es divertida, explicativa también, la mayoría es de escribir.	<ul style="list-style-type: none"> • descontextualización • exhortación • reflexión relaciones personales
E2: Sí, cuando tiene alguien pelea con otro porque a veces se puede presentar, pelea con otro estudiante del mismo salón, le dice que por qué lo hacen y los hace reflexionar			
E3: No, es muy relajado. // En que por ejemplo deja que nosotros a veces hagamos lo que queramos, sin que no nos salgamos del salón, de resto, cuando ya le hemos presentado el trabajo a ella, y ella se da cuenta que sí trabajamos.		<ul style="list-style-type: none"> • falta de autoridad • permisividad 	
E5: Pues algunas veces vemos qué está bien y qué está mal, pero no cuestionamos.		<ul style="list-style-type: none"> • ética cristiana 	

E6: Nos dice que, si uno está agarrado con la familia y eso que uno está ahí haciendo el mal, porque la familia es todo.

- ética cristiana

Por otra parte, en las observaciones de clase, se presentaron dinámicas variadas, pues en la primera de ellas se muestra una práctica muy organizada donde se desarrolla el pensamiento crítico y la discusión. En otras, se presenta una falta de autoridad y ausencia de acuerdos de convivencia. En general, no se encontraron en las clases observadas elementos que se relacionen directamente con una formación ética.

Tabla 47. Observación sesión 4 del informante 2-indicador B2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B2. Eticidad	El docente presenta actividades en las que se analice las implicaciones éticas del problema o situación estudiada	<p>Este grupo hizo una dramatización. Al pasar al frente no se nota seriedad, incluso el docente les dice: “pero con seriedad”. Este grupo demoró mucho tiempo en organizarse y en tomar seriamente la actividad, estos estudiantes bromean entre ellos y con los otros estudiantes, hay incluso una riña por un lápiz con una estudiante que no es del grupo y, mientras, el docente no hizo más observaciones y permaneció en la parte de atrás del salón.</p> <p>Mientras, los otros grupos no se involucran ni respetan la intervención de los compañeros, el docente no los llama a estar atentos. / el profesor hace una reflexión sobre ese valor que se representó, sin embargo, los otros estudiantes parecen estar desinteresados por la dinámica de la clase.</p>	ausencia de acuerdos de convivencia falta de autoridad permissividad

En esta gráfica se muestran las etiquetas emergentes para este indicador y la frecuencia con la que aparecen.

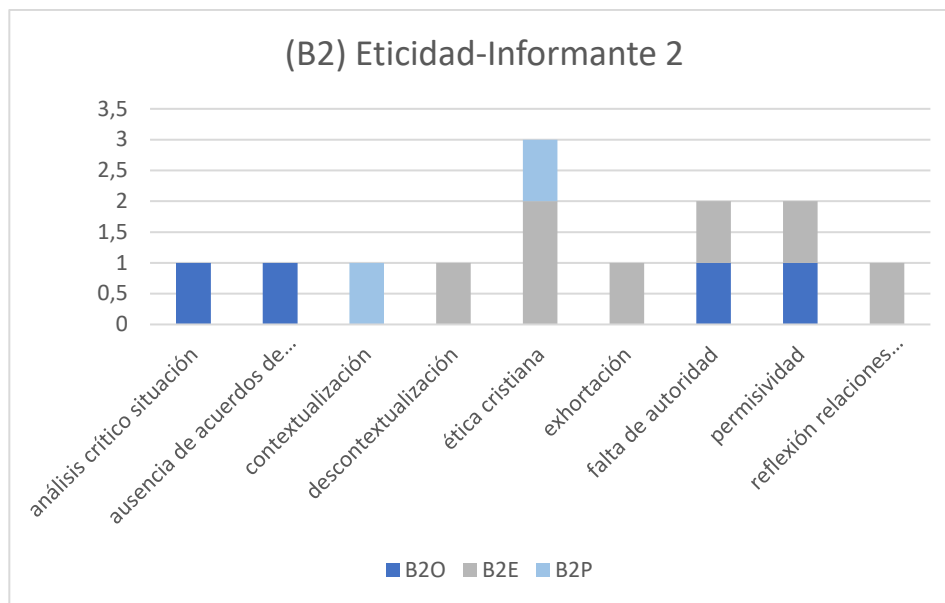


Figura 24. Consolidado etiquetas Formación de la eticidad, informante 2

Se encontró, por medio de la observación y la entrevista con los estudiantes, que existen en esta práctica algunos inconvenientes éticos intrínsecos de ella que tienen que ver con la falta de autoridad del docente y la permisividad de esta, lo cual afecta el ambiente en el que se desarrolla la clase y las relaciones comunicativas entre estudiantes y profesor. Esto plantea, a su vez, un elemento que influye en cómo los estudiantes perciben las relaciones sociales, aisladas de un proceder ético, respetuoso y cordial. Se observa que los estudiantes adoptan comportamientos que rayan con el respeto al docente y su clase, a lo cual este hace caso omiso. Aunque el profesor intenta introducir elementos que caracterizan una comunicación horizontal en la construcción del conocimiento y el trato de temas éticos, estas se abordan meramente como temáticas o desde una moralidad cristiana. No hay la suficiente rigurosidad en la presentación del tema ni tampoco la exigencia de seriedad en la realización de las actividades.

A este respecto Freire (2013) afirma que: "...el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivo el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia." (p. 58) De ahí que se señale como una falla ética la falta de autoridad de esta docente en su ejercicio de su labor educadora, lo cual plantea un alejamiento de una formación fundada en la eticidad.

Informante 3. Como se ha venido analizando, en la tabla que sigue se muestra la respuesta de este informante a la pregunta del indicador B2.

Tabla 48. Entrevista informante 3- indicador B2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B2. Eticidad	B2. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres éticos?	Esa se las presento a toda hora, a toda, toda, toda hora. Por ejemplo, ellos muchas veces, que nosotros corregimos las evaluaciones, entonces ellos me decían, pues, no estaban de acuerdo con una nota, entonces yo empezaba a decirles por qué o ellos empezaban a decirme por qué, a él sí le pone seis y por qué a mí sí me pone cinco. Entonces entrábamos a mirar eso. Lo mismo sucedía por ejemplo con los trabajos y las tareas, y ellos mismos decían: por qué le pone más si él mismo la copió aquí, entonces yo le empecé a decir: yo sabía que él la copió aquí. Entonces ya cuando ellos me decían: quién más, entonces ya todos empezaron a decir, entonces lógicamente tenía que cambiarles las notas, entonces por ejemplo cuando estábamos en ética hablando del noviazgo que les decía a las niñas que tenían que tener ciertos comportamientos, los niños también, entonces ellos me preguntaban: y usted qué le dice a su hija, y yo les digo: lo mismo que les estoy diciendo a ustedes.	<ul style="list-style-type: none"> • actitud conciliadora • cuidado de sí • argumentación

El docente asegura que en su clase se presentan dilemas éticos en todo momento y que hacen parte de la dinámica de la clase; por ello el profesor adopta una actitud conciliadora ante situaciones problemáticas que requieren de una reflexión y de la adopción de actitudes coherentes de parte del docente y del profesor. El informante desarrolla este

aspecto desde la discusión sobre el tratamiento justo y los dilemas sobre las relaciones personales, el cuidado de sí y el comportamiento en sociedad. Esto se evidencia en las entrevistas a los estudiantes, los cuales conciben la clase del profesor como un espacio en el que se desarrolla una conciencia histórica y una contextualización del conocimiento con el fin de entender las dinámicas sociales que lo determinan. De igual forma, existe un trato cercano que propende porque el estudiante se identifique con las problemáticas expuestas y comprenda también las que pueden presentarse en su entorno.

Tabla 49. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador B2

	<i>DESCRPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B2. Eticidad	¿Tus profesores presentan actividades en las que se analizan las implicaciones éticas de un problema o situación estudiada?, por ejemplo, sobre qué se debe o no debe hacer en tal o cual situación, qué es correcto según tus construcciones morales y éticas, etc.	E1: Sí porque la otra vez el profesor por ejemplo dijo que si antes hubieran decidido dialogar no hubiera pasado todo lo que pasó	<ul style="list-style-type: none"> conciencia histórica
		E2: Dice que el pasado fue así y dice que el futuro no vaya a ser así o el presente. Trató el tema de la segunda guerra mundial, me gustó porque el profesor lo explicó muy bien, todo para que nosotros no vayamos a ser así porque en el pasado fue todo guerra, guerra y en el presente no vaya a transcurrir lo mismo. Que cuando haya peleas entre estudiantes que no vaya a ser igual	<ul style="list-style-type: none"> Deliberación moral ética como contenido desarrollo empatía conciencia histórica
		E3: Sí, en una actividad del noviazgo, primero nos preguntó para nosotros qué era el noviazgo, en base a eso alzan la mano y listo la opinión de uno, y luego ya con el video beam nos explica la respuesta que es del noviazgo, el concepto y después nos pone a hacer preguntas, nos muestra videos, y ya.	<ul style="list-style-type: none"> Participación contextualización
		E6: Cuando estamos viendo el tema del noviazgo y nosotros estamos ahí y todos dicen y el profesor nos pregunta que si la mamá lo deja tener novio o el papá el novio o la novia, si es correcto.	<ul style="list-style-type: none"> deliberación moral

Acorde con esto, la observación de la sesión 4 muestra etiquetas relacionadas con lo ya dicho que abordan los temas éticos desde una actitud crítica y la discusión y deliberación sobre la moralidad en situaciones cercanas al estudiante.

Tabla 50. Observación sesión 4 del informante 3-indicador B2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B2. Eticidad	El docente presenta actividades en las que se analice las implicaciones éticas del problema o situación estudiada	<p>Él plantea la discusión sobre qué es el matrimonio y las etiquetas que se utilizan, las diferentes formas en que se presentan, las edades en las que se casaban las personas antes a diferencia de ahora, la importancia del trabajo vs la educación ayer y hoy, la natalidad ayer y hoy. El profesor pregunta por qué hay esa diferencia.</p> <p>Los estudiantes plantean preguntas sobre cómo sería el mundo si las condiciones fueran distintas.</p> <p>Ellas responden que no. Entonces luego el profesor les pregunta sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.</p> <p>Finalmente surgió el dilema de si ante una ofensa amorosa enfrentarse a duelo o evitar un problema.</p>	contextualización deliberación moral discusión argumentación enseñanza a partir de la pregunta

El gráfico que se muestra intenta mostrar el consolidado de la información ya mencionada, exponiendo más claramente las relaciones que pueden existir entre las etiquetas asignadas.

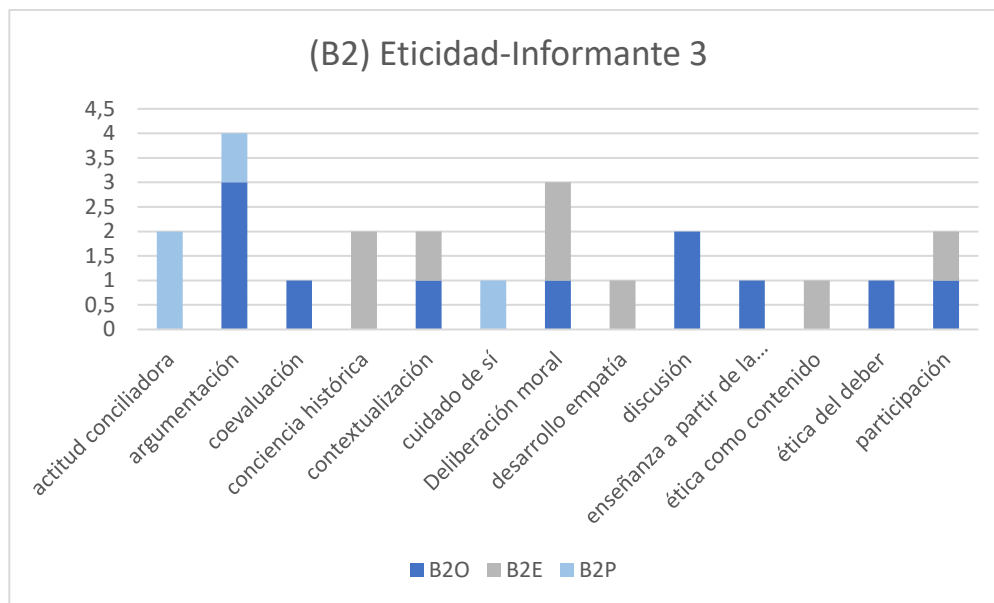


Figura 25. Consolidado etiquetas Formación de la eticidad, informante 3

La formación ética, en las clases de este docente, se caracteriza, según las observaciones y los estudiantes, por la contextualización de la ética en situaciones cotidianas que se presentan en el aula, como la calificación justa y equitativa; de igual manera, a partir de la formulación de preguntas y la discusión, se resuelven situaciones problemáticas que tienen que ver con la cotidianidad de los estudiantes y sus relaciones; esto mediante el análisis de estas desde la argumentación, desde la reflexión del cuidado de sí y desde una deliberación moral. Por otra parte, el docente aborda la ética desde una perspectiva del deber: “Varios estudiantes piden materiales prestados al profesor y este enfatiza en que cada quien debe traer sus materiales.” (Observación 2, Informante 3); asimismo, en actividades de coevaluación, exige una postura ética de parte del estudiante, que permita, desde la argumentación, dar un juicio acertado.

En cuanto al desarrollo de empatía, el docente realiza actividades en las que el estudiante se siente identificado con la situación de otro sujeto o comprende la situación anímica que atraviesa.

En su pedagogía de la autonomía, Freire (2013) señala la importancia de la afectividad en las relaciones con el estudiante; de igual manera presenta como fundamental la creación de ambientes que favorezcan una formación ética que promueva el uso de la libertad:

...la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la eticidad de nuestra presencia, la de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. (p. 89)

Como se puede observar en la práctica de este informante, el componente ético atraviesa toda acción pedagógica, por lo cual el estudiante se ve expuesto a situaciones en las que debe enfrentarse a dilemas éticos y ser participante de esta discusión. Esto diferencia a este informante de los otros dos, ya que estos centran la formación en ética solo desde la exhortación.

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación de la eticidad. Luego del análisis expuesto en las gráficas y tablas anteriores, se propone esta figura en la que se muestran las etiquetas emergentes para cada informante de forma que se pueda comparar esta información y determinar diferencias y similitudes entre las tres prácticas.

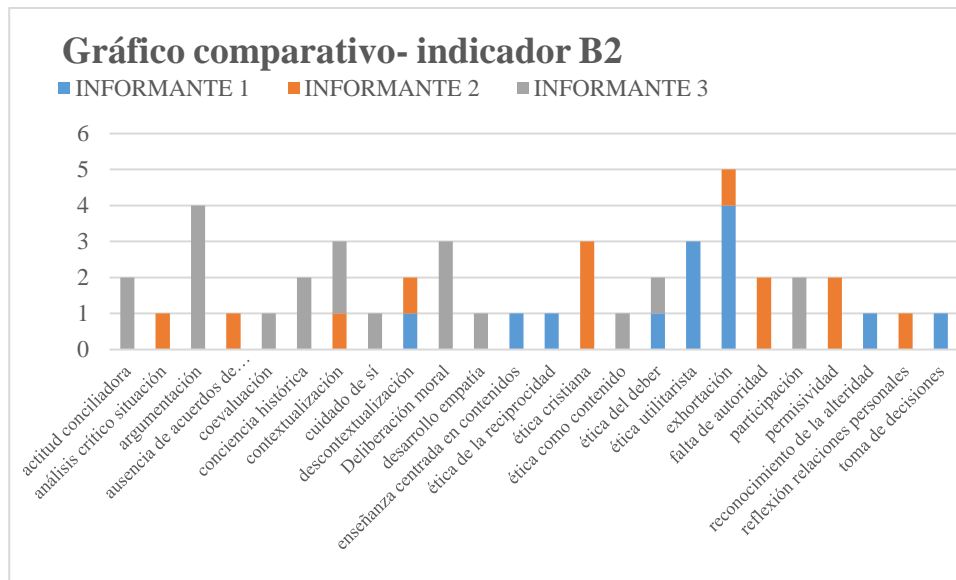


Figura 26. Análisis comparativo de los informantes- indicador B2

Aquí se puede observar que las etiquetas que definen a estos informantes solo presentan correspondencia en los informantes 1 y 2 en los elementos de *descontextualización* y *exhortación*. Este primer elemento solo se menciona en una de las fuentes de información para los dos informantes, en cambio, la segunda etiqueta, la de *exhortación*, se hace mención cuatro veces dentro del estudio de la práctica del primer informante y solo una en el segundo. A partir de esto se puede afirmar que el informante 1 basa la formación ética de sus estudiantes en un discurso unilateral y no desde la construcción de actividades que involucren al estudiante en su desarrollo ético. Por parte del informante 2, se reconocen tres etiquetas como lo son *ética cristiana*, *falta de autoridad* y *permisividad*. Estos elementos ya se estudiaron en la gráfica anterior y suponen una debilidad en la formación ética de los estudiantes, quienes, a partir de esta actitud, no comprenden la importancia del respeto por las libertades de los demás y las responsabilidades que exigen la actividad académica. En la práctica del informante 3, por el

contrario, sobresalen las etiquetas de *argumentación* y *deliberación moral*. De manera que se aborda este aspecto desde el pensamiento crítico y reflexivo.

Formación dialogante para la autonomía intelectual. Este elemento de la formación liberadora demanda tanto la consecución de ambientes de diálogo y de participación, como el acercamiento del estudiante a las realidades concretas en las que se aplica el saber, llevándolo hacia el diálogo con el contexto.

Informante 1. Esta tabla ofrece un fragmento de la respuesta de este informante a la pregunta ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de los estudiantes como seres dialogantes?, así como las etiquetas que se le asignaron.

Tabla 51. Entrevista informante 1- indicador B3

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B3. Dialogicidad	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de los estudiantes como seres dialogantes?	Siempre todo se trata de, yo siempre trato de hacer como preguntas como, de hacerles una pregunta para ver qué respuesta dan a cerca de esa pregunta, qué análisis presentan después de haber expuesto un tema, después de haber hablado de ciertas cosas, es preguntarles: bueno, usted qué piensa, usted qué entendió, qué decía lo que dije, qué fue lo que yo dije cuando estaba hablando. O preguntar, por ejemplo, su compañero tiene razón, no tiene razón, está de acuerdo con lo que está diciendo, está de acuerdo con lo que yo digo, entonces se trata es como de generar eso, un diálogo y que no se quede simplemente en lo que yo diga y que lo que yo diga es verdadero. Que ellos también traten de participar en esa construcción.	<ul style="list-style-type: none"> • encuentro de ideas • enseñanza a partir de la pregunta • nivel interpretativo

Para el informante 1 la formación de personas dialogantes se centra en la formulación de preguntas y el encuentro de ideas que surge de ello.

Al mismo tiempo, los estudiantes opinan que el docente, por una parte, permite la participación y la presentación de sus inquietudes con respecto al tema explicado y, por

otra, demuestra una actitud intimidante que produce en algunos estudiantes temor de expresarse.

Tabla 52. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B3

	PREGUNTA	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
B3. Dialogicidad	¿Tus profesores realizan actividades en las que tienes una gran participación?	E1: llega el profesor y nos empieza a preguntar que entendieron del tema entonces empieza a preguntarnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza desde la pregunta • Invitación al debate • Contextualización
		E1: sí hay veces porque la otra clase nos dijo que nos quería escuchar discutiendo que debatiremos el tema que no, no, que no quería escuchar a nadie callado.	
	¿Tus profesores proponen debates o actividades sobre temas actuales y reflexiones sobre la realidad social?	E2: Sí, él está explicando y el que no entienda levanta la mano y para él es mejor porque si no entienden él puede explicar.	<ul style="list-style-type: none"> • comunicación fáctica
		él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo entonces casi no le participan.	<ul style="list-style-type: none"> • autoritarismo
		E4: A: ¿Cómo es una clase con el profesor? IE: Aburrida A: ¿Y por qué aburrida? IE: Empieza ahí a hablar y hablar A: Describe la clase IE: Llega ahí a regañarnos, que por qué somos tan desordenados, empieza ahí a preguntarnos cosas y uno sin saber. Y mucho aburrida porque empieza a hablar y ahí a hacer cosas que uno no sabe.	<ul style="list-style-type: none"> • autoritarismo • código restringido • contextualización • enseñanza a partir del ejemplo
		E6: A: ¿En la clase se presentan discusiones y debates? IE: Casi no A: ¿Cómo es la participación en clase? IE: Pues más o menos porque hay algunos que les da pena hablar. A: ¿Y por qué crees que les da pena? IE: Porque si se ríen, por ahí uno dice algo mal y se ríen.	<ul style="list-style-type: none"> • autoritarismo

Aparece de nuevo la etiqueta *autoritarismo*, acompañada de las de código restringido y comunicación fáctica. Las cuales se reiteran en las observaciones, como se ve en el análisis de la sesión 1:

Tabla 53. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B3

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
B3. Dialogicidad	El docente realiza actividades en las que el estudiante tiene una gran participación, permitiéndole a este mantener una actitud democrática hacia el conocimiento. Así mismo, en sus actividades se evidencia un acercamiento a los contextos sociales en los que se desarrolla el saber.	No hay un acercamiento de la temática a los contextos sociales en los que se desarrolló o en los que puede ser útil. el profesor solicita a los estudiantes copiar el título del tema y, a su vez, la definición que él les dicta. /La clase está centrada en la exposición del docente. Luego de que los estudiantes copian la definición, el profesor les pregunta sobre la interpretación de ese texto escrito, cómo lo entienden: “¿Qué nos dice a nosotros el texto que acabamos de leer?, ¿Qué información me está brindando a mí ese texto?”	<ul style="list-style-type: none"> • análisis inmanente • autoritarismo • código restringido • comunicación • fáctica • descontextualización • enseñanza centrada en contenidos • Saber instrumental

Esas tres etiquetas caracterizan entonces esta práctica, que, desde estos términos, resultaría contraria a una formación dialogante. La tabla que sigue muestra las etiquetas emergentes y el análisis de estas.

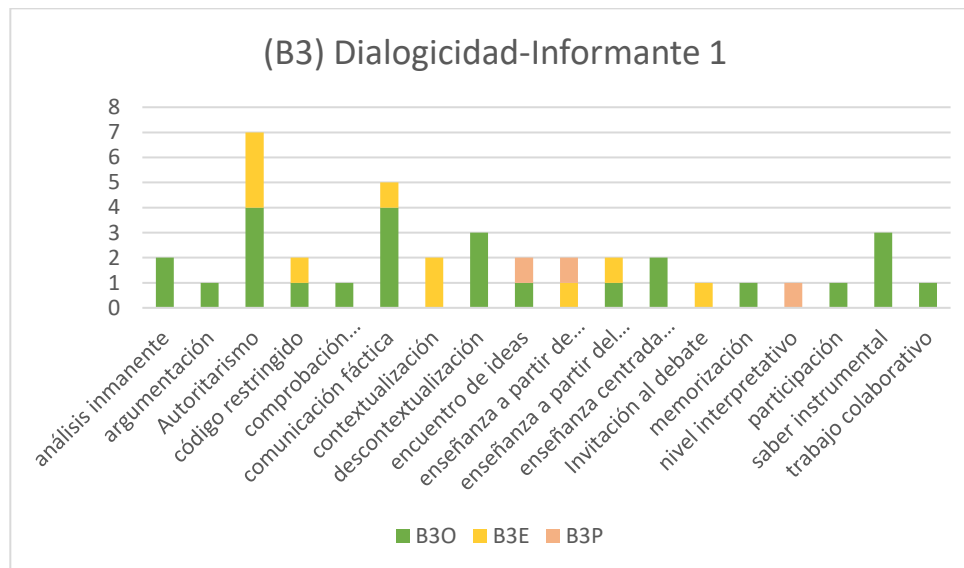


Figura 27. Consolidado etiquetas Dialogicidad, informante 1

Se identificó, en este indicador de *dialogicidad*, seis elementos que coinciden en dos de las fuentes de información: el *autoritarismo* y la *comunicación fáctica* como

características más relevantes, y el uso de un *código restringido*, el *encuentro de ideas*, la *enseñanza a partir de la pregunta* y la *enseñanza centrada en contenidos*. Desde estas etiquetas que surgieron del análisis de las fuentes se puede describir la práctica de este docente como autoritaria, en la cual este tiene un control de los significados y de los turnos de habla, como ya se ha señalado en algunas de los indicadores anteriores. La formación en el componente de la *dialogicidad* se ve determinada por un discurso que muestra preferencia por el estudio inmanente de la materia, relacionado, a su vez, con un saber descontextualizado, centrado en la aprensión de un saber instrumental. Contrario a esto, los estudiantes manifiestan que el docente relaciona las temáticas estudiadas con situaciones de la vida cotidiana e invita al debate; sin embargo, las características que se relacionan con un discurso más vertical prevalecen sobre algunas características de horizontalidad.

Para Freire (1970) la dialogicidad es elemento imprescindible de una educación que se dirija hacia la formación de seres sociales e históricos, constructores de sociedad. A esto dice: “La educación auténtica, repitamos, no se hace “A” para “B” o de “A” sobre “B”, sino de “A” con “B”, mediatizados por el mundo.” (p. 106) En razón a esto, se puede señalar que el informante 1 prescinde del elemento contextual en el que se encuentran inmersos los sujetos y mediante el cual estos llegan a dar sentido a su existencia. Esta práctica, como ya se ha dicho en otros indicadores, expone varios elementos que van en contravía con una educación problematizadora y dialogante.

Informante2. Ahora se muestra la respuesta de este informante a la pregunta realizada en el indicador B3.

Tabla 54. Entrevista informante 2- indicador B3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B3. Dialogicidad	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de los estudiantes como seres dialogantes?	Pues ahí sería la amistad entre ellos, digamos uno toma un grupo, digamos que uno es titular de un grupo y eso y yo lo primero que les digo es que sean solidarios, que sean buenos compañeros, que inclusive que sean buenos amigos porque igual tienen que estar todo un año en un salón de clase y que si ellos no se colaboran entre ellos mismos, que si digamos uno tiene dos lápices el otro no tiene por qué no se lo presta, cosas así, entonces sobre todo el diálogo con ellos y esto y como que lo apliquen, por ejemplo en una clase de artística yo siempre lo hago, o sea, que varios que: yo no tengo colores y yo digo: quién tiene colores, le digo que haga el favor y le preste uno o dos y se los presto al otro niño y entonces al final de la clase otra vez, que todos queden con los materiales.	<ul style="list-style-type: none"> ● ambiente de confianza ● consejo ● reflexión relaciones personales ● trabajo cooperativo

Para este informante la dialogicidad está relacionada con el desarrollo de relaciones personales que implican comunicación cercana: la amistad, el compañerismo, la solidaridad. De modo que el docente concibe la dialogicidad como la capacidad de compartir, de conversar, de discutir y de buscar acuerdos que permitan una mejor convivencia.

A pesar de esto, el profesor propone, según los estudiantes, trabajos de transcripción y formulación de preguntas a partir de lo escrito en el cuaderno. Esta actividad se lleva a cabo en grupos, donde el estudiante tiene la oportunidad de dialogar con su compañero, sin embargo, no cuenta con la contextualización adecuada del saber, pues su aprendizaje está limitado a las guías que el profesor ofrece y el trabajo de transcripción.

Tabla 55. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
--	---------------------	--------------------	-----------------------------

B3. Dialogicidad	¿Tus profesores realizan actividades en las que tienes una gran participación?	E1: Nos pone copiar luego sí nos califica	• trabajo de reproducción
	¿Tus profesores proponen debates o actividades sobre temas actuales y reflexiones sobre la realidad social?	E3: Hace la pregunta y responde y no vuelve a hacer más, y luego dice que saquemos las preguntas y pone a que las respondamos.	• trabajo de reproducción
		E4: Exposiciones Experimentos y talleres	• contextualización
		E5: Pues a veces cuando hay duda en algún tema que dos compañeros opinan diferente, pues empiezan ahí a decir que no, que ese no era el tema, entonces unos van por un lado y otros por otro.	• discusión

Por otra parte, las observaciones realizadas muestran dos prácticas diferentes: Las primeras sesiones se muestran organizadas, participativas y con un gran acompañamiento y guía del docente; las otras muestran permisividad, improvisación y una clase desorganizada. En la sesión 1 se pueden ver características que apuntan a un discurso horizontal, donde prima la participación y el trabajo en grupo.

Tabla 56. Observación sesión 1 del informante 1-indicador B3

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
B3. Dialogicidad	El docente realiza actividades en las que el estudiante tiene una gran participación, permitiéndole a este mantener una actitud democrática hacia el conocimiento. Así mismo, en sus actividades se evidencia un acercamiento a los contextos sociales en los que se desarrolla el saber.	Saluda de nuevo y explica de qué tema se trata. Pregunta primero a sus estudiantes sobre conceptos ya trabajados en clase y qué ejemplos pueden dar ellos al respecto. Varios estudiantes brindan ejemplos, el docente escucha con atención y ayuda a que estos se expresen de la mejor manera.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • Escucha • Contextualización • encuentro de ideas • pensamiento reflexivo
		El docente pide participación sobre la lectura realizada, escucha a una estudiante que participa hasta que esta concluye su intervención.	<ul style="list-style-type: none"> • socialización • búsqueda de consenso
		Enseguida realiza un ejemplo para aclarar más la explicación y para que los otros estudiantes se involucren en la descripción de las características que presenta el ejemplo.	<ul style="list-style-type: none"> • acompañamiento • trabajo colaborativo

Luego de esto se muestra entonces la tabla que integra todas las etiquetas encontradas en el estudio de las fuentes de información para este informante.

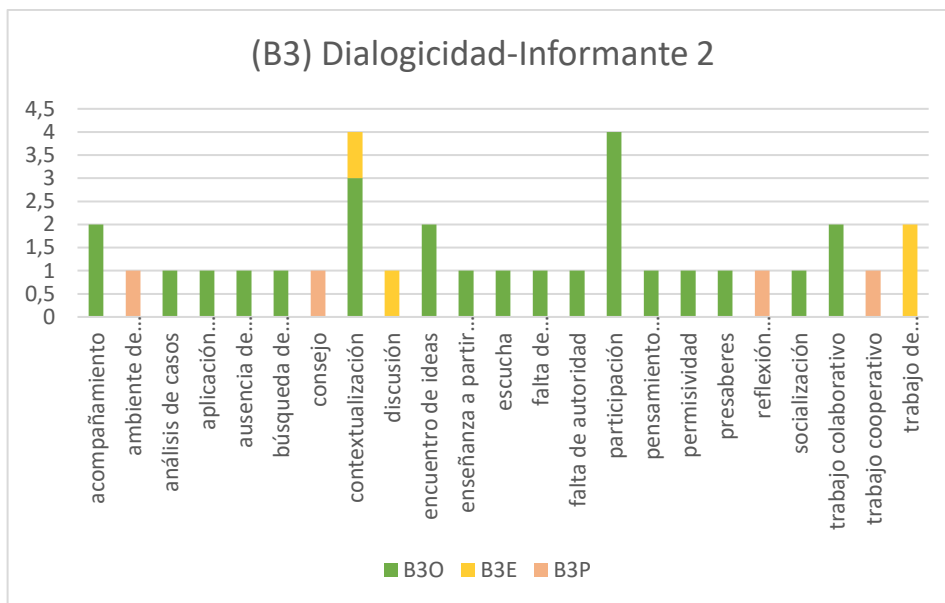


Figura 28. Consolidado etiquetas Dialogicidad, informante 2

Un elemento que destaca en algunas clases del informante 2 es la contextualización del saber. Este docente desarrolla temáticas que luego deben verse a la luz de los contextos en los que puede estar inmersa. Una característica sobresaliente identificada en la observación es el constante llamado a la participación con el objetivo de construir de manera conjunta los conceptos o ideas que se desean abordar. A esto se pueden agregar las etiquetas *de socialización*, la de *trabajo cooperativo*, la *escucha*, la *enseñanza a partir de la pregunta*, la *discusión* y la *aplicación de conocimientos a la práctica*, *ambiente de confianza*, *acompañamiento*. Sin embargo, como se ha señalado en otros ítems, esta docente demuestra algunas dificultades en el manejo del ambiente escolar que se pueden catalogar como propios de una práctica permisiva.

En la pedagogía de la autonomía de Freire (2013), el diálogo es el instrumento de una comunicación horizontal, en la que el estudiante no es imbuido de conocimiento, sino que es invitado a construirlo. La práctica de este educador se encuentra algo cercana a este

objetivo, aunque no de manera tan profunda, y se relaciona con lo dicho por Freire sobre la necesidad de establecer una cercanía con el estudiante: “Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante de ella.” (p. 128). Asimismo, para este pedagogo brasilero, la dialogicidad también implica una conversación con el contexto como forma de integrar el saber teórico con el pragmático, como forma de entender el valor y practicidad del saber en la comprensión de la existencia de los sujetos y su mundo. En este sentido, el docente demuestra, aunque no de forma crítica, preocupación por involucrar al estudiante en la construcción del saber, al acoger las opiniones y presaberes de los estudiantes en la presentación de un tema.

Informante 3. De igual manera, se presenta la información ofrecida por este docente a la pregunta del indicador B3.

Tabla 57. Entrevista informante 3- indicador B3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B3. Dialogicidad	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de los estudiantes como seres dialogantes?	Ay, Dios mío, el diálogo, empezando por estos niños que no saben ni leer, es eso: hablar. Y hay muchos que, por ejemplo, lo que hablábamos esta mañana, que hay niños que el año pasado no les conocíamos la voz y este año ya están empezando a hablar. Pero es así, irlos involucrando, diciéndoles, por ejemplo: léame su tarea, entonces, pero, por ejemplo, ellos empezaban después, entonces primero unos, uno ponía a los que parecen cotorras, entonces ya estaban más acostumbrado y los otros poco a poco se fueron involucrando, estarles preguntando en la clase, también les hago evaluaciones orales, a ellos casi no les gusta, les da más miedo, pero ahí han ido. También los pongo a hacer exposiciones, hay algunos que todavía les cuesta, pero ahí van, ahí van aprendiendo poco a poco.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación • enseñanza a partir de la pregunta • exposiciones

Para el informante 3, este componente se relaciona con la creación de ambientes para la participación y el diálogo. Para él el uso de la palabra y la formación en este aspecto

es trascendental en el desarrollo de una educación que involucre la dialogicidad. Esto se corresponde con los testimonios de los estudiantes, que conciben la clase de este docente, como un espacio para el trabajo en grupo, la participación y la comunicación cercana con el docente.

Tabla 58. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador B3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B3. Dialogicidad	¿Tus profesores realizan actividades en las que tienes una gran participación?	E1: nos pregunta si entendemos	<ul style="list-style-type: none"> acompañamiento trabajo en grupo participación invitación al diálogo enseñanza a partir de la pregunta
		E1: bastantes veces trabaja en grupos, nos hace en grupos y nos da una cartilla y nos da un taller y nosotros tenemos que responder en grupo.	
		E1: sí en las clases de él sí porque el luego nos empieza a preguntar a cada uno y en el grupo y entonces para que interpretemos e intercambiamos ideas.	
	¿Tus profesores proponen debates o actividades sobre temas actuales y reflexiones sobre la realidad social?	E1: Sí porque la otra vez el profesor por ejemplo cuando estábamos viendo eso de la guerra dijo que si antes hubieran decidido dialogar no hubiera pasado todo lo que pasó.	<ul style="list-style-type: none"> análisis crítico adecuación del discurso pedagógico contextualización
		E2: Sí porque la historia tiene que ver con problemas y las relaciones entre las personas. Dice que el pasado fue así y dice que el futuro no vaya a ser así o el presente. Trató el tema de la segunda guerra mundial, me gustó porque el profesor lo explicó muy bien, todo para que nosotros no vayamos a ser así porque en el pasado fue todo guerra, guerra y en el presente no vaya a transcurrir lo mismo. Que cuando haya peleas entre estudiantes que no vaya a ser igual.	<ul style="list-style-type: none"> contextualización conciencia histórica trabajo cooperativo deliberación moral
		E3: Nos da para que... hace una pregunta y uno responde, y otro responde otra y ahí empieza a hacer una discusión y así van hablando entre los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> enseñanza a partir de la pregunta discusión
		E4: Empieza bien porque llega ahí recochando al salón, ahí empieza el tema, vamos preguntando y él nos va respondiendo con ejemplos de la vida real.	<ul style="list-style-type: none"> buen humor acompañamiento contextualización
E5: Pues cada uno da su opinión el profesor a cada uno nos va diciendo si sí está bien o está mal.	<ul style="list-style-type: none"> Participación discusión 		

Las etiquetas propuestas dibujan un ambiente de participación, análisis crítico y concientización histórica. A partir de esto se entiende que este docente aborda el componente de la dialogicidad desde la necesidad de formar al estudiante en el uso de la

palabra, de una buena comunicación con sus pares y profesores y el diálogo con el contexto en el que se encuentra inmerso el conocimiento. Acorde con esto, en las observaciones se encontraron características similares que refuerzan lo dicho en el análisis de la información anterior.

Tabla 59. Observación sesión 3 del informante 1-indicador B3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B3. Dialogicidad	El docente realiza actividades en las que el estudiante tiene una gran participación, permitiéndole a este mantener una actitud democrática hacia el conocimiento. Así mismo, en sus actividades se evidencia un acercamiento a los contextos sociales en los que se desarrolla el saber.	Mientras el profesor va explicando otras características y hace ejemplos, pide a los estudiantes opiniones acerca de lo presentado. El profesor se dirige de manera cordial y utilizando expresiones como “obvio microbio”.	<ul style="list-style-type: none"> • participación • buen humor • transversalidad • ambiente de confianza • acompañamiento • enseñanza a partir de la pregunta

La síntesis de esta información puede verse reflejada en la gráfica que sigue, donde se evidencian las relaciones entre las etiquetas asignadas.

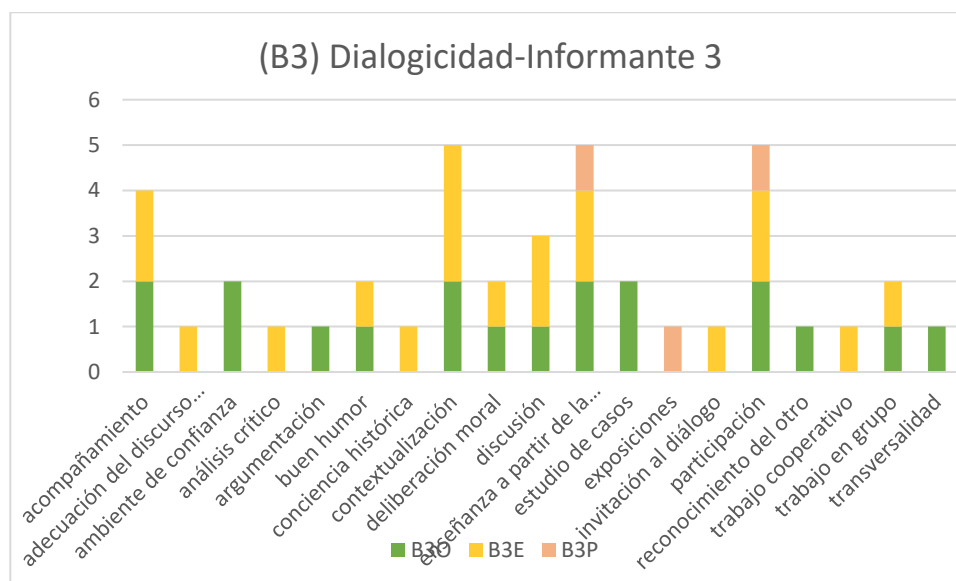


Figura 29. Consolidado etiquetas Dialogicidad, informante 3

En el aspecto de la dialogicidad, la práctica de este docente, desde las tres fuentes de información, integra la *enseñanza a partir de la pregunta* y la *participación*, lo que caracteriza este discurso como horizontal. También coinciden la observación y las entrevistas a estudiantes en las etiquetas de *acompañamiento*, *contextualización*, *discusión* y *trabajo en grupo*, que igualmente complementan la caracterización de esta práctica como dialogante; asimismo, las otras etiquetas, que se presentan en menor medida, no hacen más que reafirmar y definir esta práctica como democrática y contextualizada con las realidades sociales en las que se desarrolla el saber; por ello plantea el análisis de la realidad social y la formación de una consciencia histórica.

Este docente demuestra un interés por ofrecer una formación integral en la que el estudiante tiene la posibilidad de participar y opinar, y en la que el docente propone el análisis de los contextos como forma de acercar al estudiante al conocimiento y su realización concreta, comprendiendo las implicaciones sociales e históricas de este. De manera que esta práctica es totalmente coherente con una pedagogía para la autonomía, des de la cual “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia.” (Freire, 2013, p. 127)

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación dialogante. Enseguida se expone el gráfico que muestra las etiquetas asignadas para los tres informantes y la frecuencia con la que aparecen en las tablas ya estudiadas.

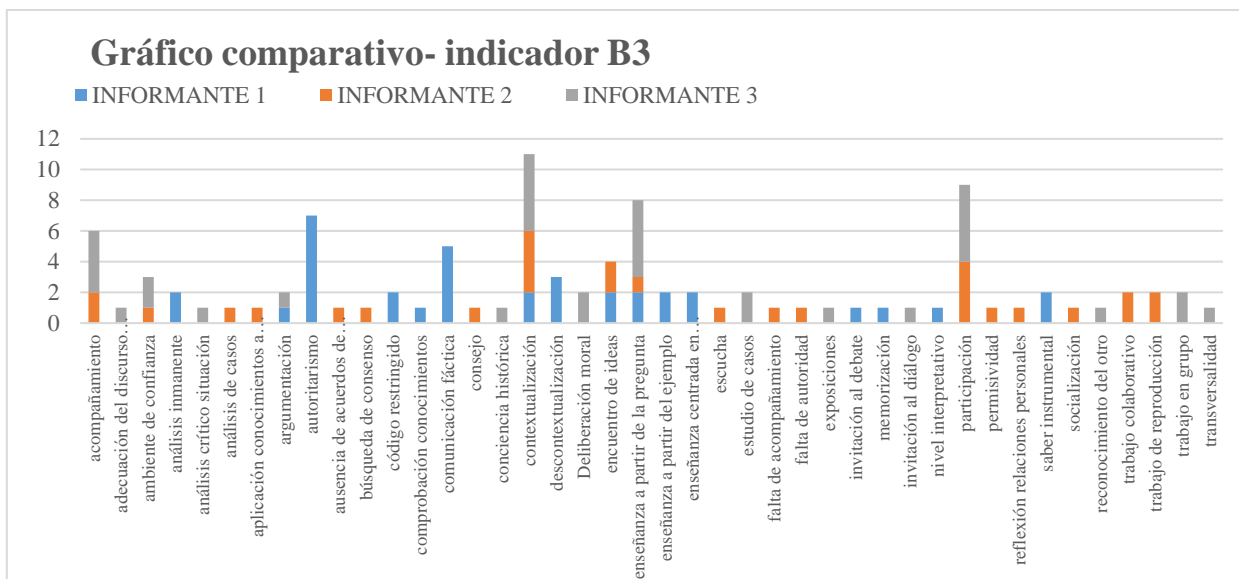


Figura 30. Análisis comparativo de los informantes- indicador B3

En la presente gráfica se puede observar la convergencia de los tres informantes en las etiquetas de *contextualización* y *enseñanza a partir de la pregunta*, con una frecuencia mayor en el informante 3 que en los otros dos, esto demuestra que, aunque se consideran elementos primordiales, no llega a darse sino eventualmente en los informantes 1 y 2. En cuanto al informante 1, sobresalen las etiquetas de *autoritarismo* y *comunicación fáctica*, las cuales ya se han encontrado en otros indicadores y que difieren con una formación dialogante. Por su parte, la informante 2 tiene como elemento principal la participación, alimentada con características como la *escucha*, *la búsqueda de consensos*, *ambiente de confianza*. No obstante, como ya se dijo, esto contrasta con el carácter permisivo de su práctica. El informante 3, con una práctica horizontal, sobresalen las etiquetas de *acompañamiento*, *contextualización*, *enseñanza a partir de la pregunta* y *participación*. Se hace evidente que se mantienen tres perfiles de docentes muy marcados que van desde el profesor autoritario, pasando por el permisivo y llegando al democrático.

Formación racional para la autonomía intelectual. Para Freire, una educación para la autonomía supone el tránsito de una curiosidad ingenua a una epistemológicamente fundada. En razón a esto, la racionalidad es condición fundamental para la concientización del sujeto, el cual debe enterarse del estado de su propio pensamiento y dar cabida a la duda, con el objetivo de revalorar sus certezas y construir su saber desde el acercamiento a diversidad de perspectivas. Esto permite que el estudiante pueda llevar a cabo su papel como ser social, el cual tiene la responsabilidad de participar en la construcción de la realidad y tomar las decisiones adecuadas y coherentes para cada situación y su contexto. A su vez, esto exige un reconocimiento del estudiante como pensador, como investigador. De manera que el docente tiene el papel de instigar esa curiosidad y plantear al estudiante retos que lo complejicen y problematicen.

Informante 1. De esta manera, se aborda a continuación la presentación de la respuesta brindada por el informante 1 con respecto a este indicador.

Tabla 60. Entrevista informante 1- indicador B4

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B4. Racionalidad	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres racionales?	Pues ahí se trata es de eso, de que antes de hablar hay que pensar, de que siempre se puede decir lo primero que se le ocurra en la cabeza, de que antes de decir cualquier cosa hay que mirar cuál es la consecuencia que va a tener, si me equivoco, si no me equivoco, qué afecta lo que yo diga, que va a pasar con la persona que me escuche cuando yo diga lo que tengo decir. Entonces se trata como de eso, de pensar antes de hablar y de actuar.	<ul style="list-style-type: none"> • razonamiento deductivo • nivel interpretativo • argumentación

Para el informante 1, la formación en este componente se centra en orientar al estudiante a pensar antes de hablar y revisar las implicaciones de sus participaciones.

En las entrevistas de los estudiantes aparecen etiquetas que ya se han presentado en otros indicadores y que hacen referencia, nuevamente, a un discurso autoritario.

Tabla 61. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador B4

	PREGUNTA	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
B4. Racionalidad	¿Tus profesores realizan actividades en las que tienes una gran participación?	E1: bueno, primero él nos pone a que nosotros hablamos sobre el tema, luego, él nos Explica el tema luego hacemos unos ejercicios con él en el tablero, luego nos califica si entendemos, o si no, el que ve que menos le entiende lo pasa al tablero para que explique a ver si sabe, y si no sabe él explica.	<ul style="list-style-type: none"> acompañamiento individualismo argumentación
	¿Tus profesores proponen debates o actividades sobre temas actuales y reflexiones sobre la realidad social?	E2: nos coloca ejercicios, si no entendemos nos dice que vayamos a la parte donde escribieron lo que hicieron y así podemos realizar los ejercicios / Cuando no entendemos él pasa y explica y luego si ya entendimos pasamos a hacer lo que teníamos que hacer	<ul style="list-style-type: none"> saber instrumental enseñanza a partir del ejemplo autoritarismo
		E3: a veces nos dicta o comienza a copiar en el tablero para hacer ejercicios, porque él dice que haciendo ejercicios es que se aprende. Y después, a veces nos regaña, en forma de regaño no, sino que ese es el temperamento. Después nos deja a veces tarea, nos deja ejercicios para hacer en la casa y ya.	<ul style="list-style-type: none"> saber instrumental Enseñanza a partir del ejemplo autoritarismo
		E4: Pues poniéndole cuidado al profesor cómo los hace y ahí uno se guía.	<ul style="list-style-type: none"> enseñanza a partir del ejemplo
		E6: sí, cuando hacemos los ejercicios, se los entregamos, pero no le decimos nada porque qué tal que le estemos copiando al compañero y eso, entonces él dice que tenemos que explicarlos bien, qué tal que le esté copiando al compañero.	<ul style="list-style-type: none"> argumentación

Aparecen, a su vez, etiquetas como *individualismo*, *saber instrumental*, *enseñanza a partir del ejemplo*, las cuales muestran un interés por el desarrollo de los contenidos, aislado de la comunicación entre pares. El docente solicita al estudiante atender a la forma en como él realiza los ejercicios en el tablero, de manera que comprenda el procedimiento. Algunos estudiantes aseguran que el profesor manifiesta la necesidad de entender el porqué de la información brindada.

En las observaciones se notó una preocupación por el análisis inmanente de los contenidos, así como la presencia de una comunicación fáctica, que plantea una comunicación superficial de parte del estudiante, con el objetivo de mantener el hilo del discurso del docente.

tabla 62. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B4

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
B4. Racionalidad	El docente plantea la importancia de exponer explicaciones argumentadas en el saber razonado.	No se llega a una reflexión profunda del tema, pues el profesor tiene la necesidad de ofrecer el saber tal cual lo tiene planeado. Luego de que los estudiantes copian la definición, el profesor les pregunta sobre la interpretación de ese texto escrito, cómo lo entienden: “¿Qué nos dice a nosotros el texto que acabamos de leer?, ¿Qué información me está brindando a mí ese texto?”	análisis inmanente autoritarismo comunicación fáctica

Todo lo anterior se puede ver representado de manera más clara en la siguiente gráfica de síntesis de las etiquetas propuestas para cada enunciado.

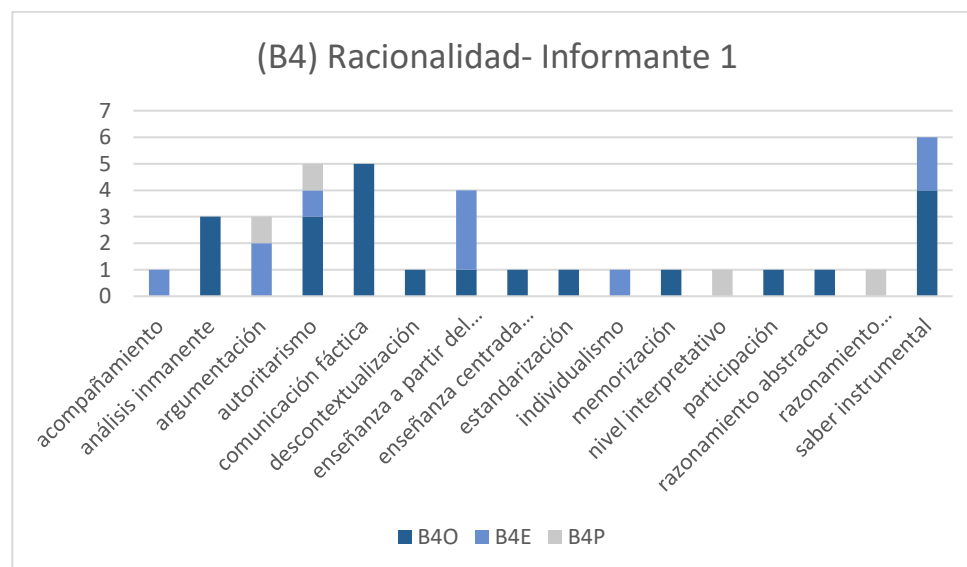


Figura 31. Consolidado etiquetas Formación de la racionalidad, informante 1

En cuanto a la *formación para la racionalidad*, esta práctica está igualmente determinada por el autoritarismo, como se puede ver en el diagrama, donde coinciden las tres fuentes de información (un estudiante, tres observaciones y el testimonio del docente). Junto a esto, se evidenció en las cinco clases observadas el manejo de una comunicación fáctica, donde el docente tiene el control de la palabra y la distribuye a favor de su propio discurso y con la intención de fortalecerlo. Asimismo, desde la observación y la entrevista de tres de los seis estudiantes se identificó una prevalencia de la enseñanza a partir de la observación de procedimientos que realiza el profesor y la prevalencia por el saber instrumental en cuatro de las clases y tres entrevistas a estudiantes. Desde la observación de clase se identificaron las siguientes características: *análisis inmanente, comunicación fáctica* en todas las clases, *descontextualización del saber, enseñanza basada en contenidos, estandarización de los procesos de aprendizaje, memorización, razonamiento abstracto y participación*, esta última como característica aislada frente a la de comunicación fáctica. Un estudiante señala que hay un acompañamiento constante y que este docente prefiere el trabajo individual. Por parte del docente, este manifiesta desarrollar en su práctica un nivel interpretativo a partir de preguntas sobre lo que significa tal o cual concepto; esto apunta al desarrollo de un razonamiento deductivo que tiene su principio en la apropiación de la teoría para luego llegar a un saber instrumental como se evidenció en cuatro de las clases observadas.

Se puede relacionar con esto lo expresado por Zuleta sobre una educación tradicional que privilegia la aprehensión de contenidos y procedimientos: “La educación, tal como ella existe en la actualidad reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni

permite pensar. (p. 19). Asimismo, se guarda la figura del que enseña y del que aprende, lo cual plantea una estructura de poder rígida que no ofrece espacio al intercambio de roles y a la expresión de las profundas inquietudes del estudiante:

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informante e ilustrar al que no saber, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido. (Zuleta, 1995, p. 20)

Informante2. La respuesta de esta informante al indicador B4 se encuentra en la siguiente tabla, de la cual solo emergieron dos etiquetas.

Tabla 63. Entrevista informante 2- indicador B4

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B4. Racionalidad	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres racionales?	Pues digamos uno trata, por ejemplo, con experimentos, entonces ahorita hay la facilidad del internet entonces uno lo lleva y buscamos un experimento. Ya por ejemplo si le pregunta a un estudiante de sexto qué es la célula ya él no le tiene que decir que es la unidad estructural, yo le digo: usted me puede explicar... mediante... allá el laboratorio que vimos en la sala de informática, él lo puede explicar de la forma que él quiera, no necesariamente, yo no le pido exacto el concepto.	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación • contextualización

Este informante expone la necesidad de que el estudiante se apropie de su conocimiento y no simplemente lo memorice. Acude entonces a la argumentación de sus saberes y la aprehensión de estos desde su contexto inmediato.

Esto contrasta con la opinión de los estudiantes, los cuales describieron la clase del profesor como una en la que se realiza un trabajo de transcripción. Por otra parte, algunos

de ellos manifestaron que se realiza un trabajo de autorreflexión, en el que se pone en evidencia las posibilidades de mejoramiento.

Tabla 64. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador B4

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B4. Racionalidad	¿Tus profesores te plantean la importancia de exponer explicaciones argumentadas desde el razonamiento o hacen actividades encaminadas a ello?	E1: nos pone a leer, a copiar, luego preguntas y dibujos sobre el tema.	argumentación
		E1: pues nos da la cartilla y nosotros copiamos.	trabajo de reproducción
		E2: Razonar sobre qué fue lo que hicimos, si hubo algo que hicimos mal. Nos da a conocer todo sobre ese tema y luego sí sacar una definición de todo lo que vimos.	pensamiento reflexivo
		E2: ...casi siempre escribiendo.	trabajo de reproducción
		E3: Primero nos da el tema, luego nos da los libros, copiamos el resumen del tema y después sacamos las preguntas del tema y las respondemos y de ahí saca nota.	trabajo de reproducción
		E4: copiamos por ahí dos hojadas y después preguntas y la revisamos y para la próxima clase la evaluación.	trabajo de reproducción
		E6: Nos pone a leer el libro y después a hacer teoría y hace unas preguntas sobre qué entendimos de la clase y así.	trabajo de reproducción

Más en coherencia con la entrevista, se evidenció en las dos primeras observaciones el desarrollo de actividades que involucraron la argumentación y la participación, como se observa en este cuadro de la sesión 2.

Tabla 65. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B4

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B4. Racionalidad	El docente plantea la importancia de exponer explicaciones argumentadas en el saber razonado.	El profesor pide participación sobre la lectura realizada, escucha a una estudiante que participa hasta que esta concluye su intervención.	participación enseñanza a partir del ejemplo argumentación

Ahora se muestra la gráfica del consolidado de esta información y el análisis de las relaciones entre las fuentes de información.

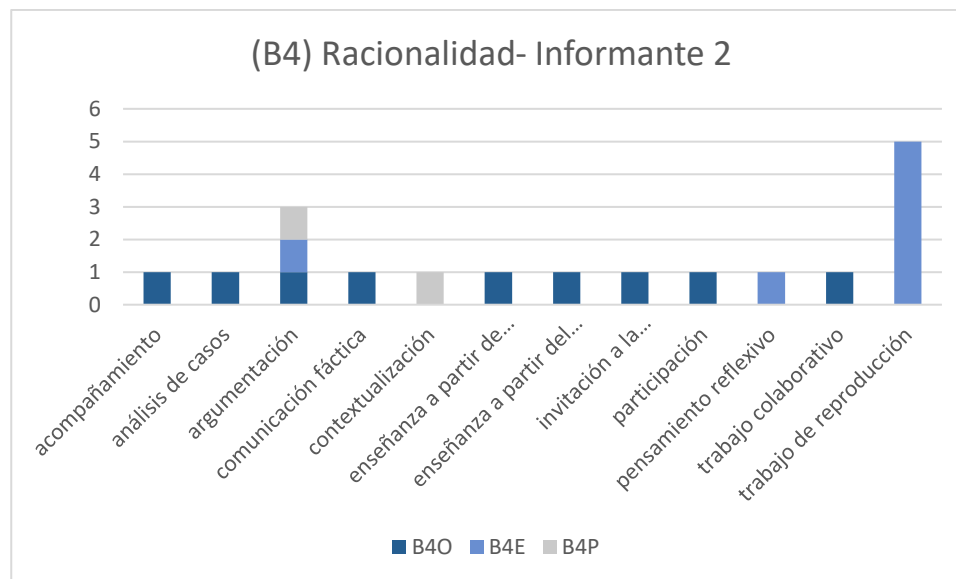


Figura 32. Consolidado etiquetas Formación de la racionalidad, informante 2

Para la subcategoría de *formación racional* se encontró que coincide el componente de argumentación en las tres fuentes (en una de las observaciones, en uno de los testimonios de los estudiantes y en la entrevista del profesor). Sin embargo, esto se contrapone con lo expresado por cinco de los seis estudiantes que aseguran que el trabajo realizado en esta clase es de transcripción: “pues nos da la cartilla y nosotros copiamos” (Entrevista estudiantes, Informante E1). Por otra parte, en algunas clases observadas se encontraron características como *acompañamiento*, *análisis de casos*, *enseñanza a partir de la pregunta*, *invitación a la construcción de conceptos* y *trabajo colaborativo*, lo que contrasta con lo manifestado por los estudiantes que coinciden en decir que la mayoría de las veces esta clase se limita a la transcripción de textos de los cuales ellos mismos deben sacar preguntas y responderlas.

Para Zuleta (1995), una educación filosófica, es decir, una que se conciba como formadora del pensar acertado, debe fundarse en una formación racional, por la cual el

estudiante llega a liberarse de inferencias externas, ya que permite que este elabore sus propios juicios. Para ello, el alumno debe tener la disciplina suficiente que exige la organización de un pensamiento complejo: "...la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración." (p. 26). En este sentido, el informante 2 presenta una práctica en la que solo procura la transcripción de información y un acercamiento superficial a esta mediante la formulación de preguntas sin ningún criterio de elaboración.

Informante 3. En esta tabla se encuentra la respuesta de este informante, la cual apunta a una formación de la racionalidad desde la argumentación, la interpretación y el seguimiento de instrucciones.

Tabla 66. Entrevista informante 3- indicador B4

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
B4. Racionalidad	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres racionales?	Por ejemplo, cuando resolvemos las evaluaciones yo encuentro respuestas que son ilógicas y entonces uno les dice: mire, lean y de acuerdo a lo que está aquí, por simple cultura, por simple contexto, cuál debería ser la respuesta, por ejemplo, si estábamos hablando de Colombia por qué van a salir con cosas de por allá de China o de Europa. O sea que ellos desde ya, desde el momento mismo de leer sepan hacia dónde debe ir la respuesta, y no lo primero que se les antoje o lo primero que le venga a la cabeza. Yo les insisto mucho en eso, en que lean el encabezado de las preguntas. Por ejemplo, me tocó con séptimo ponerles en mayúscula, subrayado, en cursiva y negrilla que unan con colores, y a pesar de que está escrito: "unan con colores", las unieron con lapicero y con lápiz.	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentación • nivel interpretativo • seguimiento instrucciones

Para el informante 3, la formación en la racionalidad requiere hacer evidente al estudiante el contexto en el que sería válido ese saber y realizar así interpretaciones lógicas

en torno a este. Asimismo, hace referencia a la importancia de comprender enunciados y seguir instrucciones.

Tabla 67. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador B4

<i>DESCRIPTORES RESPUESTAS</i>		<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>	
B4. Racionalidad	¿Tus profesores te plantean la importancia de exponer explicaciones argumentadas desde el razonamiento o hacen actividades encaminadas a ello?	E1: sí en las clases de él sí porque él luego nos empieza a preguntar a cada uno y en el grupo y entonces para que interpretemos e intercambiamos ideas.	encuentro de ideas participación argumentación
		E4: También si uno le pregunta una cosa así sobre el mundo pues coge el mundo, el bichito que hay ahí, y nos empieza a mostrar por qué y nos explica cómo.	contextualización nivel interpretativo
		E5: El profesor nos pone unas preguntas para nosotros poderlas contestar.	enseñanza a partir de la pregunta
		E6: Como el profesor la mayoría de veces nos pone es a investigar nosotros buscamos y si se acerca o es igual pues nos pone bien.	consulta temática

Desde la perspectiva de los estudiantes, la clase de este profesor se caracteriza por la presencia de espacios para la participación, el encuentro de ideas y la argumentación. Se hace mención también de una enseñanza a partir de la pregunta y de la contextualización del saber. Estos elementos presentes en esta práctica concuerdan con las observaciones realizadas como podemos advertir en la tabla correspondiente a la sesión 3.

Tabla 68. Observación sesión 3 del informante 1-indicador B4

<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>	
B4. Racionalidad	El docente plantea la importancia de exponer explicaciones argumentadas en el saber razonado.	Cuando un estudiante le pregunta no le resuelve la pregunta, sino que lo guía en la búsqueda de la solución o a que este se acuerde de cómo era el procedimiento.	enseñanza a partir de la pregunta

Las relaciones entre la información estudiada se hacen expresas en el siguiente gráfico de barras y su análisis.

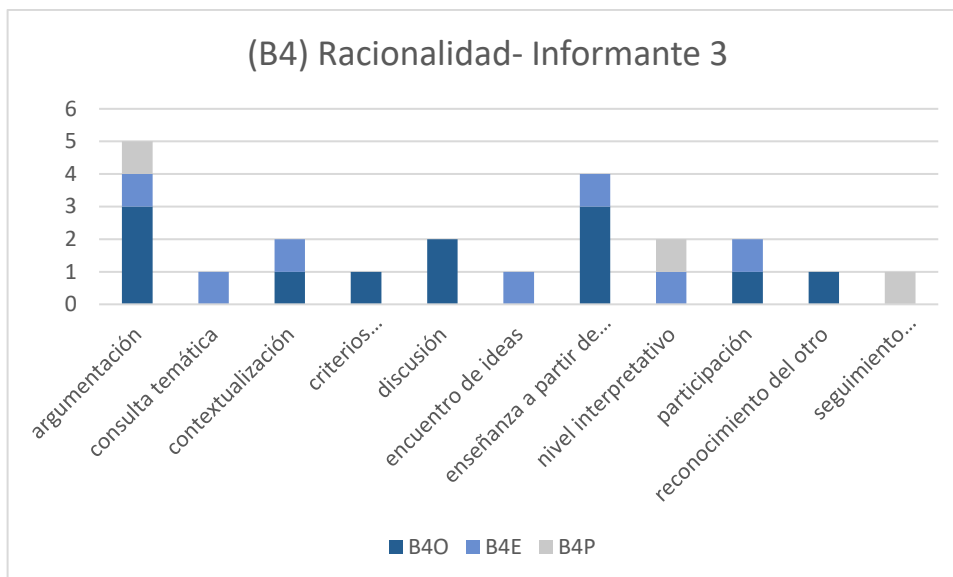


Figura 33. Consolidado etiquetas Formación de la racionalidad, informante 3

Para este informante sobresale la característica de la *argumentación* en tres de las observaciones, en una entrevista a estudiante y en la entrevista al docente. Otro elemento es la *enseñanza a partir de la pregunta* que se evidenció en dos de las observaciones y en una de las entrevistas a estudiantes. Este elemento es ampliamente esbozado por Freire (2013), en su pedagogía de la pregunta, desde la que el educando como el profesor tienen la oportunidad de comunicar sus inquietudes con respecto a la opinión o pensamiento del otro.

Igualmente, la etiqueta de discusión en dos de las clases y las de contextualización y participación desde los testimonios de los estudiantes y de la observación. Otros elementos aislados que aparecen son: *consulta temática*, *encuentro de ideas*, *evaluar según criterios específicos*, *método dialéctico*, *reconocimiento del otro* y *seguimiento instrucciones*.

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la Formación de la racionalidad. A continuación, se puede ver el gráfico que compila las etiquetas asignadas a cada informante con el objetivo de realizar un análisis comparativo de estas.

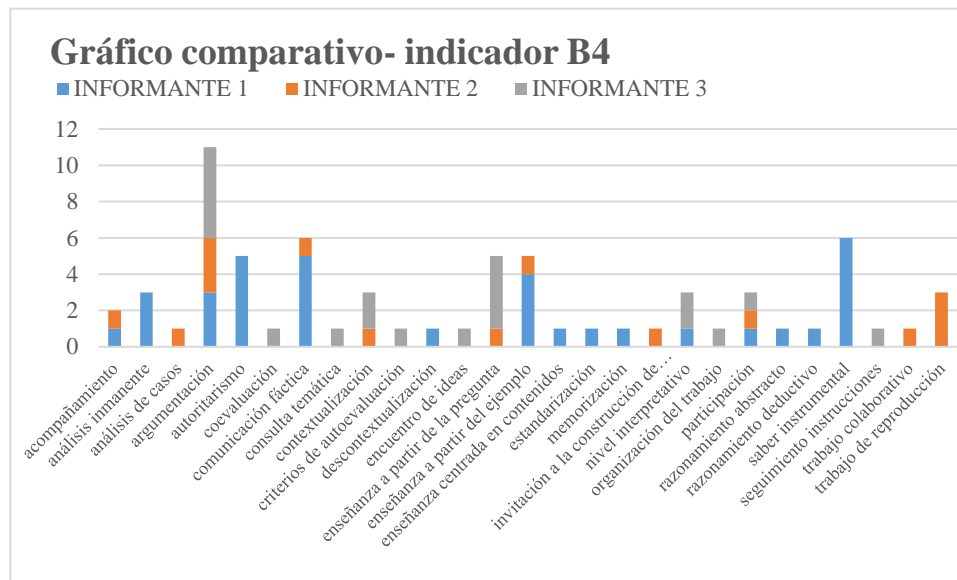


Figura 34. Análisis comparativo de los informantes- indicador B4

El elemento de la argumentación se presenta como esencial para la *formación de la racionalidad* en las tres prácticas, con una frecuencia de tres para el informante 1, dos para el informante 2 y cinco para el informante 3. La práctica de este último informante ha demostrado una gran coherencia entre todas sus etiquetas, lo cual lleva a pensar que los significados que emergen de la información dan cuenta de la integralidad de su práctica. Se define así, la formación en este aspecto para el informante 1, como tradicional y autoritaria, centrada en la aprehensión de los contenidos, para el informante 2 desde el trabajo de reproducción y para el 3, desde la construcción democrática y contextualizada del saber.

Autonomía instrumental

La autonomía instrumental es abordada, en este trabajo, a partir de los indicadores: *autoplanificación* (C1), *autorregulación* (C2) y *autoevaluación* (C3). Esto a partir de la propuesta de las pedagogías constructivistas que sitúan al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, mediante el uso de herramientas que pretenden desarrollar una serie de habilidades para el autocontrol. Fueron catalogadas como instrumentales debido a que se no definen como un fin en sí mismas, sino como medio para la obtención de un objetivo: mejorar los aprendizajes y asimilar hábitos, comportamientos y habilidades para el trabajo independiente. Esta categoría se diferencia de las anteriores en que no hace parte de las reflexiones expuestas por las pedagogías críticas, fundamento teórico de este estudio, sino que tiene su origen en una visión utilitarista del proceso educativo. Se incluyeron con la intención de acoger un panorama más amplio sobre la formación en autonomía, contemplando la posible presencia de estas en las prácticas estudiadas.

Estrategias de autoplanificación para la autonomía instrumental. Para la definición de la autonomía instrumental se acudió a la clasificación propuesta por Manrique Villavicencio (2004), la cual se encuentra en la tabla 2, en el capítulo 2, donde se hace mención de la autoplanificación dentro de las habilidades de aprender a aprender. Desde el estudio sobre las teorías del aprendizaje de Schunk (2001), la planificación ayuda al estudiante en la definición de la prioridad de cada una de sus tareas y de los objetivos de aprendizaje y a determinar así cuánto tiempo y recursos necesita para llevarla a cabo.

Cabe aclarar que los docentes manifestaron no hacer uso de estrategias específicas para este indicador, sin embargo, brindaron respuestas que se relacionan con la formación en este ítem.

Informante 1. Para este docente el elemento de autoplanificación se desarrolla desde la presentación de una estructura fija de desarrollo de cada tema: base teórica, interpretación inmanente de la teoría, aprendizaje de procedimientos, relación de la teoría con la práctica para la resolución de problemas cotidianos.

Tabla 69. Entrevista informante 1- indicador C1

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	C1. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de habilidades para autoplanificar?	<p>Siempre mis clases se basan en una base teórica, o sea que antes de hacer cualquier cosa primero tengo que saber qué es lo que tengo que hacer, entonces, digamos, lo primero son los conceptos, antes de cualquier cosa es el concepto, lo que a mí me lleva a resolver cualquier situación es el concepto, y entonces ya una vez que yo tenga el concepto, puedo proceder a la parte práctica que es resolver problemas, y luego mirar cómo esos problemas se pueden relacionar con lo que estoy viviendo, con lo que pasa, con lo que está pasando alrededor, se trata es como de hacer eso de que del texto se pase a la realidad, de lo literal a la práctica.</p> <hr/> <p>Pues ahí en realidad lo que trato de hacer en ese sentido, es como decirle que no solamente el conocimiento se adquiere estando sentado aquí en el aula, sino que depende de lo que él haga en la casa, de que si usted llega a la casa y no practica, es como aprender a manejar moto mirando, les digo yo, tiene que practicar, bueno, esto se hace así, que sucede si cambio esto, [...] para que ellos vayan desarrollando esa habilidad, pero es muy difícil, otra cosa que yo les digo es que ellos no hagan las tareas esperando una nota, porque es que en realidad la tarea es practicar, y la tarea, si usted practica usted sabe que adquiere la destreza, si usted no practica no adquiere la destreza, entonces nunca la tarea la miren con el objetivo de sacar una nota porque no tienen ningún sentido.</p>	ética del deber exhortación saber instrumental

El desarrollo de este ítem radica en la habilidad para seguir unos pasos específicos, un proceso, según lo aprendido en clase. De igual manera, en este enunciado se evidencia una definición de la autoplanificación desde una ética del deber: “qué es lo que tengo que

hacer”. Igualmente, hace referencia a la importancia de exhortar al estudiante a seguir su proceso de aprendizaje en casa.

Por parte de los estudiantes, se encontró que este profesor brinda acompañamiento al proceso de aprendizaje de sus estudiantes y los alienta a mejorar su desempeño por medio del reconocimiento al esfuerzo académico con palabras de felicitaciones.

Tabla 70. Entrevista a estudiantes sobre informante 1-indicador C1

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea?, ¿De qué manera?	E1: pues sí, a uno le colocan por ejemplo un ejercicio para que uno vea si sí es capaz de hacerlo y sino él explica otra vez y si uno no es capaz pues vuelve y le explica hasta que uno vea que sí ya es capaz y ya puede con otro ejercicio más complicado.	acompañamiento
		E2: Sí, supongamos, estamos viendo un tema y vamos apenas en la mitad, si uno digamos al otro día llega con todo el tema ya, que usted lo buscó en internet, lo buscó, lo estudió y llega y explica, para él es un logro.	reconocimiento al esfuerzo académico
		E6: el profesor sí nos dice que estudiar, aunque sea unas dos horas en la casa.	exhortación

Por otra parte, en la observación se encontró que el profesor, al centrar su enseñanza en los contenidos y controlar las acciones del estudiante frente a la información ofrecida, restringe las posibilidades de autoplanificación y, por lo tanto, de toma de decisiones.

Tabla 71. Observación sesión 2 del informante 1-indicador C1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea	Se dirige directamente a la definición: el profesor solicita a los estudiantes copiar el título del tema y, a su vez, la definición que él les dicta.	enseñanza centrada en contenidos

Las etiquetas emergentes se exponen a continuación con el objetivo de realizar un análisis de la relación entre la información recolecta por las tres fuentes.

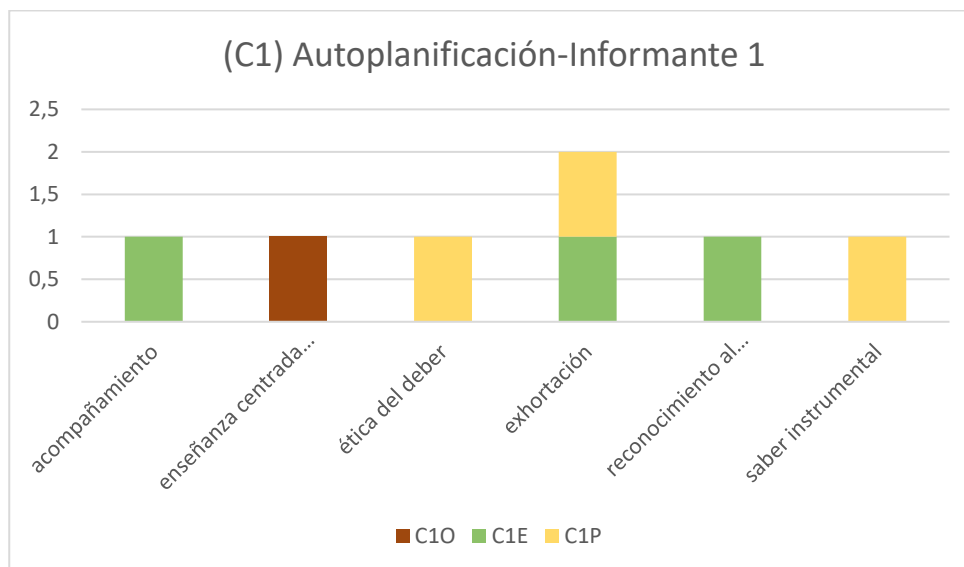


Figura 35. Consolidado etiquetas Autoplanificación, informante 1

Este docente manifestó no tener estrategias específicas para la autoplanificación, sin embargo, mencionó algunos elementos de su práctica que podrían contribuir a ello: la *exhortación*, o la invitación por medio de la palabra, a que tomen una actitud entusiasta frente a la tarea de estudiar, desde el discurso de una *ética del deber* y desde la aprehensión de un *saber instrumental* que les dé las pautas sobre lo que tienen que realizar, los pasos que deben seguir. Por parte de los estudiantes se reconoce una preocupación por el acompañamiento el proceso de aprehensión del saber y posterior desarrollo autónomo de los ejercicios, esto acompañado de la exhortación a realizar la tarea y su respectivo reconocimiento al esfuerzo académico.

Informante 2. La respuesta de este docente a la pregunta para el indicador C1 demuestra que hay una ausencia de este componente en su práctica, pues manifiesta que

usualmente se presentan dificultades en que el estudiante asuma la planeación de su propio aprendizaje y el tratamiento de los temas de esta materia.

Tabla 72. Entrevista informante 2- indicador C1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de habilidades para autoplanificar?	Pues si uno se pone a preguntarle al estudiante qué le gustaría ver, ellos siempre son como apáticos, por ahí uno que otro le contesta así un tema, algo interesante, los grados de sexto y octavo siempre es que de sexto [...] Entonces los temas yo siempre se los dicto de la planeación, los temas, el logro, pero el tiempo sí a veces, hay digamos, niños que sí en ocasiones se quedan como atrasados, no van al ritmo, pero entonces uno les tiene la paciencia hasta que se ponen al día.	acompañamiento enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio

El profesor dice ofrecer al estudiante consejos sobre la apropiación de hábitos de estudio que le permitan planear sus actividades y organizar su tiempo en favor de su proceso de aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes dicen que el profesor, para que los estudiantes realicen las actividades rápidamente, propone que en el tiempo que reste de la clase puede hacer uso de las tablets asignadas por la institución, lo cual se tradujo como *recompensa*. Es, pues, de esta forma como el profesor logra que los estudiantes regulen sus actuaciones y desempeño en clase.

Tabla 73. Entrevista a estudiantes sobre informante 2-indicador C1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y	E4: Con el profesor, si terminamos rápido el tema, nos deja hacer lo que queramos hacer.	recompensa

recursos con relación a la complejidad de la tarea?, ¿De qué manera?

En la observación no se encontraron actividades, estrategias o actitudes relacionadas con la autoplanificación. Por el contrario, se evidenció que hay una indiferencia de parte de los estudiantes por realizar las tareas que el profesor propone, de manera que los alumnos no llegan a concluir las actividades en el tiempo asignado. A su vez, se muestra una falta de acompañamiento del docente, pues no presenta ningún requerimiento específico de entrega y elaboración del trabajo.

Tabla 74. Observación sesión 2 del informante 1-indicador B3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea	Aunque se propone una organización autónoma de los grupos de trabajo para realizar la actividad, esta no llega a concluirse, pues los estudiantes no realizaron las actividades solicitadas. Muestran desinterés por cumplir con la tarea ya que el docente no les presenta ninguna exigencia en el cumplimiento.	organización autónoma falta de acompañamiento

Las etiquetas referentes a este ítem se encuentran relacionadas en la siguiente gráfica y analizadas, de manera que se defina la dinámica de esta práctica con respecto a la autoplanificación.

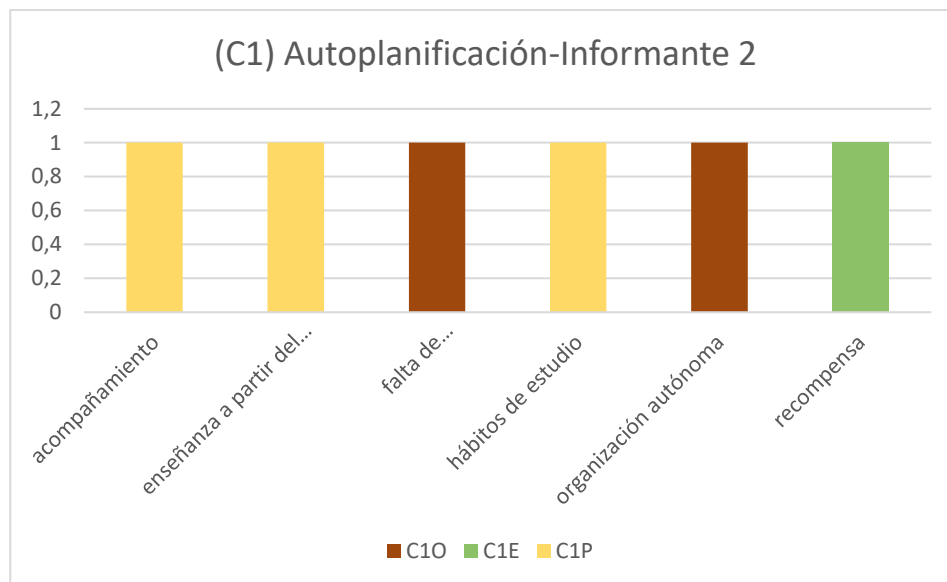


Figura 36. Consolidado etiquetas Autoplanificación, informante 2

Este docente también manifiesta no tener estrategias específicas para la autoplanificación, aunque señala que desarrolla con ellos una tarea de acompañamiento, y de enseñanza a partir del ejemplo, mencionando algunos ejemplos de personas, incluyéndose, que administran su tiempo y actividades de manera adecuada y que hacen uso de métodos de estudio. Por otra parte, los estudiantes expresan que el docente invita a la autorregulación de sus actividades y debida distribución de su tiempo y tareas junto con la recompensa de que terminado el ejercicio puedan hacer lo que quieran.

Informante 3. Para este informante, la autoplanificación se desarrolla a partir de una serie de requerimientos iniciales que el estudiante debe tratar de cumplir. De igual forma, exhorta al estudiante a seguir su proceso de aprendizaje en casa y a organizar mejor sus actividades extracurriculares.

Tabla 75. Entrevista informante 3- indicador C1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de habilidades para autoplanificar?	Actividades como tal yo lo que hago es por ejemplo con los mapas, las carteleras y las exposiciones, es decir, ellos qué es lo que deben entregar al final, entonces como ellos saben qué es lo que deben entregar al final entonces, cómo deben irlo haciendo. Exacto, qué es lo que deben tener y que debe estar completo.	criterios autoevaluación enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio

Por su parte, un estudiante expresó que el profesor les propone que ellos mismos tomen la decisión sobre el tiempo que deben emplear en la ejecución de la tarea de forma adecuada.

Tabla 76. Entrevista a estudiantes sobre informante 3-indicador C1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea?, ¿De qué manera?	E1: Pues por ejemplo él nos coloca unas preguntas y nos dice ustedes en cuánto tiempo creen que son capaces de resolver esas y si las puede resolver bien, pero tiene uno gastarse siempre tiempo porque si no lo hace de rapidez no va a ser capaz de resolverlas bien	uso adecuado del tiempo

En la observación se evidenció la utilización de criterios de autoevaluación y coevaluación para trabajos en clase, para la debida organización autónoma del trabajo.

Tabla 77. Observación sesión 2 del informante 3-indicador C1

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C1. Autoplanificación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de	La clase no tiene una estructura como tal, ya que la explicación se da de manera espontánea y no hay instrucciones previas al ejercicio.	criterios de autoevaluación coevaluación organización del trabajo

aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea	El profesor les da los requerimientos del ejercicio y los deja que de manera libre escojan la forma en la que quieren cumplir con la tarea.
---	---

Todos los elementos mencionados y catalogados en este indicador se muestran de manera integral en la siguiente gráfica:

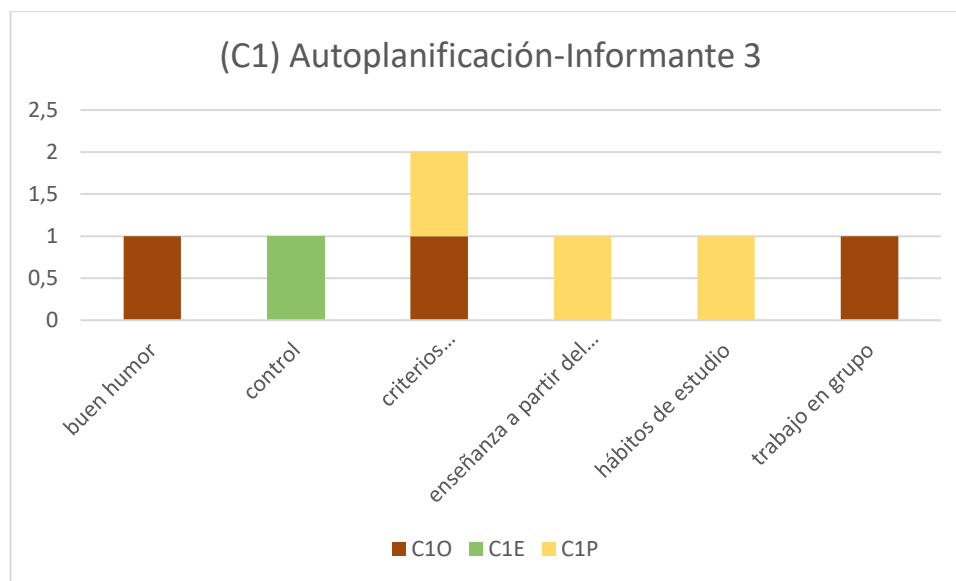


Figura 37. Consolidado etiquetas Autoplanificación, informante 3

Este docente manifiesta abordar este aspecto mediante la presentación de una lista de chequeo (*criterios para la organización del trabajo*) en la que el estudiante debe basarse para organizar su tarea y entregarla en el tiempo adecuado, lo cual se evidenció también en la observación de una de sus clases. De igual manera, habló de la invitación que hace a los estudiantes para que adquieran hábitos de estudio y presenta ejemplos de personas, incluyéndose, que organiza su tiempo y tareas de manera adecuada. “Yo por ejemplo les digo, los niños, mis hijos hacen esto, esto y ellos saben, eso sí se los he dicho, o yo cómo

estudiaba, yo les contaba, a mí me iba mal en matemáticas con álgebra y les contaba, a partir del ejemplo.” (Entrevista docente, Informante 3)

Por otra parte, una estudiante manifiesta que el profesor los invita a que organicen su propio tiempo: “Pues por ejemplo él nos coloca unas preguntas y nos dice ustedes en cuánto tiempo creen que son capaces de resolver esas y si las puede resolver bien, pero tiene uno gastarse siempre tiempo porque si no lo hace de rapidez no va a ser capaz de resolverlas bien” (Entrevista estudiante, Informante E1), aunque otro estudiante manifiesta que el profesor, en muchas ocasiones, les da el tiempo en el que deben realizar la actividad.

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la implementación de estrategias de autoplanificación. Ahora se presenta el gráfico comparativo en el que se integran las etiquetas asignadas para cada informante y las relaciones que existen entre las tres prácticas.

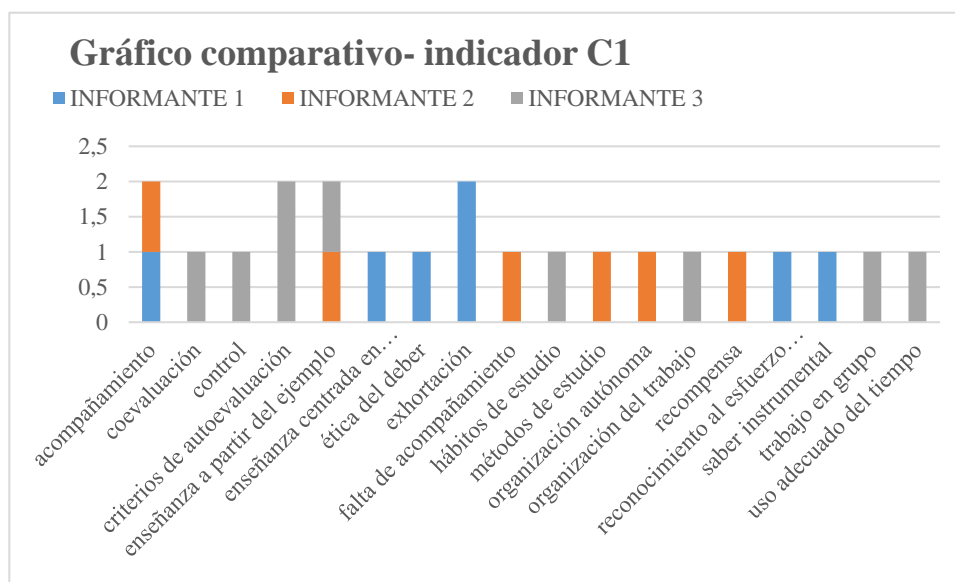


Figura 38. Análisis comparativo de los informantes- indicador C1

No se encontraron grandes coincidencias entre los informantes. El informante 1 presenta una mayor frecuencia en la etiqueta *exhortación*. Desde esto se puede decir que no existen estrategias concretas que involucren al estudiante en la planeación de sus tareas, sino que el profesor hace el tratamiento de este elemento a partir de la exposición oral de este. Con referencia al informante 2, no hay ninguna característica que sobresalga, pues todas las etiquetas aparecen con la misma frecuencia. Para el informante 3 se evidenció la etiqueta *criterios de evaluación*, por lo cual se concluye que es a partir de esto que fundamenta el elemento de la autoplanificación.

Estrategias de autorregulación para la autonomía instrumental. Schunk (2012) define este elemento como la forma en la que los aprendices regulan sus actuaciones con el objetivo de llegar a un objetivo. Para ello, este debe asumirse como sujeto capaz de realizar las tareas que se le plantean y mantener una actitud entusiasta ante el conocimiento.

Informante 1. Como se ve en la respuesta brindada por el docente a la pregunta correspondiente al indicador C2, el informante 1 manifiesta poner en práctica la autocorrección de la evaluación desde las respuestas ofrecidas por el docente como estrategia para promover la autorregulación.

Tabla 78. Entrevista informante 1-indicador C2

<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
-----------------	------------------	---------------------------------

C2. Estrategias de autorregulación	<p>¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de personas con habilidades para autorregular sus acciones y procesos de formación?</p>	<p>Pues hay algo que realizo generalmente después de cada examen y es que ellos mismos corrijan su examen, le entrego el examen, le digo, mírelo, vamos a resolverlo, en el tablero realizo el procedimiento, otra vez como explicándoles: mire, esto se hace así, el tema es este, esto debió de hacerlo hecho así, dar la respuesta. También a parte de esa autoevaluación acerca de qué fue en lo que fallaron, también les califico no solamente las respuestas sino el procedimiento, porque el procedimiento involucra también que obtuvieron el concepto, pero fallaron en ciertas cosas, no totalmente malo, entonces también eso genera una nota para ellos, y ellos mismos se colocan su nota, yo les digo: fueron tantos puntos, entonces cada punto vale tanto, entonces si le quedó regular, vale la mitad, entonces ellos multiplican por el número de respuestas correctas por el número de respuestas regulares y ellos mismos colocan su nota en la evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • enseñanza a partir del ejemplo • ambiente de confianza • autocorrección no razonada
------------------------------------	--	--	---

De igual forma, dice brindar un ambiente de confianza y una enseñanza a partir del ejemplo, que brindaría los elementos para que el estudiante establezca sus propias pautas a partir de la observación de los procedimientos llevados a cabo por el docente.

Las entrevistas a estudiantes arrojaron etiquetas como *acompañamiento*, *reconocimiento al esfuerzo académico* y *el autoritarismo*.

Tabla 79. Entrevista estudiantes, informante 1-indicador C2

	PREGUNTA	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
C2. Autorregulación	¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias que te permitan revisar tu avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea?, ¿Cuáles?	E1: hay veces, a veces el profesor a veces sí nos dice pues le quedó bien echo el ejercicio porque se ve que usted se demoró tiempo y buscó términos hasta que logró llegar al resultado	<ul style="list-style-type: none"> • acompañamiento • reconocimiento al esfuerzo académico
		E2: Sí, supongamos, estamos viendo un tema y vamos apenas en la mitad, si uno digamos al otro día llega con todo el tema ya, que usted lo buscó en internet, lo buscó, lo estudió y llega y explica, para él es un logro.	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento al esfuerzo académico • control notas • acompañamiento
		E2: Mirando qué notas tiene en la evaluación, si las tiene mal ponerse las pilas para estudiar para otra y vaya haciendo la recuperación. Si no entiende uno entonces él explica para todos	
		E3: Todos son quietos, nadie jode, y el profesor nos hace trabajar, estudiar bastante, casi no descansamos, no podemos recochar.	<ul style="list-style-type: none"> • autoritarismo
		E4: Sí él le pregunta a uno: ya terminó, sino entonces le dice continúe normal.	<ul style="list-style-type: none"> • acompañamiento

E6: Sí, por lo menos cuando uno va mal, le va mal en esa materia tiene que ponerse las pilas y estar ahí y uno tiene que preguntarle al profesor que cómo va.

- control notas

Estas etiquetas sugieren una práctica dirigida, en la que el profesor se preocupa por controlar las actuaciones de los estudiantes. Estas características reducen la posibilidad de autorregulación del estudiante, pues no se le ofrecen libertades para la toma de decisiones. Esto concuerda con lo observado en las sesiones de clase, donde aparecen etiquetas como *autoritarismo* y *vigilancia*.

Tabla 80. Observación sesión 1, informante 1-indicador C2

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
C2. Autorregulación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias en las que este revise su avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea	El docente toma el completo control de la clase y no hay comprobación del proceso. No hay actividad que compruebe que el estudiante es consciente de su proceso, dificultades y avances. <hr/> la disposición en la que ubica a los estudiantes, aunque propone un enfrentarse cara a cara, también hay allí un alejamiento, con el objetivo de que el profesor tenga un control completo de la dinámica de la clase y pueda pasearse fácilmente por en medio de ellos y verificar el comportamiento y la disciplina.	autoritarismo vigilancia

Enseguida se muestra el análisis de las etiquetas emergentes para cada fuente de información y las relaciones que se establecen entre ellas.

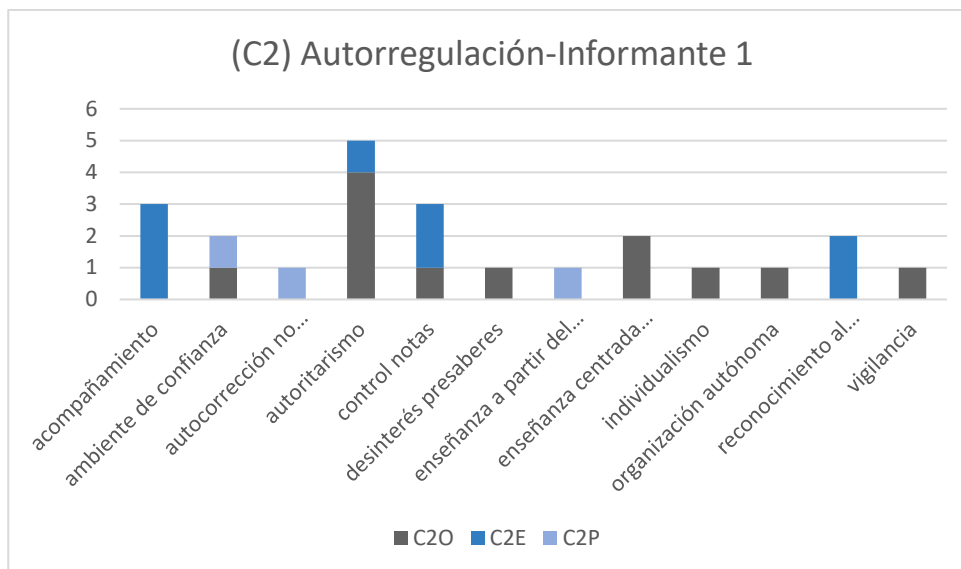


Figura 39. Consolidado etiquetas Autorregulación, informante 1

En esta subcategoría, este docente demuestra un total control de las relaciones dentro del aula de y de la disciplina, lo cual se evidenció en cuatro de las clases observadas y en la entrevista de un estudiante: “Todos son quietos, nadie jode, y el profesor nos hace trabajar, estudiar bastante, casi no descansamos, no podemos recochar” (Entrevista estudiante, Informante E3), por otra parte, tampoco hay una autogestión de las notas por parte del estudiante, pues es el profesor el que lleva el control de estas; esto se encontró en dos de las entrevistas a estudiantes y en una de las clases. Por otra parte, hay un constante acompañamiento al aprendizaje y promueve el esfuerzo académico de sus estudiantes a partir del reconocimiento verbal, lo cual hace que algunos de ellos lleguen a realizar la tarea de manera autónoma con el objetivo de recibir felicitaciones de parte del docente. Por otra parte, este docente realiza tareas de autocorrección donde les brinda las respuestas y estos las corrigen. Esto enmarcado en un ambiente en el que el docente confía en la honestidad de sus estudiantes frente a la tarea de autocorrección.

Informante2. Esta docente expresa no hacer uso de este tipo de estrategias, por ello no se agrega tabla de la entrevista. Se agrega, pues, la información de las entrevistas a estudiantes y la observación en la que se encontraron elementos relacionados con este ítem.

Tabla 81. Entrevista estudiantes, informante 2-indicador C2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C2. Autorregulación	¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias que te permitan revisar tu avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea?, ¿Cuáles?	E1: el profesor hay veces también nos felicita porque ve que el trabajo está bien hecho.	• motivación
		E2: les dice a los que no han trabajado que les fue así por ellos mismos.	• autorreflexión
		E3: Ese sí en los grupos que quieran.	• organización autónoma
		E4: Con el profesor, si terminamos rápido el tema, nos deja hacer lo que queramos hacer	• recompensa
		E6: dice que si terminamos eso podemos sacar las tablas y ahí.	• recompensa

En el testimonio de los estudiantes no se encuentran referencias concretas a este indicador, sin embargo, se incluyeron en esta tabla algunos enunciados que tienen relación con ello y de los cuales surgieron las etiquetas de *motivación*, *autorreflexión*, *organización autónomo* y *recompensa*. En la observación se catalogó la actuación del estudiante desde la etiqueta de *autocontrol*, y junto a ello aparece una actitud de acompañamiento de parte del profesor.

Tabla 82. Observación sesión 1, informante 2-indicador C2

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C2. Autorregulación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias en las que este revise su avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea	Ellos, sin recibir instrucciones del docente aun, se forman en sus grupos de trabajo. Mientras los estudiantes realizan la actividad, asimismo comparten opiniones, comentarios graciosos, preguntan a compañeros de otros grupos.	• Autocontrol • acompañamiento

Enseguida, se encuentra la gráfica con el análisis del total de las etiquetas emergentes y la frecuencia con la que aparecen.

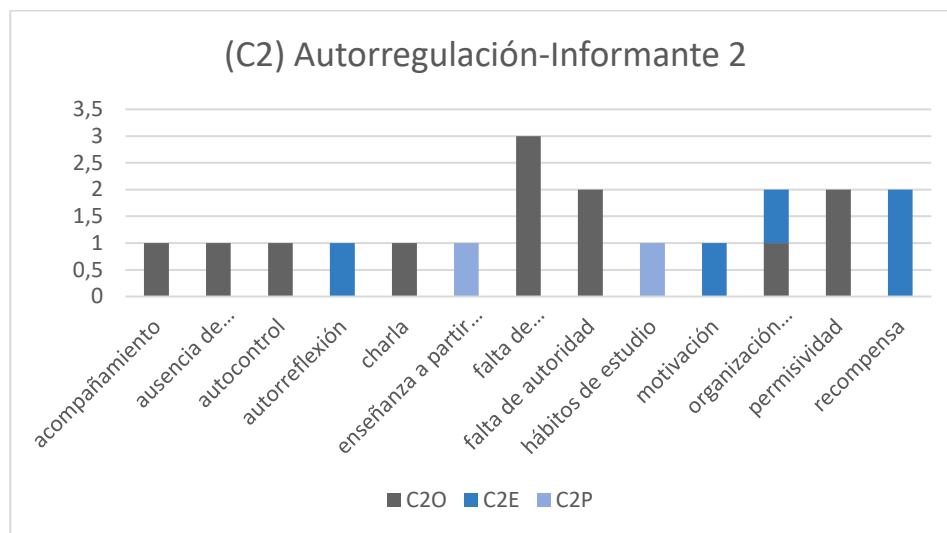


Figura 40. Consolidado etiquetas Autorregulación, informante 2

En este aspecto, el informante 2 manifiesta que tampoco utiliza herramientas específicas para la autorregulación; sin embargo, asegura hablar a sus estudiantes de la importancia de tener hábitos de estudio en casa a partir de su propio ejemplo y la forma en que ella se organizaba en clase para estudiar. En esta clase hay la preferencia porque los estudiantes se organicen libremente; aunque en algunas clases da acompañamiento a las actividades, en la mayoría de las observaciones se evidencia falta de este, permisividad y falta de autoridad en la dinámica de la clase. Los estudiantes, aunque aseguran que en esta clase se invita a la autorreflexión y el docente los motiva por medio de la felicitación cuando hacen bien su trabajo, a seguir con su buen desempeño, también promueve la autorregulación en clase a partir de recompensas: luego de la realización de la tarea el docente da el permiso de utilizar sus aparatos electrónicos: “nos saluda y dice que cuando terminemos eso podemos sacar las tablas.” (Entrevista estudiante, informante 6)

Informante 3. En la siguiente tabla se muestra un fragmento de la entrevista a este informante, en la que este manifiesta no hacer uso de ninguna estrategia que involucre autorregulación, más señala que sí, mediante la charla, exhorta a sus estudiantes a ser conscientes de su proceso de aprendizaje y ser responsable de este.

Tabla 83. Entrevista informante 3-indicador C2

	<i>DESCRPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C2. Autorregulación	¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de personas con habilidades para autorregular sus acciones y procesos de formación?	No eso no En metacognición sí, cuando ellos pierden las evaluaciones, uno entra y bueno, qué fue lo que pasó, por qué perdió, o sea, que ellos se den cuenta que no es culpa de uno, culpa de la mamá, sino que no estudiaron, que no planificaron o que no entendieron y no preguntaron a tiempo, por ejemplo, cuando ellos están en la evaluación y me preguntan yo no les respondo, yo les digo, eso debieron de haberlo hecho a lo largo del proceso, no a esta hora.	<ul style="list-style-type: none"> • exhortación

Desde las opiniones de los estudiantes, se tiene que el profesor los invita a desarrollar de manera completa la tarea, con el objetivo de que desarrollen un pensamiento complejo. De igual manera demanda la toma de apuntes, a lo cual hay una duda: ¿el estudiante realiza los apuntes como forma de organizar su pensamiento o como forma de consignar los datos que el profesor demanda recordar?

Tabla 84. Entrevista estudiantes, informante 3-indicador C2

	<i>DESCRPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C2. Autorregulación	¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias que te permitan revisar tu avance, dificultades y éxito en el	E1: el profesor también a veces, por ejemplo, a veces cuando nos hace esas preguntas abiertas, ve que si uno las alargó bien y uno pensó bien qué escribir pues a uno lo felicita	<ul style="list-style-type: none"> • motivación • toma de apuntes
		E1: Él le gusta que llevemos apuntes	<ul style="list-style-type: none"> • reconocimiento al esfuerzo académico
		E2: nos coloca en grupos, pero él mismo los escoge para que todos nos mezclemos y no vaya a ser que cada uno escoja	<ul style="list-style-type: none"> • control

desarrollo de la tarea?, ¿Cuáles?	E2: El profesor nos da el tiempo	
	E3: Llega con el video beam y proyecta, copiamos, primero copiamos y luego él nos explica, y también hacemos los mapas cuando es necesario, y ya, y también sacamos notas depende de cómo usted se comporte.	<ul style="list-style-type: none"> toma de apuntes control organización autónoma
	E5: Siempre trae diapositivas con el video beam y nos explica diapositiva por diapositiva y vamos cada uno en nuestro cuaderno.	<ul style="list-style-type: none"> toma de apuntes

En la observación, se encontró que el docente brinda un ambiente de confianza, en el que los estudiantes se sienten a gusto para participar e interactuar en clase, sin llegar a crear desorden o situaciones de irrespeto.

Tabla 85. Observación sesión 1, informante 3-indicador C2

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
C2. Autorregulación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias en las que este revise su avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea	Hay momentos en los que los comentarios de los estudiantes son muy dispersos y da la impresión de que está desordenada la clase, sin embargo, obedece a la dinámica planteada por el docente.	<ul style="list-style-type: none"> ambiente de confianza

En la siguiente tabla se encuentran las etiquetas que emergieron para este indicador y su debido análisis.

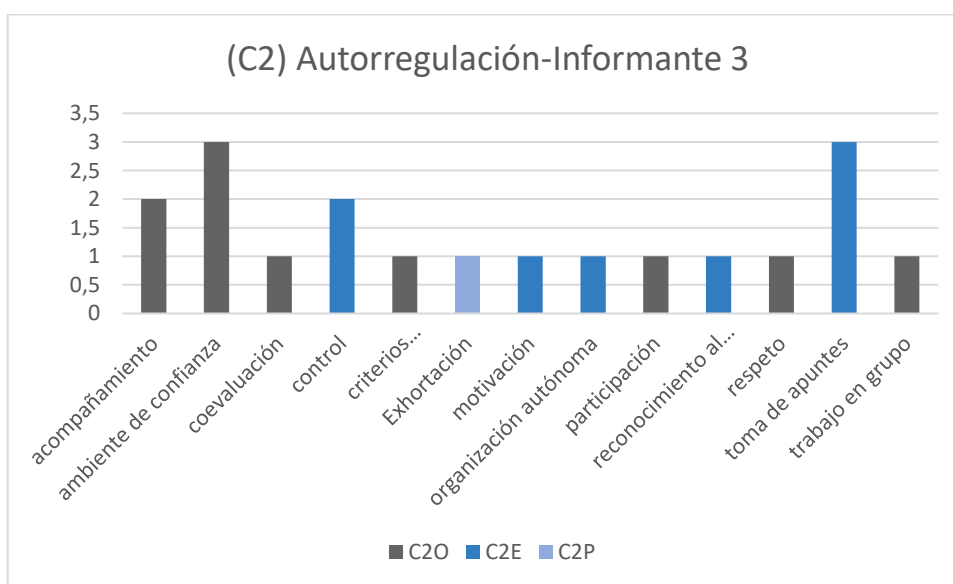


Figura 41. Consolidado etiquetas Autorregulación, informante 3

El informante 3 exige a sus estudiantes la toma de apuntes, con el objetivo de que registren lo más relevante de la clase. El profesor trabaja en grupo y es él quien distribuye los grupos. Realiza un constante acompañamiento a las actividades en grupo, brinda un ambiente de confianza que da espacio a que el estudiante desarrolle con libertad la actividad.

Por otra parte, este docente exhorta al alumno a hacerse consciente de su proceso y tomar responsabilidad de las acciones que se relacionan con su buen o mal desempeño y, por medio del reconocimiento al esfuerzo académico, lo motiva, implícitamente, a tomar iniciativa en la realización de actividades: “a veces cuando nos hace esas preguntas abiertas, ve que si uno las alargó bien y uno pensó bien qué escribir pues a uno lo felicita” (Entrevista estudiante, Informante E1).

Igualmente, se evidenció en la observación que la participación de los estudiantes siempre se realiza bajo parámetros de respeto. El profesor deja que las discusiones se realicen libremente teniendo en cuenta que la palabra de todos es importante y brindando un acompañamiento a esta.

Conclusión. Las estrategias para la autoplanificación utilizadas por este docente se centran entonces en la toma de apuntes, en el desarrollo de las libertades de los estudiantes en un ambiente de confianza y en el discurso exhortativo a sus estudiantes sobre la responsabilidad de propia formación.

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la implementación de estrategias de autorregulación. Se encuentra enseguida un gráfico que expone las etiquetas para cada informante y la frecuencia con la que se presenta.

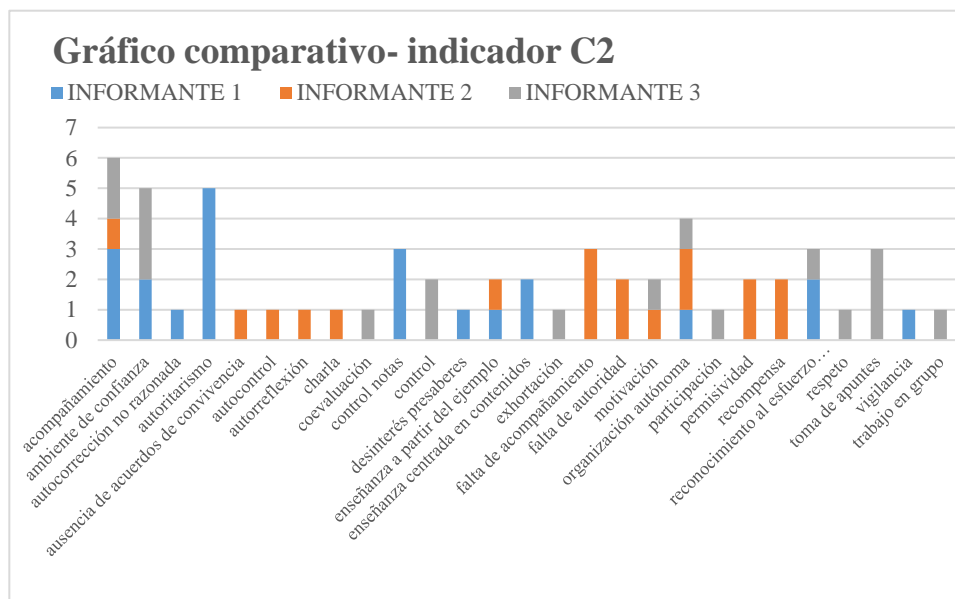


Figura 42. Análisis comparativo de los informantes- indicador C2

Los tres docentes coinciden en la etiqueta de *organización autónoma*, como elemento para la formación desde la autorregulación. El informante 1 presenta nuevamente como característica principal la etiqueta de *autoritarismo*, lo cual supone muy poco espacio al desarrollo de la autorregulación. En cuanto al informante 2, la de *falta de acompañamiento*, que puede devenir en un exceso a las libertades de cada estudiante, y, por consiguiente, una ausencia de autorregulación fundada en la racionalidad y el pensamiento crítico, y el informante 3 las de *toma de apuntes* y *ambiente de confianza*, que brinda un panorama tanto de rigor como de horizontalidad de relaciones.

Estrategias de autoevaluación para la autonomía instrumental. Para Schunk (2012) la autoevaluación permite que el estudiante establezca el estado de su aprendizaje con relación a las metas planteadas. Asegura, además, que este tipo de estrategias hacen que el estudiante tenga consciencia de sus capacidades y se sienta más motivado a mejorar su desempeño.

Informante 1. Según la respuesta a la pregunta: “¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación?”, este informante expresa que lo hace a partir de la autocorrección de las actividades evaluativas, donde él les brinda las respuestas para que ellos logren identificar sus errores. Por otra parte, propone a sus estudiantes, al final de cada periodo académico, la reflexión sobre su rendimiento académico, sobre sus debilidades y fortalezas, sobre los resultados de sus evaluaciones y qué circunstancias los llevaron a obtener ese resultado. Con base en esto el estudiante se asigna una nota que crea coherente con lo que ha reflexionado. A su vez, sus compañeros contribuyen a la reflexión con opiniones. Utiliza, asimismo, un discurso exhortativo para persuadir a sus estudiantes de tomar una actitud más entusiasta con el proceso de aprendizaje de cada uno.

Tabla 86. Entrevista informante 1- indicador C3

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Estrategias de autoevaluación	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación?	Pues la idea es esa, la idea es que yo lo haga para que ellos se den cuenta dónde está el error, pero ocurre lo de siempre, que ellos simplemente lo hacen por hacerlo y ya, pero son muy pocos los que logran a: ah, me equivoqué en esto, lo que me quedó mal fue esto, yo pensé que era sumando, pero era restando, ah, fue la ley de signos, son muy pocos los que llegan a decirle a uno, a hacer ese análisis, pero en ciertas ocasiones se logra.	<ul style="list-style-type: none"> • autocorrección • reflexión • rendimiento global • coevaluación • exhortación

Por su parte, los estudiantes refuerzan el testimonio del docente sobre la reflexión del rendimiento global al finalizar cada periodo. Esta es, en últimas, la única estrategia concreta de autoevaluación que utiliza, junto con la coevaluación que obtiene de los otros estudiantes.

Tabla 87. Entrevista a estudiantes, informante 1-indicador C3

	<i>PREGUNTA</i>	<i>RESPUESTA</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Autoevaluación	¿Los profesores te plantean estrategias de autoevaluación: corrección de actividades, análisis de las falencias en el desarrollo de la actividad, concientización de tu propio proceso de estudio (¿gastaste el tiempo adecuado?, ¿realizaste la tarea a profundidad?, ¿te concentraste lo suficiente en el desarrollo de la actividad?, ¿cumpliste con tus objetivos?, etc.)?	E1: él nos Explica el tema, luego hacemos unos ejercicios con él en el tablero luego nos califica.	<ul style="list-style-type: none"> heteroevaluación
		E2: Sí, la autoevaluación él dice qué nota se coloca a lo que usted fue: cómo se portó, cómo actuó, cómo hizo para pasar las evaluaciones, si fue responsable o no.	<ul style="list-style-type: none"> reflexión rendimiento global
		E3: Cómo es el desempeño de uno en el área dentro y fuera del salón.	<ul style="list-style-type: none"> reflexión rendimiento global
		E4: Cómo se comporta en el salón, lo que estudia en la casa, participación en la clase.	<ul style="list-style-type: none"> reflexión rendimiento global
		E5: sí, unas son escritas, por lo menos notas juzgándonos a nosotros mismos qué hicimos bien, qué hicimos mal durante el periodo, después también una de...	<ul style="list-style-type: none"> reflexión rendimiento global heteroevaluación
		E6: cuánto se merece y yo me puse un seis y él me puso un 6 y llegó y les dijo a los estudiantes que si se merecía un seis y dijeron que sí.	<ul style="list-style-type: none"> coevaluación reflexión rendimiento global

Por otra parte, aunque no se evidenció ninguna estrategia de autoevaluación en las sesiones estudiadas, sí se observó que en una de las clases el docente expone una valoración negativa sobre el aprendizaje de un estudiante ante todo el grupo, lo cual evidencia un desinterés por el saber del estudiante y su proceso de aprendizaje particular. Así, se

distancia de este, e influye en una autovaloración negativa del alumno hacia su saber ingenuo.

Tabla 88. Observación sesión 4, informante 1-indicador C3

	DESCRIPTORES	DESCRIPCIÓN	ETIQUETAS EMERGENTES
C3. Autoevaluación	El docente plantea a sus estudiantes estrategias de autoevaluación de sus actividades	Se dirige a un estudiante y le pregunta cómo va. Luego le dice “lo veo quedao con este tema” y más adelante agrega “Usted no ha entendido esto”	• valoración negativa

La *figura 32* muestra las etiquetas asignadas en cada una de las fuentes de información y, a continuación, se realiza el análisis de estas y sus relaciones.

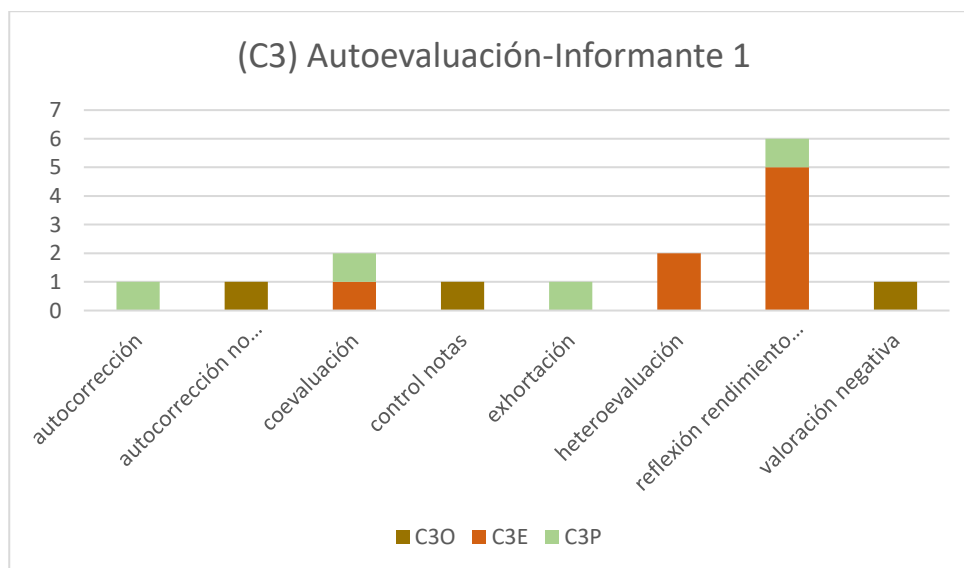


Figura 43. Consolidado etiquetas Autoevaluación, informante 1

En cuanto al indicador de *autoevaluación*, este docente desarrolla, al final de cada periodo, un espacio para que los estudiantes realicen la reflexión sobre su rendimiento académico donde se tocan criterios como: “cómo se portó, cómo actuó, cómo hizo para

pasar las evaluaciones, si fue responsable o no” (Entrevista estudiante, informante E2), lo cual se ratifica en cinco de las seis entrevistas a estudiantes; en este mismo espacio se realiza también coevaluación de ese rendimiento en la que el docente pregunta al grupo si cada uno se merece la nota que se puso: “cuánto se merece y yo me puse un seis y él me puso un 6 y llegó y le dijo a los estudiantes que si se merecía un seis y dijeron que sí.” (Entrevista estudiante, informante E6). Asimismo, el profesor dice realizar, durante el periodo, actividades de autocorrección, sin embargo, desde una de las observaciones se identificó que estas autocorrecciones se hacen de forma no razonada por parte del estudiante, ya que este simplemente corrige bien o mal según la corrección que hace el profesor en el tablero.

Informante2. En la siguiente tabla se muestra la respuesta del informante 2 a la pregunta sobre el indicador C3. En ella el docente habla de la autoevaluación como un procedimiento que se realiza al final del periodo, en la cual el estudiante se asigna una nota de acuerdo a la autorreflexión sobre su rendimiento.

Tabla 89. Entrevista informante 2-indicador C3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Autoevaluación	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación?	Se hace terminando el periodo, él es consciente si trabajó en la clase, si no trabajó, si lo de las evaluaciones o digamos lo que realmente aprendió porque puede ser que solo estudió para la evaluación, pues ellos se colocan una nota.	<ul style="list-style-type: none"> • enseñanza a partir del ejemplo • hábitos de estudio • reflexión rendimiento global

Los estudiantes, a su vez dicen que este docente usualmente propone actividades que luego serán calificadas por ella, y que solo hay espacio para la autoevaluación al final de cada periodo escolar.

Tabla 90. Entrevista a estudiantes, informante 2- indicador C3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Autoevaluación	¿Los profesores te plantean estrategias de autoevaluación: corrección de actividades, análisis de las falencias en el desarrollo de la actividad, concientización de tu propio proceso de estudio (¿gastaste el tiempo adecuado?, ¿realizaste la tarea a profundidad?, ¿te concentraste lo suficiente en el desarrollo de la actividad?, ¿cumpliste con tus objetivos?, etc.)?	E1: el profe sí es en cartillas nos pone un tema y nos pone a leer a copiar luego preguntas y dibujos sobre el tema y luego nos califica.	<ul style="list-style-type: none"> heteroevaluación reflexión rendimiento global
		E2: al terminar él recoge y les pregunta que cómo les fue, si fue bien o mal, si no entendieron y después de la evaluación les explica lo de la evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> acompañamiento reflexión rendimiento global
		E3: Primero nos da el tema, luego nos da los libros, copiamos el resumen del tema y después sacamos las preguntas del tema y las respondemos y de ahí saca nota	<ul style="list-style-type: none"> heteroevaluación
		E4: Como se comporta en el salón, lo que estudia en la casa, participación en la clase.	<ul style="list-style-type: none"> reflexión rendimiento global
		E5: por lo menos notas juzgándonos a nosotros mismos qué hicimos bien, qué hicimos mal durante el periodo.	<ul style="list-style-type: none"> reflexión rendimiento global
		E6: él siempre nos lo revisa	<ul style="list-style-type: none"> heteroevaluación

La gráfica que se muestra a continuación ofrece el consolidado de todas las etiquetas que emergieron para este indicador.

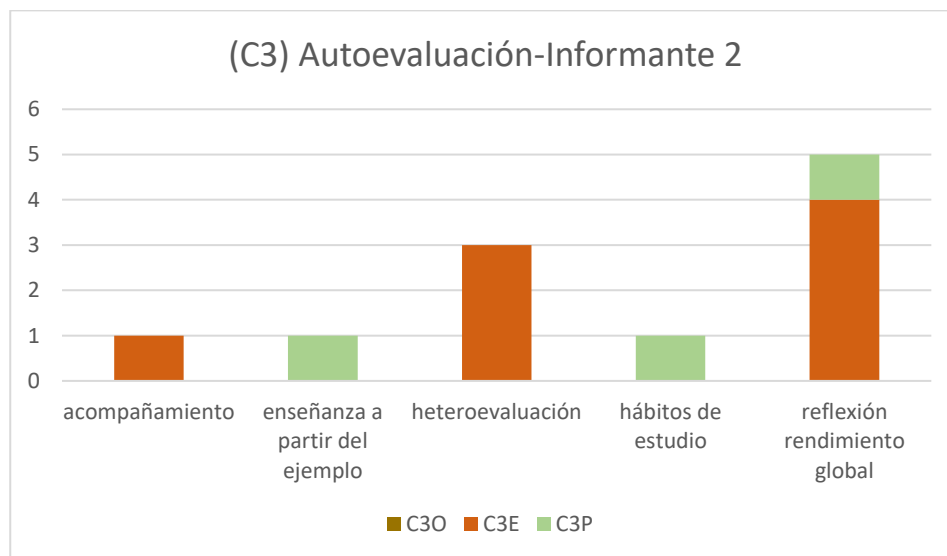


Figura 44. Consolidado etiquetas Autoevaluación, informante 2

En las clases de este docente también hay un espacio cada periodo para que el estudiante haga la reflexión sobre su rendimiento académico. Aparte de esto, en la práctica de esta docente, según tres de los estudiantes entrevistados, prima la heteroevaluación. Hay un acompañamiento a los procesos que se llevan. Igualmente, el profesor manifiesta que exhorta a sus estudiantes a adquirir hábitos de estudio que les permitan tomar consciencia de su proceso de formación y el profesor lo hace a partir de la mención de su propio ejemplo y cómo llevaba su propio proceso de estudio.

Informante 3. Por último, se exponen los resultados obtenidos sobre el informante 3 al respecto del indicador C3. Enseguida se encuentra la respuesta del docente a la pregunta: ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación?

Tabla 91. Entrevista informante 3- indicador C3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Autoevaluación	¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación?	Por ejemplo, yo siempre les reviso el uniforme, entonces ellos saben que todos los benditos días les voy a mirar el uniforme, entonces yo me he dado cuenta que tan pronto entran, muchos, sobre todo los hombres, se quitan los zapatos y se suben las medias. Hay otros que ya han aprendido a usar la correa, así sea de otro color, pero la traen, entonces a lo largo del periodo ellos van viendo, y ellos saben que eso tiene una calificación, ya cuando viene la autoevaluación ellos mismos van diciendo. Cada uno sabe si trae o no el uniforme, si trajeron o no el cuaderno, hay casos en la autoevaluación que ellos se ponen seis y se ponen cinco, se ponen cuatro. Yo puedo decir que aquí en séptimo, cuando fue la autoevaluación, ninguno se puso cien. Cuando es la coevaluación a veces me toca, por ejemplo, en séptimo son muy sinceros y en noveno, pero por ejemplo en octavo, las niñas les tiran a los niños y los niños, uy. Eso allá hay una guerra de sexos terrible.	<ul style="list-style-type: none"> • evaluación continua • coevaluación • educación cívica

El informante 3 hace referencia a la necesidad de una evaluación continua e informada que permita que los estudiantes lleven el control de su proceso. Al igual que el

informante 1, este realiza actividades de autocorrección, pero a partir de la corrección colectiva de las respuestas.

Según los estudiantes, el profesor realizar, al finalizar cada periodo, una autoevaluación en la que el estudiante se concientiza de su proceso de aprendizaje y se asigna una nota.

Tabla 92. Entrevista a estudiantes, informante 3- indicador C3

	<i>DESCRIPTOR ES</i>	<i>RESPUESTAS</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Autoevaluación	¿Los profesores te plantean estrategias de autoevaluación: corrección de actividades, análisis de las falencias en el desarrollo de la actividad, concientización de tu propio proceso de estudio (¿gastaste el tiempo adecuado?, ¿realizaste la tarea a profundidad?, ¿te concentraste lo suficiente en el desarrollo de la actividad?, ¿cumpliste con tus objetivos?, etc.)?	E1: luego nos deja taller y luego la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> heteroevaluación
		E1: pues el profesor a veces hace autoevaluaciones, primero le pregunta a uno, uno dice la nota y luego al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> autoevaluación desempeño global argumentación
		E2: mirando en la anterior cómo me fue y cómo me va ahora. En las evaluaciones antes yo siempre era 7 o 6, más adelante mis notas fueron 9 y 10. El profesor me dice estás participando más y has mejorado la forma de hablar en público.	<ul style="list-style-type: none"> autoevaluación desempeño global
		E4: Como se comporta en el salón, lo que estudia en la casa, participación en la clase.	<ul style="list-style-type: none"> autoevaluación desempeño global
		E6: hacemos también autoevaluación, la coevaluación	
		E6: la del periodo nos calificó el respeto, la responsabilidad, el uniforme. teníamos que escribir que nos merecíamos por lo menos un seis por algo.	<ul style="list-style-type: none"> coevaluación autoevaluación desempeño global

Durante las observaciones se evidenció ninguna estrategia específica que involucre autoevaluación, sin embargo, se presentó una actitud que puede tener relación con este indicador: Cuando el estudiante se dirige a hacerle una pregunta al profesor, este no responde a esta, sino que lo guía, a partir de la formulación de preguntas, para que él mismo llegue a establecer la solución y sea consciente del estado de su aprendizaje sobre el tema.

Tabla 93. Observación sesión 1, informante 3- indicador C3

	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
C3. Autoevaluación	El docente plantea a sus estudiantes estrategias de autoevaluación de sus actividades	Cuando un estudiante le pregunta no le resuelve la pregunta, sino que lo guía en la búsqueda de la solución o a que este se acuerde de cómo era el procedimiento.	<ul style="list-style-type: none"> pensamiento reflexivo

Finalmente, en la tabla 34 se observan las relaciones para las etiquetas emergente en este indicador.

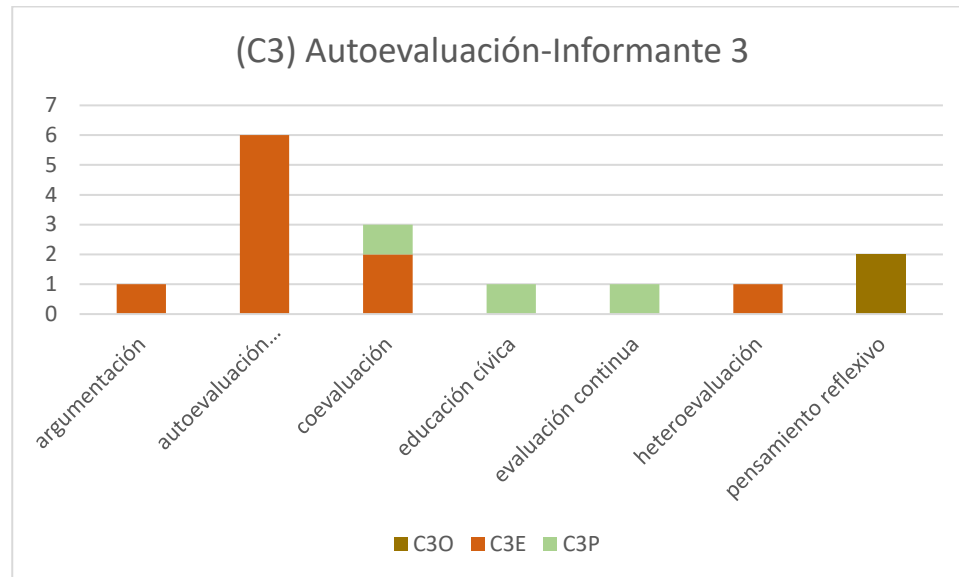


Figura 45. Consolidado etiquetas Autoevaluación, informante 3

Este docente también presenta a sus estudiantes un espacio para la autoevaluación del desempeño global de cada uno junto con la coevaluación de sus compañeros, sin embargo, el docente manifiesta que la evaluación no es actividad de un día sino de llevar una evaluación continua para que ellos se den cuenta de su proceso y lo puedan finalmente autoevaluar “entonces a lo largo del periodo ellos van viendo, y ellos saben que eso tiene una calificación, ya cuando viene la autoevaluación ellos mismos van diciendo. Cada uno sabe si trae o no el uniforme, si trajeron o no el cuaderno, hay casos en la autoevaluación que ellos se ponen seis y se ponen cinco, se ponen cuatro.” (Entrevista docente, informante 3). A su vez implementó en una de sus clases la coevaluación de un ejercicio siguiendo criterios evaluativos brindados por el docente. Por otra parte, invita a la reflexión sobre la importancia de la evaluación y la dificultad y responsabilidad que supone esta.

Análisis comparativo de los discursos de los docentes en torno a la implementación de estrategias de autoevaluación. Finalmente, se muestra el compilado de las etiquetas para cada informante con respecto al indicador C3.

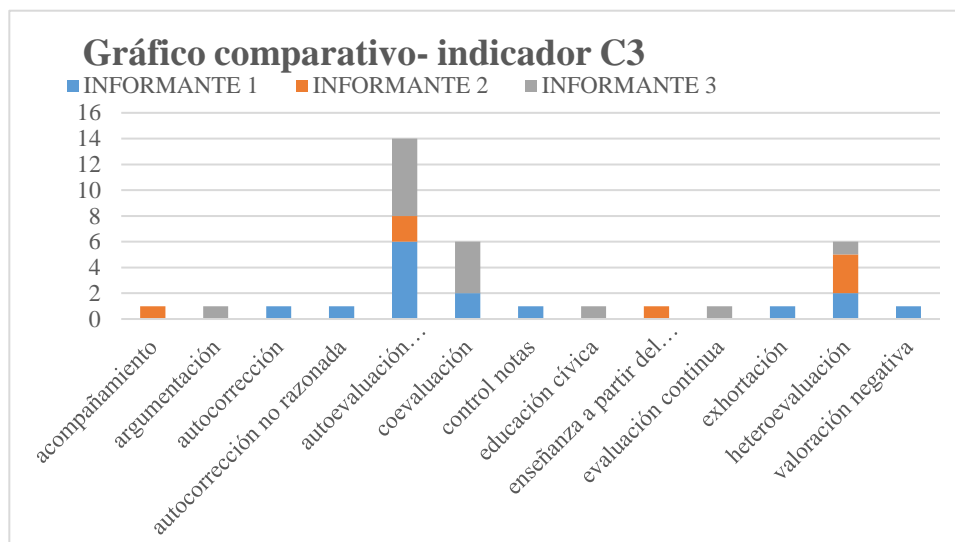


Figura 46. Análisis comparativo de los informantes- indicador C3

En este indicador los informantes coinciden en la etiqueta de *autoevaluación desempeño global*, que es la principal estrategia de evaluación que utilizan y que se desarrolla solo al final de cada periodo escolar. En los informantes 1 y 3, esta autoevaluación viene acompañada de una coevaluación donde se involucra a los estudiantes en la evaluación de sus compañeros.

Concepciones de los profesores sobre formación y formación para la autonomía

En la siguiente tabla se encuentran las definiciones de los profesores sobre el término formación y el concepto de formación para la autonomía y el análisis que se hizo

de estas; seguido, la tabla 8, donde se encuentran las respuestas de los docentes a cada una de las preguntas y el análisis contrastivo de cada una de ellas.

Tabla 94. *Análisis del concepto de formación y de formación para la autonomía en las entrevistas de los tres informantes*

Informante 1	Informante 2	Informante 3	Análisis
¿Qué es para usted formación?			
Para mí formación es entregar las herramientas que lleven a un resultado, eso sería para mí la formación.	Es como una capacitación en determinado, si, o sea, en un ítem, digamos, yo quiero formarme en tecnología, entonces hago una especialización o lo que sea en eso, o de pronto la pedagogía, por ejemplo, que a mí me tocó hacerla, entonces eso es como una formación, o sea, adquirir conocimientos o herramientas para poder desempeñarme en el cargo, ya como docente.	Formación, eso es muy complejo, pero básicamente es como mostrar experiencias vividas para que las generaciones que están creciendo aprendan de ellas y no cometan los mismos errores y tomen lo mejor, no solamente a nivel intelectual, sino también a nivel espiritual, a nivel sentimental.	<ul style="list-style-type: none"> • Para el primer informante la formación se limita a la transmisión de un saber a otro con la intención que este dé un resultado. • Por otra parte, el informante 2 concibe la formación como un proceso de adquisición de saberes instrumentales con el objetivo de ejercer un oficio. • El tercer informante define la formación desde el cultivo del ser en todas sus dimensiones: intelectual, ética, política, espiritual y sentimental.
¿Qué es para usted formación para la autonomía?			
Es entregarle al estudiante las herramientas que lo conviertan en un ser autónomo, o sea que sea capaz de decidir por sí mismo, de tomar sus propias decisiones basado en su propia concepción y en lo que	Entonces digamos la autonomía es como ya algo muy propio, o sea de cada persona, entonces digamos sería la formación, o sea, las características o lo que se necesita para poder llegar a ser autónomo.	Que aprendamos a tomar decisiones, a tomarlas y a hacernos responsables de las consecuencias de las decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Para el informante 1 la formación para la autonomía es, igualmente, ofrecer un saber, con la presunción de que este llegue a tomar decisiones autónomas.

<p>él sea capaz de determinar como un bien para él, eso sería la autonomía.</p>	<p>Entonces ahí también influye la, como las estrategias que uno utilice para llegarle al joven, o al niño, entonces pues hay muchas maneras de ser autónomos, digamos, si yo les coloco a ellos unas exposiciones, entonces ahí ellos deciden cómo las van a hacer, si van a hacer una diapositiva, o van a hacer una cartelera o lo van a hacer simplemente dialogando o sí, el método que ellos quieran escoger, entonces ahí sería como libre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para el informante 2 la formación para la autonomía se centra en brindar al estudiante los espacios para que este tome decisiones sobre la forma en la que realiza los trabajos en clase. • Para el informante 3 la formación en autonomía es brindar espacios para la toma de decisiones y la responsabilidad que ello conlleva.
---	---	--

El discurso pedagógico.

Principios de enmarcación y clasificación.

El principio de enmarcación hace referencia a la delimitación de las formas de interacción, es decir, al control del docente sobre las relaciones comunicativas. Podemos encontrar enmarcaciones más fuertes, es decir, acciones determinadas por una mayor delimitación de las posibilidades de interacción y otras más débiles que desdibujan estos límites y permiten una relación más horizontal.

El principio de clasificación alude a la posición de los hablantes en un acto comunicativo y de poder frente al manejo y gestión del saber. También se pueden clasificar en fuertes y débiles. Una clasificación fuerte es aquella que propone una mayor jerarquización de los roles en el aula y un mayor poder y control del docente sobre los saberes.

Tabla 95. *Indicadores grado de enmarcación y clasificación*

Cód.	Indicadores
C++	Las fronteras entre el discurso del estudiante y el del docente están bien definidas, de manera que el docente prescinde de los saberes o aportes del estudiante. No se evidencia una contextualización de los contenidos, conceptos y procedimientos.
C+	Hay cierta integración entre el discurso del docente y el de sus estudiantes, siempre y cuando sea sobre aspectos globales o aislado de contextos específicos.
C-	Hay cierta integración entre los discursos de los estudiantes y el profesor que responden a cuestiones específicas.
C--	Grado máximo de integración entre discursos, adecuación del saber a un lenguaje cercano al estudiante. Contextualización crítica de los saberes.
E++	El docente mantiene un control rígido sobre las actuaciones y participaciones del estudiante.
E+	El docente permite algunas actuaciones y participaciones siempre y cuando estén dentro de unas condiciones que él ofrece o que contribuyan al desarrollo de la explicación o de la actividad que él propone.
E-	El docente permite que los estudiantes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente.
E--	El docente permite que los estudiantes participen aun cuando su participación no sea pertinente.

Nota. Adaptado de Graizer y Navas Saurin (2011). *El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar* (p. 151). Revista de Educación, 356.

***E+/C+:** Enmarcación y clasificación fuerte

E++/C++: Enmarcación y clasificación muy fuerte

La asignación de estos valores a las etiquetas depende de cómo se haya manifestado tal característica en cada una de las prácticas observadas.

Informante 1. A continuación, se muestra el grado de *enmarcación (E)* y *clasificación (C)* que subyace de las marcas del discurso pedagógico del informante 1.

Tabla 96. *Enmarcación y clasificación, informante 1*

ETIQUETAS INFORMANTE 1	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	=	Enm.	Clas.
acompañamiento			1	1			1	1	3			7	E+

invitación al debate					1		1	E-	C--
memorización	1	1	1	1	1		5		C++
motivación		1	2				3		C+
nivel interpretativo				1	1	1	3		C-
organización autónoma	1						1	2	E--
participación	2	1	2		1		6	E-	C+
presaberes del estudiante	1						1		C-
razonamiento abstracto					1		1		C++
razonamiento deductivo					1		1		C+
reconocimiento al esfuerzo académico			4			1	2	7	C+
reconocimiento de la alteridad				1			1	E-	
reflexión rendimiento global							6	6	E- C-
respeto a la opinión	1						1		C--
saber instrumental	1		6	2	6	1	16		C+
subordinación del estudiante	1	4					5	E++	C++
subordinación elementos extracurriculares	1						1	E++	C++
toma de decisiones				1			1	E-	C-
trabajo colaborativo	1	1					2	E-	C-
trabajo en grupo no coordinado	3						3	E-	C--
valoración negativa							1	1	E++ C++
vigilancia	2						1	3	E++

Tabla 97. *Matriz de resultados grado de clasificación, informante 1*

Cód.	Indicadores	Cant.	Porc.
C++	Las fronteras entre el discurso del estudiante y el del docente están bien definidas, de manera que el docente prescinde de los saberes o aportes del estudiante. No se evidencia una contextualización de los contenidos, conceptos y procedimientos.	95	45%
C+	Hay cierta integración entre el discurso del docente y el de sus estudiantes, siempre y cuando sea sobre aspectos globales o aislado de contextos específicos.	87	41%
C-	Hay cierta integración entre los discursos de los estudiantes y el profesor que responden a cuestiones específicas.	21	10%

C--	Grado máximo de integración entre discursos, adecuación del saber a un lenguaje cercano al estudiante. Contextualización crítica de los saberes.	8	4%
total			211

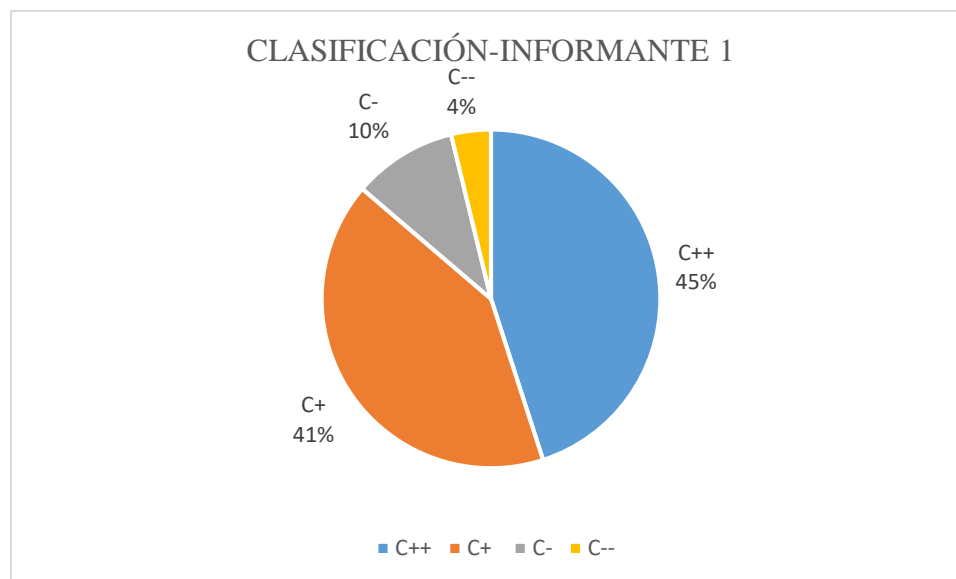


Figura 47. Porcentaje grado de clasificación, informante 1

El 45% de las etiquetas de clasificación fueron catalogadas dentro de una clasificación muy fuerte (C++), lo que señala, según la tabla 45, que el discurso del docente y el del estudiante están claramente delimitados y jerarquizados de manera que la comunicación se da de manera vertical, donde el docente prescinde tanto de los aportes del estudiante, como de la posibilidad de contextualizar los contenidos a ámbitos cercanos para el alumno. El 41 % de las etiquetas relacionadas con la clasificación de los discursos es fuerte (C+), por lo cual se evidencia cierta integración de los discursos, pero solo desde una aproximación global de las temáticas, sin acudir a contextos específicos. Esto genera que el estudiante no se apropie y no construya su saber de manera autónoma, sino que asimile ciertos contenidos como ajenos a su realidad. Solo el 10% de las etiquetas tienen una clasificación débil, y el 4% una clasificación muy débil. La baja frecuencia de estas últimas

demuestra que hay una baja integración de los discursos y una ausencia de contextualización crítica del saber a realidades específicas o cercanas al estudiante.

Tabla 98. *Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 1*

Cód.	Indicadores	Cant.	Porc.
E++	El docente mantiene un control rígido sobre las actuaciones y participaciones del estudiante.	76	57%
E+	El docente permite algunas actuaciones y participaciones siempre y cuando estén dentro de unas condiciones que él ofrece o que contribuyan al desarrollo de la explicación o de la actividad que él propone.	24	18%
E-	El docente permite que los estudiantes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente.	28	21%
E--	El docente permite que los estudiantes participen aun cuando su participación no sea pertinente.	6	4%
total		134	

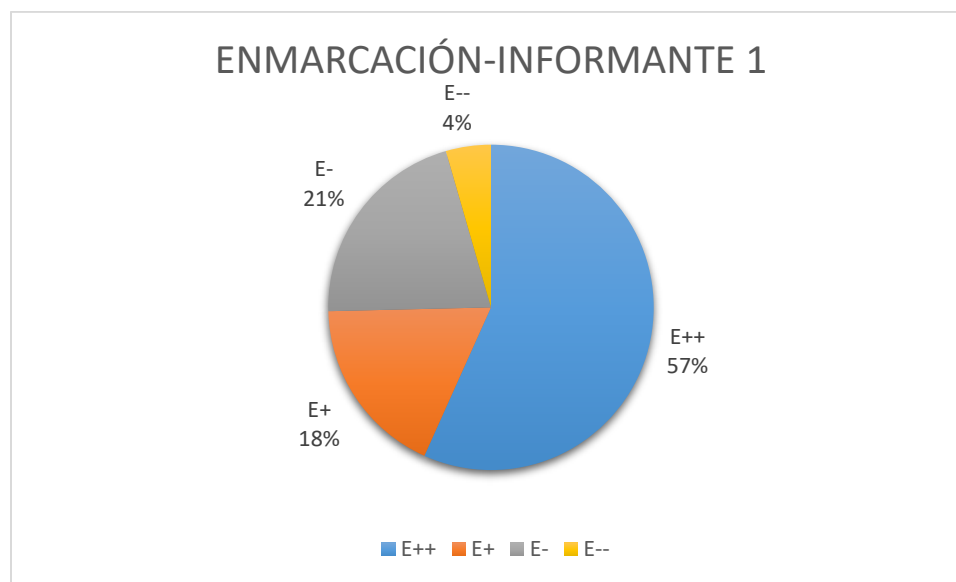


Figura 48. Porcentaje grado de enmarcación, informante 1

El 57% de las etiquetas relacionadas con el principio de enmarcación son de una orientación muy fuerte (E++). Esto indica que el docente tiene total control de la interacción en clase. Esto ya se ha señalado en el análisis de cada uno de las categorías del presente estudio. El 18% es de una enmarcación fuerte (E+), de lo que se puede decir que el docente permite algunas actuaciones del estudiante, siempre y cuando se den dentro de los límites planteados y que contribuyan al desarrollo de la explicación. El 21% es de una enmarcación débil (E-), de lo cual se deduce que el profesor permite la participación de sus estudiantes siempre y cuando el docente la considere relevante. Solo el 4% fue catalogado con una enmarcación muy débil (E--), de manera que son pobres las participaciones espontáneas y libres de los estudiantes.

Desde esta organización de la información y catalogando cada una de las etiquetas usadas para este informante según su grado de *enmarcación* y *clasificación*, teniendo en cuenta la teoría de Bernstein (1993) sobre el discurso pedagógico, podemos notar que existe la tendencia a una enmarcación y clasificación muy fuerte. Es decir, hay una preocupación notable del docente por el control de las relaciones comunicativas, las acciones en clase y las relaciones de jerarquización que delimitan una gestión democrática de los saberes; esto lo hace a partir de la utilización de estrategias que involucran autoritarismo: *autocorrección no razonada, enseñanza centrada en la cátedra, estandarización, individualidad e intimidación*.

Al definir esta práctica principalmente en términos de enmarcación y clasificación fuerte (C+,E+), se puede afirmar entonces que está determinada por un código con orientación restringida (O^R). A esta conclusión se llega a partir de la fórmula propuesta por Bernstein (1981, p. 350)

$$\frac{O^{E/R}}{\pm C \pm E}$$

Informante 2. En la tabla que aparece a continuación se pueden encontrar las etiquetas correspondientes al informante 2, clasificadas según su grado de *enmarcación* (**E**) y *clasificación* (**C**)

Tabla 99. *Enmarcación y clasificación, informante 2*

ETIQUETAS INFORMANTE 1	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	=	Enm.	Clas.
acompañamiento	2			2		2	1	1	1	1	10	E--	
ambiente de confianza						1					1	E--	
análisis crítico situación					1						1		C--
análisis de casos						1	1				2		C--
análisis de problemas				1							1		C--
aplicación conocimientos a práctica						1					1		C-
argumentación							3				3		C-
asignación de roles	1										1	E-	
ausencia de acuerdos de convivencia	1			1	1	1			1		5		E--
autocontrol									1		1		E--
autorreflexión									1		1		E--
autorreflexión desde los contenidos		1									1		E-
Buen humor	2		1								3		E--
búsqueda de consenso						1					1		E-- C-
charla	1		2						1		4		E--
comunicación fáctica	1			1			1				3		C++
consejo						1					1		E-- C--
contextualización				1	1	4	1				7		C-
cuestionario				4							4		C++
cuidado personal		1									1		E+
desarrollo de empatía	1										1		E--
descontextualización				2	1						3		C++
discusión				1		1					2		E-- C-
encuentro de ideas				2		2					4		E-- C--
enseñanza a partir de la pregunta	1					1	1				3		C+
enseñanza a partir del ejemplo			1				1	1	1	1	5		C+
escucha	1					1					2		E-- C--

ética cristiana						3		3	E+			
exhortación		1				1		2	C+			
falta de acompañamiento	1				1		1	3	6	E--		
falta de autoridad	1			1	2		1		2	7	E--	
heteroevaluación								3	3	C+		
invitación a la construcción de conceptos						1			1	C-		
métodos de estudio							1		1	C+		
motivación	1		6					1	8	E+		
organización autónoma	1							1	2	4	E--	
participación	4		1	1		4	1			11	E--	C--
pensamiento reflexivo					1	1				2	C--	
permisividad	1				2	1			2	6	E--	
proyecto de vida		1								1	C+	
recompensa								1	2	3	E++	C++
reflexión relaciones personales	1	1	1	1	1	1				6	E--	
reflexión rendimiento global									2	2	C-	
socialización	1			1		1				3	E--	C--
trabajo colaborativo	2			1		2	1			6	E-	C-
trabajo cooperativo	1		1			1				3	E-	C-
trabajo de reproducción					3		2	3		8	C++	

Tabla 100. *Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 2*

Cód.	Indicadores	Cant.	Porc.
C++	Las fronteras entre el discurso del estudiante y el del docente están bien definidas, de manera que el docente prescinde de los saberes o aportes del estudiante. No se evidencia una contextualización de los contenidos, conceptos y procedimientos.	21	24%
C+	Hay cierta integración entre el discurso del docente y el de sus estudiantes, siempre y cuando sea sobre aspectos globales o aislado de contextos específicos.	15	17%
C-	Hay cierta integración entre los discursos de los estudiantes y el profesor que responden a cuestiones específicas.	26	29%
C--	Grado máximo de integración entre discursos, adecuación del saber a un lenguaje cercano al estudiante. Contextualización crítica de los saberes.	27	30%
total		89	

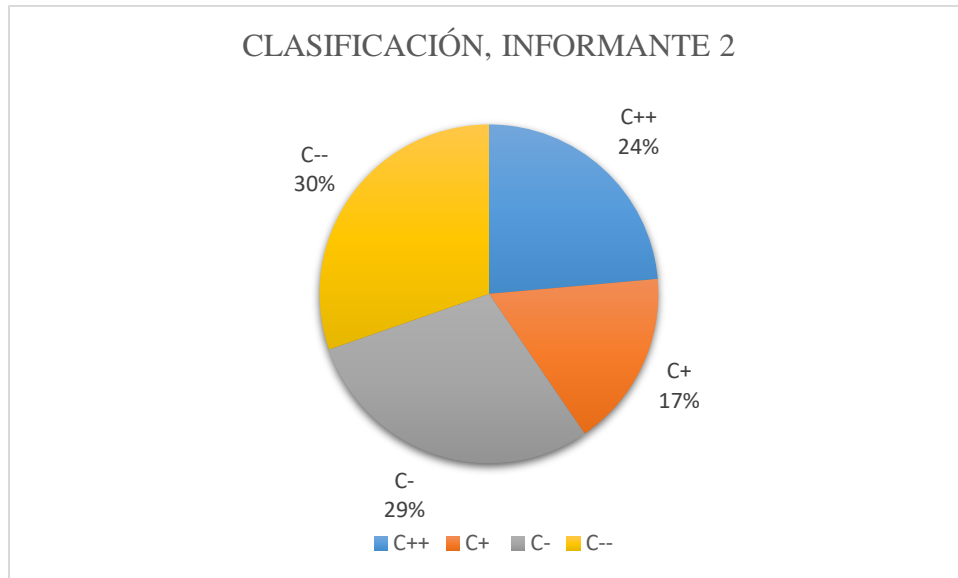


Figura 49. Porcentaje grado de enmarcación, informante 2

El 30% de las etiquetas relacionadas con el principio de clasificación fueron de carácter muy débil. Hay que señalar que la mayoría de los elementos catalogados con esta clasificación atendía más al trato cercano que existe entre esta docente y sus estudiantes que a un tratamiento crítico de los temas tratados en clase. El 30% es de clasificación débil, donde hay una integración entre los discursos del docente y el de los estudiantes sobre cuestiones específicas. El 24% es muy fuerte y alude a una clara delimitación de las posibilidades de abordar los saberes y a la falta de contextualización de estos. Algunas etiquetas relacionadas fueron: trabajo de reproducción o transcripción, recompensa, descontextualización y comunicación fáctica. El 17% es de una clasificación fuerte, pues la comunicación se da unilateralmente, como es el caso de la enseñanza a partir del ejemplo, donde el docente habla al estudiante sobre la forma correcta de acercarse al saber, sin que este último realice ninguna acción o participación.

Tabla 101. *Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 2*

Cód.	Indicadores	Cant.	Porc.
E++	El docente mantiene un control rígido sobre las actuaciones y participaciones del estudiante.	3	3%
E+	El docente permite algunas actuaciones y participaciones siempre y cuando estén dentro de unas condiciones que él ofrece o que contribuyan al desarrollo de la explicación o de la actividad que él propone.	12	11%
E-	El docente permite que los estudiantes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente.	22	10%
E--	El docente permite que los estudiantes participen aun cuando su participación no sea pertinente.	68	75%
total		105	

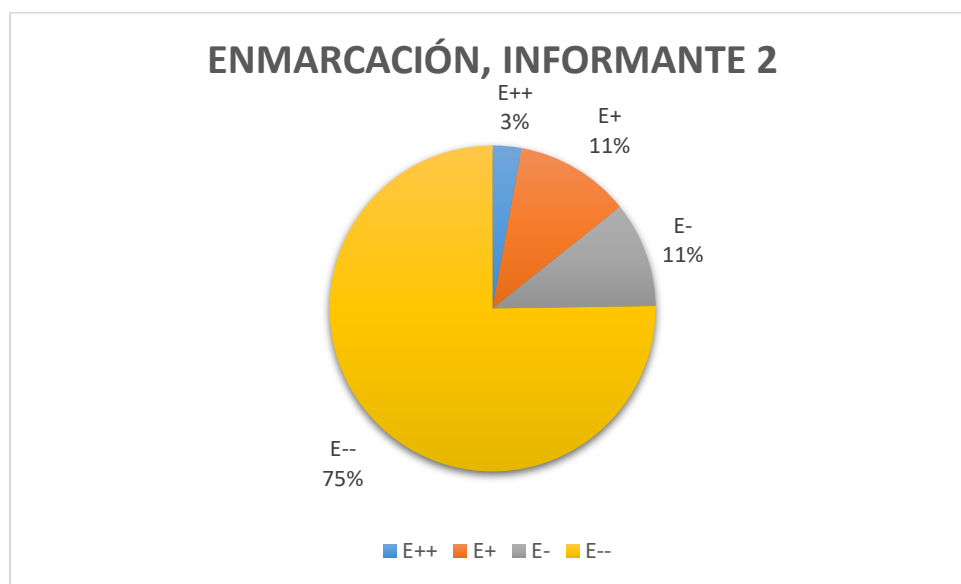


Figura 50. Porcentaje grado de enmarcación, informante 2

El 75% de las etiquetas relacionadas con el principio de enmarcación es muy débil. De manera que el docente permite que los estudiantes participen libremente sin importar si su intervención sea o no apropiada o pertinente. El 11% tiene una enmarcación débil. El profesor permite la participación de los estudiantes solo si la considera adecuada. Otro 11%

es de una enmarcación fuerte, que, en este informante se presenta mediante la utilización de la palabra como medio de exhortar a los estudiantes a realizar la tarea o a tomar las actitudes adecuadas sin que ello suponga la participación del alumno. Únicamente en un 3% el docente presenta una enmarcación muy fuerte mediante la etiqueta de recompensa.

Esta práctica está claramente determinada por un principio de enmarcación débil, en el que los estudiantes tienen un trato cercano con el profesor y se sienten con libertad de expresarse. No se evidencia un control por las relaciones comunicativas, sino, por el contrario, aparecen elementos que describen esta práctica en términos de despreocupación del docente por las dinámicas comunicativas que se desarrollan en clase: ausencia de acuerdos de convivencia, falta de autoridad, permisividad.

Solo aparecen 15 menciones a una enmarcación fuerte y muy fuerte y 36 con clasificación fuerte y muy fuerte contrastado con 90 de enmarcación débil y muy débil y 53 de clasificación débil y muy débil. Esto traduce en una práctica en la que se dan gran cantidad de libertades a los estudiantes frente a un acceso al saber un poco más equilibrado, donde inquietan la cantidad de menciones, por parte de estudiantes, a un trabajo de reproducción, es decir, de transcripción (8).

Se evidencia una práctica totalmente horizontal en cuanto a su enmarcación, con algunos elementos de clasificación más fuerte y que se dirigen a condicionar el actuar del estudiante, mantenerlo ocupado con una tarea o exponer los contenidos aisladamente de su contexto: trabajo de reproducción, recompensa, descontextualización, comunicación fáctica.

Es una práctica difícil de definir pues cuenta con variados elementos que la enmarcan dentro de una práctica para el desarrollo de la autonomía; sin embargo, desde la observación, se notó, en ocasiones, falta de rigor en el manejo de estos espacios. El análisis de casos, la participación y la discusión no cuenta con un acompañamiento conceptual y contextual fuerte, ya que se limita a la participación con ideas más que con opiniones críticas fundadas en la razón o en la argumentación.

Aunque un ambiente determinado bajo un código elaborado, en donde intervienen relaciones de enmarcación y clasificación débiles es, en teoría, apto para el desarrollo de la autonomía, hay que señalar que esto puede ir en contravía de los postulados de Freire en torno a una pedagogía de la autonomía, ya que considera imperante el rigor pedagógico con el que se debe abordar el saber, la posición de autoridad del docente (no de autoritarismo) y la necesaria contextualización los contenidos.

Informante 3. Enseguida se encuentra también la tabla de clasificación de las etiquetas correspondientes al informante 3 según su grado de *enmarcación (E)* y *clasificación (C)*

Tabla 102. *Enmarcación y clasificación, informante 3*

ETIQUETAS INFORMANTE 3	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	=	Enm.	Clas.
acompañamiento	2	2	5	1		4			2		16	E-	
actitud conciliadora	1				2						3	E--	
adecuación del discurso pedagógico	1					1					2		C-
ambiente de confianza	3	1	2			2			3		11	E--	
análisis crítico				3		1					4		C--
análisis interpretativo				2							2		C-
argumentación	1			5	4	1	5			1	17		C--
asignación de roles		1									1	E-	
autoevaluación desempeño global										6	6		C--
autoridad	1										1		C+

buen humor	5	6		2	1		14	E--	
coevaluación	2		1	1	1	1	4	11	C--
conciencia histórica			3	2	1			6	C--
construcción de la personalidad		2	2					4	E--
construcción democrática del saber			1					1	C--
consulta temática					1			1	C-
contextualización	1		5	2	5	2		15	C--
control	1	1	1			1	2	6	E++
criterios de autoevaluación					1	2		3	C-
cuidado de sí			1					1	E-
Deliberación moral			3	2				5	E-- C--
desarrollo empatía			1					1	E--
diálogo	1							1	E-- C--
discusión	3		4	2	3	3		15	E-- C--
disposición de escucha	1							1	E-- C--
educación cívica							1	1	E-- C--
encuentro de ideas	1				1			2	E-- C--
enseñanza a partir de la pregunta	1		1	5	4			11	C-
enseñanza a partir del ejemplo						1		1	C+
estudio de casos			1	2				3	C--
ética como contenido			1					1	C+
ética del deber			1					1	E+
evaluación continua							1	1	C-
Exhortación	1						1	2	E+ C+
exposiciones	1			1				2	E- C-
hábitos de estudio						1		1	C+
heteroevaluación							1	1	C+
individualismo	1							1	E++ C++
invitación al diálogo				1				1	E- C--
motivación		2					1	3	C+
nivel interpretativo					2			2	C-
organización autónoma	1						1	2	E--
organización de ideas			2					2	E- C-
organización del trabajo					1	1		2	E-- C--
participación	3	2	6	2	5	1	1	20	E-- C-
pensamiento reflexivo							2	2	C--
proyecto de vida	1							1	C+
reconocimiento al esfuerzo académico		2					1	3	C--
reconocimiento capacidades		1	2					3	E-- C--
reconocimiento cualidades y defectos	1	1	1					3	E-- C--

reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos	1	2				3	E--	C--
reconocimiento del otro	1		1			2	E--	C--
resolución de problemas	1					1	E--	C--
respeto					1	1	E--	C--
respeto situación comunicativa	1					1	E-	C-
reto a las capacidades del estudiante		1	1			2	E-	C-
seguimiento instrucciones				1		1	E+	C+
toma de apuntes					3	3	E+	C+
trabajo colaborativo	1					1	E--	C--
trabajo cooperativo			1			1	E--	C--
trabajo en grupo	5	1	2	1	1	10	E-	C-
transversalidad			1			1		C--
uso adecuado del tiempo				1		1	E-	C-
validez de las fuentes			1			1	E--	C--
variedad de fuentes		1					E--	C--

Tabla 103. *Matriz de resultados grado de clasificación, informante 3*

Cód.	Indicadores	Cant.	Porc.
C++	Las fronteras entre el discurso del estudiante y el del docente están bien definidas, de manera que el docente prescinde de los saberes o aportes del estudiante. No se evidencia una contextualización de los contenidos, conceptos y procedimientos.	1	1%
C+	Hay cierta integración entre el discurso del docente y el de sus estudiantes, siempre y cuando sea sobre aspectos globales o aislado de contextos específicos.	15	8%
C-	Hay cierta integración entre los discursos de los estudiantes y el profesor que responden a cuestiones específicas.	60	32%
C--	Grado máximo de integración entre discursos, adecuación del saber a un lenguaje cercano al estudiante. Contextualización crítica de los saberes.	113	60%
total		189	

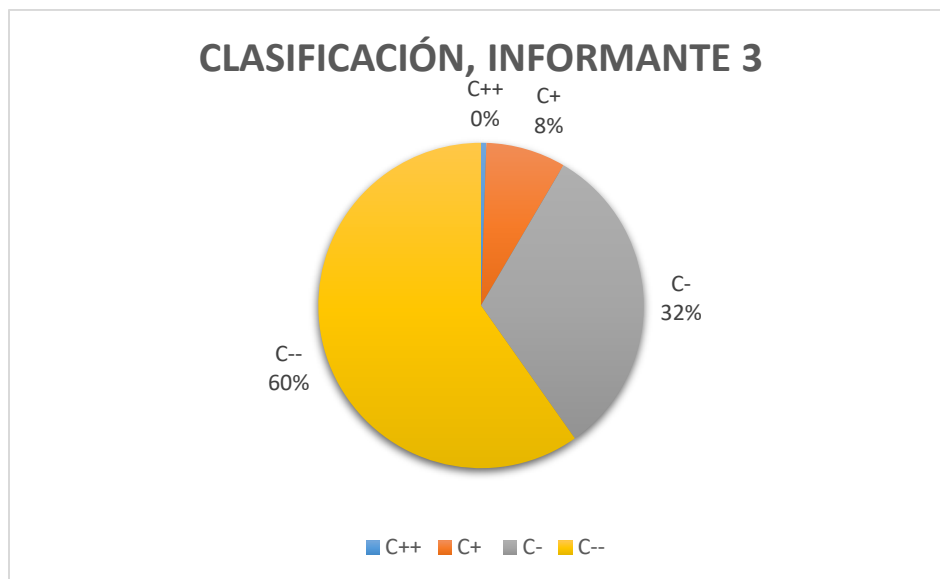


Figura 51. Porcentaje grado de clasificación, informante 3

Para el informante 3, el 67% de las etiquetas clasificadas dentro del principio de clasificación son muy débiles, por lo cual se puede decir que se evidencia una gran integración entre los discursos del docente y el estudiante, junto con una contextualización de los saberes desde una actitud crítica. El 22% es de clasificación débil, lo cual involucra libertades a la actuación del estudiante y su acercamiento al saber dentro de determinados criterios. El 10% tiene una clasificación fuerte en la que prima la actuación y discurso del docente con etiquetas como: autoridad, enseñanza a partir del ejemplo, exhortación, entre otras. Un 1% es de clasificación muy fuerte.

Tabla 104. *Matriz de resultados grado de enmarcación, informante 3*

Cód.	Indicadores	Cant.	Porc.
E++	El docente mantiene un control rígido sobre las actuaciones y participaciones del estudiante.	7	5%
E+	El docente permite algunas actuaciones y participaciones siempre y cuando estén dentro de unas condiciones que él ofrece o que contribuyan al desarrollo de la explicación o de la actividad que él propone.	7	5%

E-	El docente permite que los estudiantes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente.	37	25%
E--	El docente permite que los estudiantes participen aun cuando su participación no sea pertinente.	98	66%
total		149	

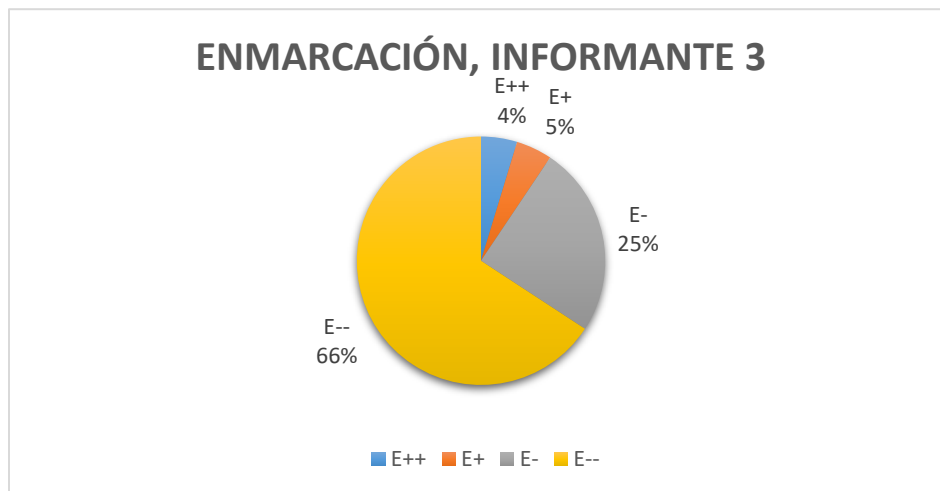


Figura 52. Porcentaje grado de enmarcación, informante 3

El 66% de las etiquetas relacionadas con el principio de enmarcación en este informante fueron de enmarcación muy débil. Esto quiere decir que el docente permite que sus estudiantes se expresen y organicen libremente, descubran sus preferencias, emociones y sentimientos; cualidades y defectos, y reconozcan, así mismo, estas cualidades en los otros; intercambien ideas de manera respetuosa tanto con sus compañeros y profesor como con la situación comunicativa. El 23% es débil, dentro del cual el profesor promueve los trabajos en grupo con objetivos claros, donde plantea retos a las capacidades del estudiante, organiza las ideas de los estudiantes en el tablero, lo cual brinda una estructura a los estudiantes sobre las opiniones, entre otras características que tienen que ver con el desarrollo de ambientes comunicativos de carácter horizontal. Solo el 5% y 6% se relacionó

con una enmarcación muy fuerte (E++) y fuerte (E+) que se relaciona con el control en la distribución de grupos de trabajo, la toma de apuntes, el seguimiento de instrucciones y la exhortación.

La práctica de este docente evidencia una enmarcación y clasificación débil. Sobresale, en cuanto a enmarcación: acompañamiento, un buen humor, un ambiente de confianza, la discusión y la participación, y en su principio de clasificación destacan: la argumentación, conciencia histórica, contextualización, discusión y enseñanza a partir de la pregunta. Esto sugiere que el discurso expuesto por este docente se enmarca dentro de un código elaborado, en donde tiene un papel importante el saber construido desde el estudiante y la comunicación de sus ideas y saberes. De igual manera, se observa una preocupación por la formación de una actitud crítica ante el saber a partir de la argumentación y la aprehensión del conocimiento de forma contextualizada.

Aquellos elementos catalogados dentro de una enmarcación fuerte son: el individualismo, solo encontrado en una ocasión, y el control vinculado a la asignación de los grupos por parte del docente y el tiempo que se deben gastar en una actividad, así como el control de la disciplina a partir de la nota.

En conjunto, el discurso que emerge muestra un balance entre brindar libertades y establecer, asimismo, los límites de esta.

Capítulo 5. Conclusiones

A continuación, se hará un resumen de las características del discurso pedagógico de cada docente con respecto a cada una de las categorías propuestas para el estudio de una pedagogía de la autonomía. Seguido, se hace una evaluación de las implicaciones teóricas y prácticas de la presente investigación, así como el cumplimiento de los objetivos planteados y las limitaciones del estudio. Luego, y como desarrollo del objetivo principal, se proponen una serie de criterios para el mejoramiento de las relaciones en el aula que propicien espacios de formación para la autonomía, teniendo en cuenta las prácticas específicas de los tres informantes y las orientaciones de Paulo Freire sobre una pedagogía de la autonomía.

Relación entre discurso pedagógico y formación para la autonomía

Muchos fueron los elementos encontrados en las prácticas de los docentes que dan cuenta de cómo se desarrollan las relaciones en el aula y su vinculación con una educación hacia la autonomía del estudiante. No hay certeza en qué medida pueden estos discursos influir en esta formación, pero sí se puede afirmar que, en efecto, brindan ciertas condiciones que pueden favorecerla o no. El análisis de las características que enmarcan la práctica de cada uno de los docentes evidencian tres discursos que definen estilos de enseñanza diferentes, determinados por las relaciones que se establecen en el aula de clase y los significados de cada docente en torno a una formación para la autonomía. De esta manera, se respondió a la pregunta de investigación: ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía? Que brindó la información necesaria para el cumplimiento del objetivo general.

En primera medida, es importante describir las características y la estructura de las relaciones que plantea cada informante en su práctica y definir cómo estas brindan en mayor o en menor medida espacios para el desarrollo de la autonomía.

Concepciones iniciales sobre formación para la autonomía. En las entrevistas realizadas y antes de hacer las preguntas concernientes a cada una de las categorías de análisis, se realizaron dos preguntas a los docentes sobre lo que entendían del término formación y del concepto de una formación para la autonomía (ver tabla 94), con el objetivo de contrastar esta información con las respuestas obtenidas en las preguntas sobre cada uno de los componentes de una formación para la autonomía que fueron considerados para esta investigación, desde la revisión teórica.

A la pregunta sobre ¿Qué es para usted formación? Por un lado, se la define como la transmisión de un saber a otro con la intención de que este dé un resultado. Esta respuesta evidencia una intención utilitarista de la educación, la cual debe arrojar un producto, muy acorde con la concepción tradicional-bancaria tan cuestionada por Paulo Freire en toda su obra.

Por otra parte, se concibe la formación como un proceso de adquisición de saberes instrumentales con el objetivo de ejercer un oficio. De modo que se concibe la educación como un proceso de preparación para el trabajo.

Contrario a esto, también se encontró que este término se define como la oportunidad de emprender el cultivo del ser en todas sus dimensiones: intelectual, ética, política, espiritual y sentimental.

Ahora bien, a la pregunta ¿Qué es para usted formación para la autonomía?, por una parte se afirma que la formación para la autonomía es ofrecer un saber, con la presunción de que el educando llegue a tomar decisiones autónomas; otra de las perspectivas se centra en brindar al estudiante los espacios para que este tome decisiones sobre la forma en la que realiza los trabajos en clase, y, de igual manera, también, desde otro punto de vista, se opina que la formación en autonomía es brindar espacios para la toma de decisiones y la responsabilidad que ello conlleva.

Como se vio, no hay una sola concepción sobre lo que es la formación para la autonomía. Se muestran, pues, tres perspectivas que bien podrían complementarse, y en las que se hace evidente la intención de cada docente al respecto a la tarea de educar. Emergen, pues, tres concepciones de lo que es una formación: una de transferencia, que piensa la educación como transmisión de conocimientos y de obtención de resultados, otra utilitarista que concibe la formación como medio para obtener habilidades para un oficio y otra como una oportunidad de cultivo personal, intelectual y social.

A continuación, se muestra la presentación de las conclusiones a las que se llegaron después del análisis realizado en el capítulo 4 y que brindan la caracterización de cada una de las prácticas con respecto a cada indicador propuesto.

Resultados sobre los elementos relacionados con una formación para la autonomía

A continuación, se evidencia el análisis de los elementos encontrados en las tres prácticas a partir de preguntas correspondientes a cada una de las diez categorías de análisis propuestas.

■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una formación para el reconocimiento de la alteridad?**

El reconocimiento de la alteridad es uno de los principales elementos de una formación para la autonomía e involucra tanto el respeto del docente por el saber ingenuo del estudiante, así como la concientización de este como ser social.

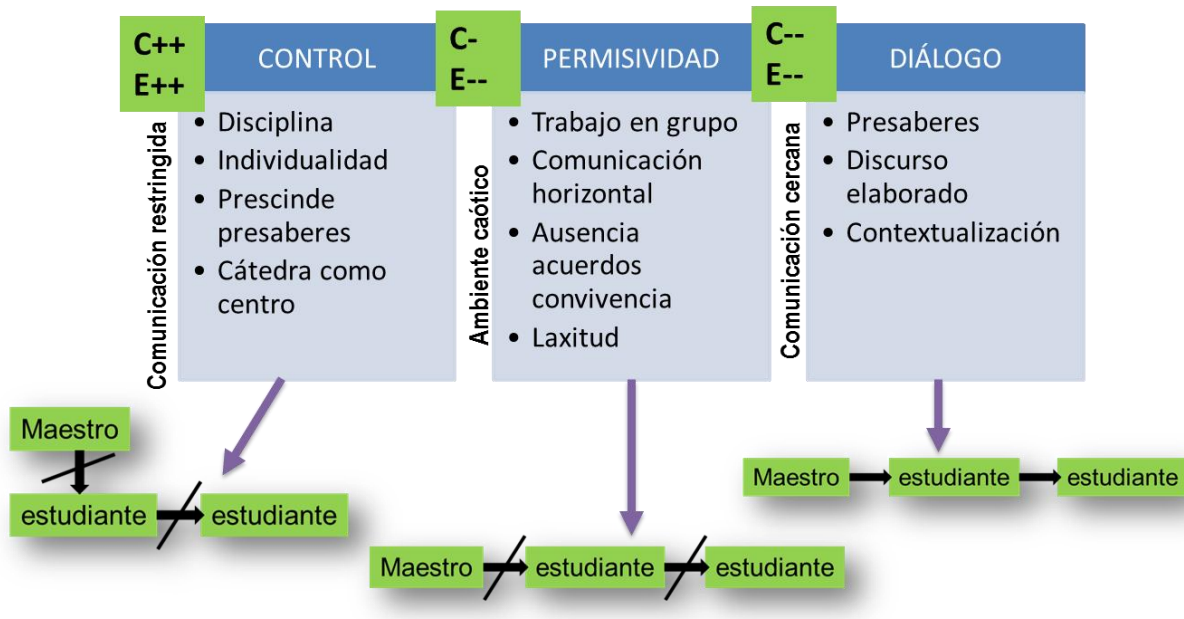
Las tres prácticas presentaron características en ocasiones distantes, ya que el grado de horizontalidad y verticalidad en las relaciones plantean estilos de enseñanza muy disímiles. Se encontró que una de las prácticas privilegia la individualidad y los intercambios entre docente y estudiante por encima de los que se pueden dar entre pares, lo cual plantea una barrera a la interacción y, en consecuencia, también a la formación en el reconocimiento de la alteridad. Los discursos en torno a la disciplina, el orden y la comunicación a favor del desarrollo de la cátedra magistral ofrecen un ambiente con pocas posibilidades de participación real, de desarrollo de libertades y de toma de decisiones; de ahí que se suponga que se prescinde del saber ingenuo del estudiante y de la capacidad de este de organizar su proceso de formación. Este tipo de prácticas se caracterizan por una enmarcación y clasificación fuerte en la que el profesor es el principal gestor del conocimiento y toma las decisiones sobre el uso de la palabra y las relaciones en el aula.

Por otra parte, las relaciones horizontales pueden ofrecer ambientes para el intercambio de ideas y el reconocimiento del otro a partir del contacto entre pares y el trabajo en grupo, como se pudo observar en otra de las prácticas. Cabe señalar que, aunque un discurso horizontal, cercano con el estudiante, brinda amplias posibilidades de desarrollo de autonomía y de confianza, también es cierto que, si no se establecen límites a

las libertades y acuerdos de convivencia, el ambiente de clase puede resultar caótico, lo cual es percibido por los estudiantes como sinónimo de facilismo. En estos casos el docente no es visto como una figura de autoridad, pues sus clases no demuestran el rigor suficiente para que los estudiantes se sientan comprometidos con el trabajo que se propone. De ahí que la permisividad no proporcione un ambiente sano en el que el estudiante comprenda la importancia de asumirse como ser social y la responsabilidad que implica ello, lo cual exige el respeto por los momentos comunicativos y por el otro, por la comunicación cordial y el reconocimiento mutuo.

Contrariamente, se hizo evidente, en una de las prácticas, una relación cercana con el estudiante dentro de parámetros de respeto por los diferentes momentos de la clase. Desde esta práctica se llega a establecer la importancia del reconocimiento del otro por parte del educador, lo cual plantea como indispensable la adecuación del discurso pedagógico, el cual debe procurar un respeto por el saber del educando y por las formas de comunicarlo, por disminuir la brecha entre el discurso científico y aquel utilizado por el estudiante. Esto también aunado a una explicación contextualizada del saber, lo cual hace más cercano el discurso del docente. De manera que se está valorando aquel código que representa la identidad social del sujeto y desde allí se emprende la labor de formar, no de imponer saberes (Bernstein & Díaz, 1985).

Este análisis se puede ver de forma más clara en la siguiente gráfica en la que se comparan las tres prácticas y sus características principales:



Se pudo apreciar en el análisis de las tres prácticas, que existe una relación de jerarquía distinta en cada una de ellas, que va desde la creación de un ambiente hostil y cerrado, donde la comunicación se ve truncada en cualquiera de sus niveles, pasando por una con una comunicación horizontal pero anárquica, donde tampoco es efectiva la comunicación pues no se dan las condiciones de respeto suficientes, hasta llegar a un discurso cercano y a la vez respetuoso de los momentos comunicativos y del contexto en el que se desarrolla el saber.

■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una formación para el autoconocimiento?**

Después de estudiados los elementos de los tres discursos pedagógicos, se puede decir que los elementos que involucran una educación para el reconocimiento de la alteridad se centran, por un lado, en el discurso exhortativo del docente y, por otro, en el tratamiento cercano en términos tanto de adecuación del discurso como de comunicación

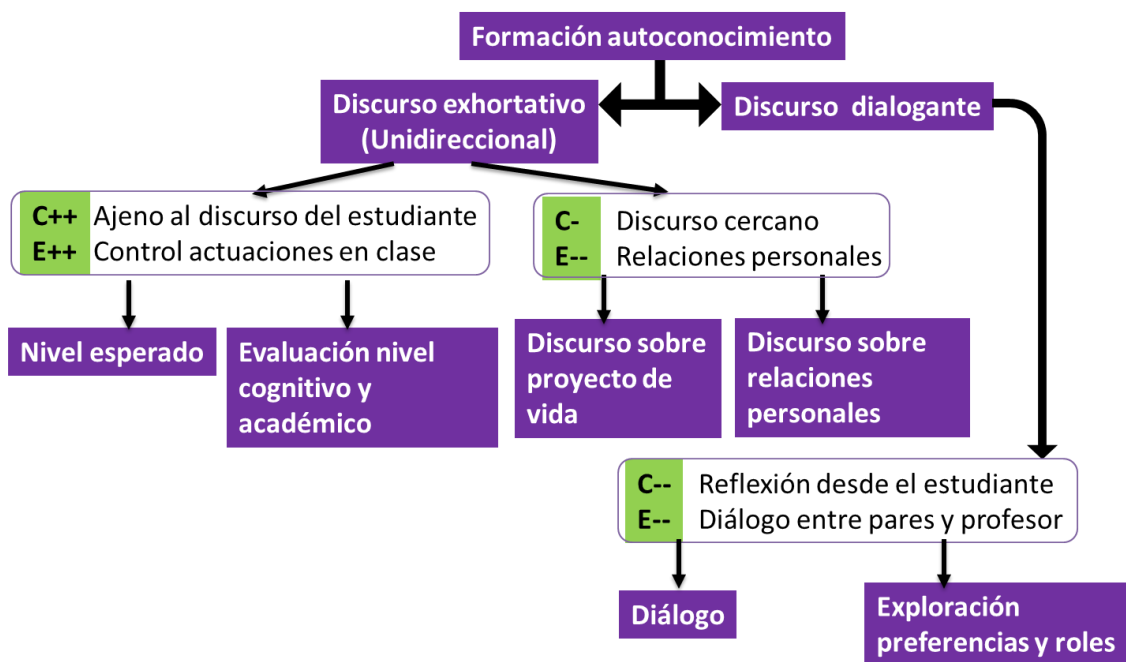
empática y efectiva. Así mismo se identificaron prácticas con diferentes niveles de enmarcación y clasificación: aquellos más enmarcados son los que procuran relaciones en un solo sentido: docente-estudiante, y establecer un mayor control de las actuaciones, evitando al estudiante tomar parte en la dinámica del aula; en cuanto a los más clasificados, procuran por un discurso restringido, en el que no se tiene en cuenta el registro que maneja el estudiante y el nivel de abstracción en el que se encuentra su pensamiento con respecto al tema tratado. Se halló en una de las prácticas estudiadas que la formación en este aspecto se describe principalmente como unidireccional, pues surge desde el discurso del docente hacia el estudiante y no de la interacción de estos dos o de la autorreflexión de este último. Asimismo, la formación para el autoconocimiento se desarrolla a partir del reconocimiento, por parte del docente, de las capacidades o deficiencias a nivel cognitivo y académico del educando, y deja de lado el autoconocimiento desde una perspectiva social y emocional. Desde esta mirada, la formación para el autoconocimiento no ve su realización en el reconocimiento de la condición humana, que permita al estudiante asumirse como inacabado, identificar sus limitaciones y potencialidades, sino como sujeto que recibe un discurso ajeno, por medio del cual se le exige adoptar unas actitudes y hábitos, sin involucrarlo directamente en la construcción de su identidad.

Se encontró también el planteamiento de una *formación en el autoconocimiento* desde el desarrollo de un pensamiento reflexivo sobre las relaciones personales y sobre el proyecto de vida, sin embargo, no se propone al estudiante un estudio concreto sobre sí mismo, sobre su condicionamiento y posibilidades ante el saber y la vida.

Por otra parte, y desde otra de las prácticas, se encontró un interés por el reconocimiento del otro y el diálogo entre pares, a partir de actividades donde el estudiante

se identifica como un ser en relación al otro y donde se concientiza de cómo esto lo constituye como persona, a partir del descubrimiento de preferencias, de asignación de roles y de reto del docente a las capacidades de sus estudiantes. Esto se puede traducir como una formación que busca tanto el desarrollo personal como el intelectual del estudiante y que mantiene un acompañamiento constante a los procesos.

Este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica, donde se evidencia la presencia de dos tipos de discursos que distinguen la formación en el autoconocimiento presentes en las prácticas estudiadas.



Se notan aquí dos perspectivas desde las cuales se asume la formación en el autoconocimiento en esta institución: una desde un discurso exhortativo y, por lo tanto, ajeno al estudiante. Otra, por el contrario, inclusiva y dialogante.

■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una formación de la autoestima?**

Se determinó, por medio del estudio de una de las prácticas, que la enseñanza centrada en los contenidos y conceptos expone una educación en la que prima una preocupación por el rendimiento académico y las posibilidades de mejorarlo desde un discurso del deber. Esto demuestra un distanciamiento del docente en lo concerniente al desarrollo de la afectividad y la valoración de cualidades personales.

Se encontró que las etiquetas asignadas para cada docente en cada uno de los aspectos estudiados ofrecían campos semánticos que reflejan un estilo de enseñanza particular. Se puede ver entonces que, con respecto a la información obtenida sobre una formación para la autonomía de la práctica de uno de los informantes, emergen etiquetas como el *autoritarismo*, la *comunicación fáctica*, el *individualismo*, la *subordinación del estudiante* y la necesidad de *estandarización* de los procesos de formación, lo cual expone la necesidad de *control* y de protagonismo de parte del docente. En este sentido, aunque se encontraron elementos que bien pueden caracterizarse como propios de una práctica horizontal, como lo es la *motivación*, estos están subordinados al conjunto de las etiquetas o elementos encontrados que se enmarcan dentro de la idea de *control*.

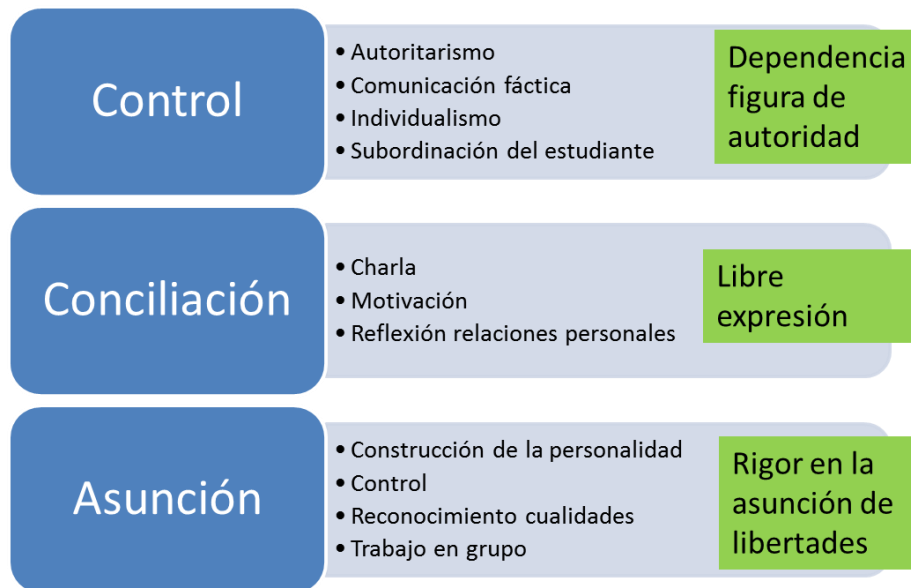
Como bien se ha señalado, aunque no se puede definir concretamente cómo estas actitudes determinen la formación de la autonomía del estudiante, pues este estudio no tiene el alcance suficiente para llegar a establecerlo, se puede advertir que algunos elementos procuran por una dependencia de la figura de autoridad, lo cual dibuja un ambiente

obstaculizador de la formación de la seguridad y de la autoestima del educando, pues no ofrece la posibilidad de un trato cercano y de un reconocimiento del otro como pensador.

Por el contrario, en cuanto a las prácticas en donde se presentan etiquetas como la *charla*, la *motivación* y la *reflexión de las relaciones personales*, emerge un enfoque más bien reflexivo y *conciliador*. En estas se brinda un trato cercano mediante el cual el estudiante se expresa libremente sin el temor de ser reprendido, lo cual brinda la posibilidad de que este desarrolle un concepto de sí a partir de la confianza que brinda una comunicación horizontal.

Por otra parte, desde la más democrática de las prácticas, se evidenciaron cinco etiquetas sobresalientes: la *construcción de la personalidad*, el *control*, el *reconocimiento de las cualidades del estudiante*, el *reto a las capacidades* y el *trabajo en grupo*; la mayoría de ellas supone involucrar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, lo cual se podría agrupar en el campo de *asunción*. Desde estos elementos y aquel que hace referencia al *control*, se puede describir como una práctica equilibrada, en la que el docente imprime tanto rigor como libertad, donde el estudiante forma una personalidad desde su conocimiento social y académico. Desde estas características se observa un interés por establecer ciertos límites a las libertades de los estudiantes con el objetivo de que se asuman también responsabilidades ante su formación.

En la siguiente gráfica se pueden advertir las principales características que definen la formación en autoestima en cada una de las prácticas.



Desde este análisis se puede advertir que los elementos relacionados con la autoridad y el control, aunque son de vital importancia en la construcción de un ambiente sano de aprendizaje y de convivencia, tampoco pueden ser la principal preocupación del docente, pues crea una relación de dependencia que no contribuye al proceso de reconocerse a sí mismo como ser capaz y valioso, con un pensamiento propio. De allí radica la diferencia entre una práctica autoritaria y otra con autoridad, como bien lo definía Freire (2013). Por el contrario, las otras dos prácticas proponen relaciones que se dirigen hacia la creación de espacios para la libre expresión y la asunción como seres libres.

■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con la *formación del pensamiento crítico*?**

El pensamiento crítico exige que el estudiante se sitúe en el contexto en el cual se desarrolla el saber, con el objetivo de interpretarlo, comunicar su experiencia e ideas de forma argumentada y proponer posibilidades de mejoramiento o de cambio.

Cada docente utiliza estrategias diferentes que tienen como fin acercar al estudiante al conocimiento, traducido, por una parte, en las temáticas de cada una de las áreas y, por otra, en los componentes transversales. Según el estilo de enseñanza de cada docente, este adopta diferentes enfoques; en las tres prácticas estudiadas se presentan respectivamente: prevalencia por la aprehensión de contenidos y procedimientos, frecuencia en la transcripción de conceptos e interés por la intertextualidad y contextualización del saber.

En este sentido, se pudo advertir, en una de las prácticas, que la formación intelectual de los estudiantes se orienta hacia la enseñanza de contenidos desde sus elementos internos y del manejo de procedimientos por encima de la practicidad que entrañan estos saberes en contextos cercanos; de este modo se deja de lado la contextualización del saber, la cual le permite al estudiante advertir la relación entre el conocimiento adquirido y la realidad que lo determina. Esto ofrece un ambiente en donde el saber es restringido a su mera abstracción, desde el cual el estudiante no logra integrar los saberes, por lo que se hace difícil que este adopte una actitud propositiva. En este sentido, el acercamiento al saber se muestra sujeto a un discurso restringido, desde el cual el estudiante no logra reconocerse y, por lo tanto, le es difícil construir un concepto propio sobre la información que se le presenta. De esta manera, no llega a concientizarse de su saber, del estado de este y de su relación con las realidades que lo determinan. Esto, junto a una enseñanza que demanda la aprehensión de contenidos, principalmente, a partir de la observación de los procedimientos desarrollados por el docente y de la memorización de conceptos, procedimientos y fórmulas. Esto viene dado como consecuencia de la necesidad de ejercer un control por los discursos y actuaciones en clase propio de los discursos con enmarcación y clasificación fuerte.

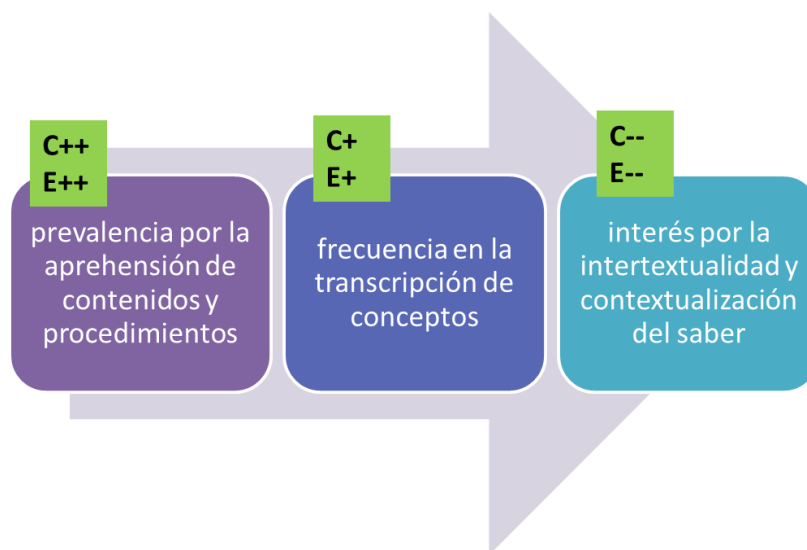
Asimismo, en otra de las prácticas se evidencia una formación limitada a la transcripción de guías y a la realización de preguntas desde lo transcrito; de acuerdo con esto se deduce que la información manejada en estas clases no es debidamente contextualizada por el docente, por lo tanto, no logra definirse desde la formación del pensamiento crítico. De acuerdo con esto, no hay entonces un apropiado acompañamiento al proceso del estudiante, tampoco se reta a este a complejizar su saber, ni a construir un pensamiento propio con el que llegue a tomar decisiones adecuadas en contextos específicos. Se advierte con esto que, aunque hay un discurso menos clasificado y una comunicación con enmarcación débil, no se llega a una integración adecuada de los discursos que permita al estudiante acercarse apropiadamente al conocimiento, es decir, no hay una adecuación, por parte del educador, de los contenidos y el lenguaje en el que se comunican que ofrezca al estudiante la posibilidad de acercarse al conocimiento de manera más significativa.

A pesar de esto, se encontró, en una de las prácticas, un enfoque por una formación para la concientización, desde la reflexión del ser con relación a sus dimensiones histórica, política, social y cultural. Desde las tres fuentes de información estudiadas se hallaron recurrencia en dos etiquetas: *argumentación* y *contextualización*. Además de esto, el grupo de etiquetas asignado a esta práctica, en este ítem específico, se puede definir dentro del término de *discurso integrador* con elementos como: *análisis crítico*, *consciencia histórica*, *construcción democrática del saber*, entre otras.

La presentación de material variado con diversidad de perspectivas tiene gran cabida en esta práctica, con la intención de que el estudiante, en este ejercicio, llegue a adoptar una actitud crítica ante los diferentes argumentos que en ellos se presenta, pueda

dar cuenta de la validez de la información y construya un concepto propio emergente del análisis de los textos. De igual manera, se analizan las implicaciones de los diferentes momentos históricos, llegando a supuestos sobre lo que pasaría si, en las condiciones concretas de ese tiempo, se tomaran decisiones más racionales y éticas. Estas características demuestran un interés por formar ciudadanos comprometidos con la reflexión histórica de las problemáticas actuales, que permitan una concientización profunda del saber y un compromiso con la realidad; que, en últimas, propende por la formación de personas autónomas intelectualmente.

En esta gráfica se pueden apreciar mejor las características de cada práctica, junto con su grado de enmarcación y clasificación.



■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una formación de la eticidad?**

El componente de formación de la eticidad se evidencia, en dos de las prácticas, a través de un discurso exhortativo, mediante el cual se exponen al estudiante las

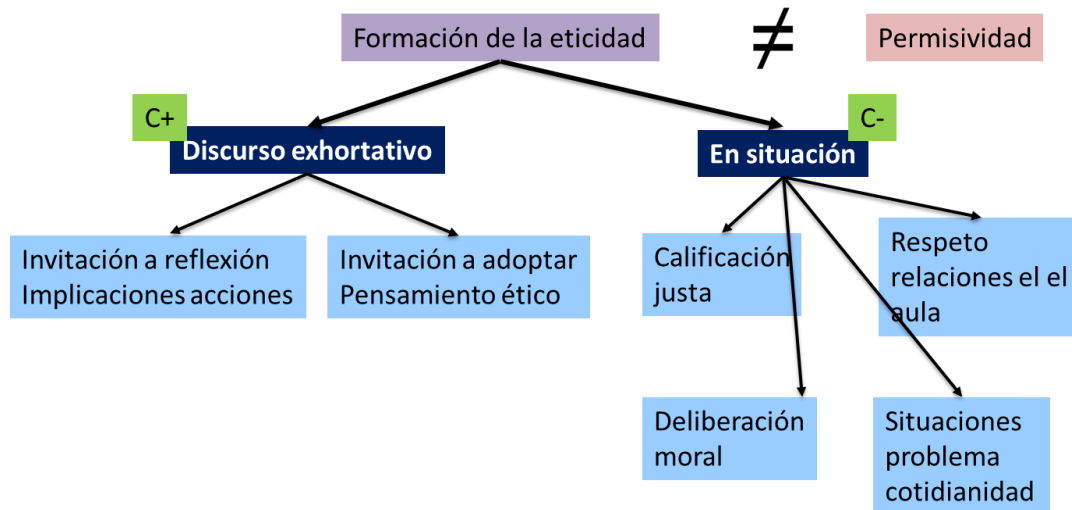
implicaciones de sus acciones y se le invita a adoptar un pensamiento ético; esto se da desde el nivel abstracto de la palabra, acompañado de ejemplos, sin llegar a involucrar directamente al estudiante en la definición de lo que puede ser o no éticamente aceptado.

En cuanto a la mención de la permisividad, presente en una de las prácticas, se debe señalar que esta llega a definirse como un elemento dentro de la formación ética, en el que el docente, al dejar de lado su papel de educador y acompañante, al prescindir de acuerdos claros de convivencia en clase que permitan una adecuada comunicación, genera un ambiente de incertidumbre y de desorganización. De ahí que se señale como una falla ética, lo cual plantea un alejamiento con una formación fundada en la eticidad.

Por el contrario, otro de los docentes procura la puesta en práctica de la ética en las diferentes situaciones escolares referentes a calificaciones, relación entre profesor y estudiante y entre pares, etc. A su vez, involucra situaciones cotidianas mediante la discusión y la deliberación moral, donde se busca encontrar respuesta a situaciones problemáticas. Además de esto, propone el uso de la argumentación como forma de dar juicios acertados y coherentes, respetuosos del otro y de la situación comunicativa que entraña; que lleven al estudiante hacia actitudes empáticas en las que este comprenda las diferentes perspectivas.

Con esto se puede afirmar que el grado de horizontalidad del discurso de cada docente no define su práctica como democrática o no, ya que la ausencia de organización en un aula, donde el docente tiene una gran cercanía con el estudiante, no garantiza un ambiente adecuado para la sana discusión y formación ética. Por el contrario, la capacidad de integrar las implicaciones éticas del actuar en el aula con las recomendaciones ofrecidas

de forma exhortativa pueden ser una alternativa más adecuada para una formación que procure la autonomía del estudiante.



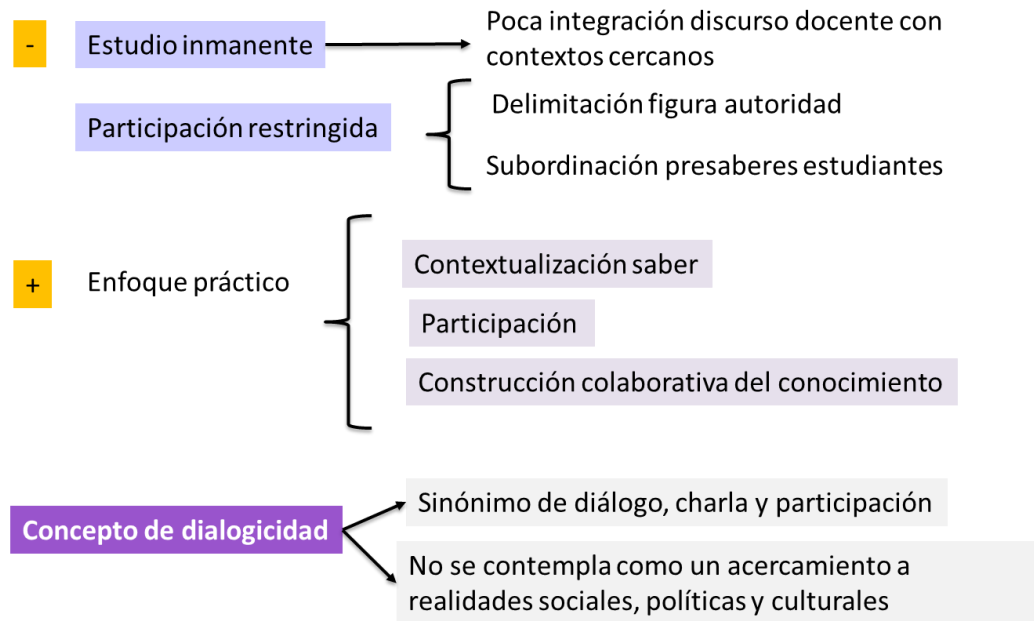
■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una formación dialógica?**

La preferencia por el estudio inmanente de los saberes supone un ambiente de comunicación vertical que no permite la integración entre los discursos del docente y el estudiante, ya que no se acerca el discurso académico a la realidad propia del educando. Desde este enfoque, los espacios para el diálogo son limitados a pequeñas participaciones controladas y gestionadas por el docente quien es el que permite o no la intervención y la extensión de esta. En este tipo de discursos las relaciones se dan, preferiblemente, de forma jerárquica, pues el docente tiene una gran preocupación por delimitar su posición de autoridad, quien tiene el control del conocimiento que imparte, con respecto a la del aprendiz. Por esto, el carácter dialogante en esta práctica se limita solamente a las pequeñas

intervenciones que permite el docente como apoyo a su discurso, sin que se integren experiencias ni presaberes de los estudiantes.

Por otra parte, dos de las prácticas estudiadas, exponen, con mayor o menor medida, las temáticas desde un enfoque práctico en el que se contextualiza el saber y se adecúa a un discurso cercano al estudiante, lo cual permite el diálogo del educando con el conocimiento y su contexto de realización. Asimismo, propone espacios de participación y de construcción del conocimiento de manera colaborativa. No obstante, en una de ellas no se evidencia un acompañamiento adecuado, lo cual deviene en permisividad y, por lo tanto, en una práctica descuidada y desorganizada. En la otra, por el contrario, se demuestra un interés por crear ambientes de diálogo y participación en los que se ofrece un acompañamiento constante y se promueve la discusión y la comprensión de las temáticas a la luz del contexto que las determina. Con ello, se presenta un ambiente que prioriza el rigor por medio de la argumentación y sitúa al estudiante como constructor de su propio conocimiento a partir de la pregunta.

Algunas de las prácticas estudiadas no implican una *dialogicidad* con el mundo, pues la formación en este ámbito solo se logra mediante la conversación o la participación de los estudiantes en el aula con respecto a los conceptos y procedimientos del saber que ofrece el educador y no a un acercamiento con los elementos propios de las realidades sociales, políticas y culturales que determinan las temáticas estudiadas. Los docentes, en general, conciben la dialogicidad como sinónimo de diálogo, charla y participación, de manera que la idea de dialogicidad como acercamiento a las realidades que enmarcan un saber no se hizo evidente, por lo menos, en sus testimonios con relación a la pregunta formulada para este ítem.



■ **¿Qué elementos del discurso pedagógico de los docentes se relacionan con una formación de la racionalidad?**

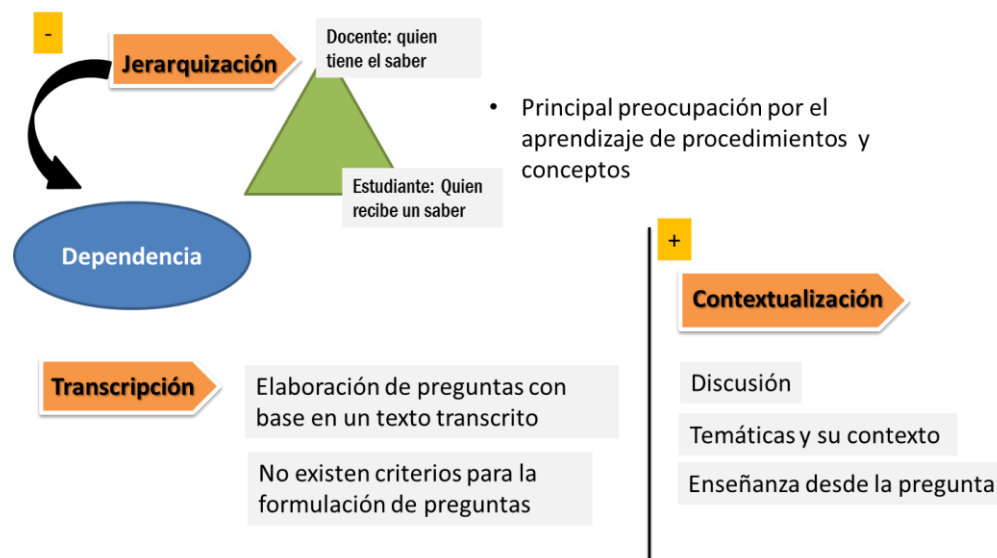
En torno a la formación de la racionalidad, la práctica autoritaria privilegia el estudio inmanente de la materia y el aprendizaje de procedimientos y conceptos, sin llevar el saber a realidades cercanas, lo cual define el tipo de racionalidad que se quiere impartir. La posición del docente se muestra como protagónica, lo cual sitúa al estudiante en una posición inferior, en la que se delimita el papel del docente como aquel que posee el saber y la del estudiante como el que lo recibe.

En contravía a una formación para la racionalidad se encontró una práctica que privilegia la transcripción de información y un acercamiento superficial a esta mediante la formulación de preguntas sin ningún criterio de elaboración, lo cual expone un ejercicio ausente de razonamiento y de análisis coherente de la información. Esta práctica se describe como un espacio de comodidad en el que la formación está determinada por la realización

de tareas sencillas y mecánicas que no implican el desarrollo de un pensamiento complejo y la comprensión profunda de los contenidos.

En cuanto a otro de los docentes, se halló que este promueve la discusión y la comprensión de las temáticas a la luz del contexto que las determina, desde una pedagogía de la pregunta.

Se hacen evidente entonces tres perspectivas desde las que se aborda la formación de la racionalidad: una inmanente que procura por la comprensión de los elementos internos de la materia, otra de reproducción de la información que propone la transcripción de información como forma de adquirir el conocimiento y, por último, una contextualizada e integradora que se vale de la pregunta como forma de cuestionar constantemente el estado en el que se encuentra el saber.



Autonomía instrumental

Para esta categoría, la cual está determinada por la *formación en la autoplanificación, autorregulación y autoevaluación*, se concluyó que no existe, en ninguno de los tres informantes, estrategias concretas para la formación en estos aspectos, más que una autoevaluación al final de periodo hecha de forma oral por cada estudiante.

Se expusieron elementos relacionados con la exhortación de los estudiantes hacia acciones autónomas como recomendaciones sobre la importancia de realizar actividades académicas en casa, de distribuir adecuadamente su tiempo, de proponerse metas y de apropiarse de sus propios procesos de aprendizaje en la realización de trabajos individuales y en grupo y en la toma de apuntes de forma autónoma.

Autoplaneación

Discurso exhortativo: invitación a realizar actividades académicas en casa y la preparación de exámenes.

Autorregulación

Toma de apuntes

Discurso exhortativo: invitación a gestionar adecuadamente el tiempo libre y a proponerse metas de aprendizaje

Autoevaluación:

Autoevaluación final de periodo: de forma oral

Autocorrección o coevaluación de ejercicios y exámenes

Criterios de mejoramiento

A continuación, se presentan algunos criterios que surgieron desde el análisis de los elementos encontrados en las prácticas de los tres informantes.

Autonomía emocional. Una educación para la autonomía debe promover espacios en donde se reconozca la estudiante como pensador y como sujeto social, que necesita de la comunicación cercana con sus pares y profesores. De forma que se sugiere:

1. trabajar en el desarrollo de relaciones más horizontales, en las que se permita al estudiante interactuar con sus compañeros y profesor.
2. Permitir intervenciones de los estudiantes de forma amplia, de manera que pueda construir ideas completas.
3. Tener en cuenta los presaberes del estudiante en la construcción de nuevo conocimiento.
4. Adecuar el saber al lenguaje del estudiante y su realidad cercana con el objetivo de planear el tránsito de un saber ingenuo a un saber epistemológicamente fundado.
5. Flexibilizar el control sobre las acciones de los estudiantes, de manera que se ofrezca un margen para el desarrollo de relaciones y comunicaciones dentro del salón.
6. Acercar al estudiante al reconocimiento de la diversidad cultural y de opiniones.
7. Proponer al estudiante actividades que le permitan reconocer el estado de su saber, así como debilidades y fortalezas.
8. Llevar el discurso unilateral del docente sobre reconocimiento de la alteridad, autoconocimiento y autoestima a actividades que involucren directamente al estudiante en la definición de su propia personalidad y afectividad.
9. Establecer acuerdos de convivencia que permitan al estudiante hacer uso de su libertad, bajo la condición de ciertas reglas acordadas.

10. Realizar un acompañamiento constante a los procesos de los estudiantes.

Autonomía intelectual. De acuerdo a lo estudiado sobre una formación para la autonomía, se puede afirmar que esta debe procurar por la complejidad de los procesos y por llevar al estudiante hacia el desarrollo de un pensamiento complejo y crítico que involucre los componentes de eticidad y dialogicidad. Así las cosas, se sugiere:

1. Presentar un estudio de las temáticas de forma contextualizada, desde realidades cercanas al estudiante.
2. Invitar a la problematización del saber y a la asunción de la duda como condición para llegar al conocimiento.
3. Mantener la reflexión ética como eje transversal de la educación en todos sus aspectos a partir de actividades o estrategias concretas en las que se involucre al estudiante y no se quede esta solo en un discurso expuesto por el docente.
4. Buscar opciones alternativas a la transcripción de textos.
5. Promover espacios para el diálogo y el debate.
6. Diseñar estrategias en las que el estudiante se asuma como ciudadano, constructor de sociedad.
7. Plantear actividades que exijan un rigor tanto académico como ético.

Autonomía instrumental. Como su nombre lo indica, este tipo de autonomía brinda la posibilidad al estudiante de revisar continuamente su proceso y tomar decisiones en torno a ello, que ayuden en el desarrollo de su autonomía. Se propone entonces:

1. Diseñar estrategias concretas que permitan al estudiante iniciar una formación a partir de la autoplanificación, autorregulación y autoevaluación de sus actividades.
2. Mantener una actitud conciliadora frente a las opiniones del estudiante ante la pertinencia de los contenidos y actividades que se proponen.
3. Diseñar instrumentos que permitan a los estudiantes realizar por sí mismo un diagnóstico o seguimiento de sus aprendizajes, debilidades y fortalezas.

Con esto se da cumplimiento al objetivo principal, el cual demanda la elaboración de recomendaciones a partir del análisis del discurso pedagógico de los docentes de la Institución Educativa La Laguna.

Desde este estudio se pudo evidenciar cómo los docentes, a partir de su discurso y sus prácticas concretas pueden enmarcarse dentro de un estilo de enseñanza más o menos emancipador, con estructuras tanto débiles como fuertes que influyen en la creación de ambientes formativos. A su vez, este trabajo, con una muestra pequeña, expuso los elementos principales que pueden manifestarse en una práctica pedagógica y que pueden influir en una formación para la autonomía.

Como se pudo ver, se realizó un estudio interno de los elementos que definen una formación para la autonomía, por lo cual, sería pertinente, en futuras investigaciones, contemplar variables que involucren políticas públicas y discursos nacionales; así como una población mayor de docentes, de manera que sea más representativa.

A raíz de la intención etnográfica de conocer las actuaciones concretas de un grupo o comunidad se logró, con una pequeña muestra, analizar gran cantidad de información a profundidad, permitiendo así entender las dinámicas de este entorno concreto.

De manera que este estudio brindará a los docentes estudiados herramientas para que realicen una reflexión profunda sobre su práctica y sobre su quehacer pedagógico. En este sentido, este tipo de investigaciones permiten una comprensión de los entornos lo cual ofrece enormes posibilidades de mejoramiento de las prácticas y de los contextos educativos. Además de contribuir a la concientización del docente sobre la importancia de su labor y su papel como agente social e histórico.

Referencias

- Abbagnano, N. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. (1997). *Diccionario de filosofía*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aldana, E., & al., e. (1996). *Informe de la Misión de Sabios: Colombia al Filo de la*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Anzaldúa Arce , R., & Ramírez Grajeda, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas* 33, 113-130. Recuperado de 132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf
- Arandia Londoño, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 59-77. Recuperado de <http://site.ebrary.com.aure.unab.edu.co/lib/unabsp/reader.action?docID=11046064>

- Barahona Urbano, H. (2009). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá. *Entramado*, 28-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265419724003>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Becerril Calderón, S. (2005). *Comprender la práctica docente*. México D.F.: Plaza y Janes.
- Bernstein, B. (Diciembre de 1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in society*, 10(3), 327-363. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/4167260>
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 107-152. Recuperado de www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2000). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Burguet, M., & Laudo, X. (2015). Aprendizaje y ciudadanía en las pedagogías del siglo XXI: entre la autonomía y la responsabilidad. En M. R. Buxarrais, & M. Martínez, *Retos educativos para el siglo XXI: Autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje* (págs. 23-33). Barcelona: Octaedro.

- Cabrera Ruiz, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje. Direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058006>
- Cáliz Romero, N. E., Jaimes Valencia, M., Martínez Delgado, L., & Fandiño Osorio, V. C. (2013). Autonomía y calidad de vida de adolescentes en condición de desplazamiento forzoso en la localidad de Suba, Bogotá, D.C. *Avances en Enfermería*, XXXI(1), 87-102. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aven/v31n1/v31n1a09.pdf>
- Cenci, A. V. (2015). Autonomia, reconhecimento e educacao. *Praxis educativa*, 10(1), 253-274. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89438282013>
- De la Cruz, R., Josa, L., Molano, M., & Montenegro, C. (2013). *Manifestaciones de autonomía en niños del grado sexto de la Institución Educativa Carlos Alban, del municipio de Timbío, Cauca*. Manizales: Universidad de Manizales.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la formación en la autonomía del estudiante universitario. *Electronic Journal or Research in Educational Psychology*, 7 (18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945015>
- Del Solar, S., & Gatica, N. (2010). Autonomía, heteronomía y educación. En *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Delgado Tornés, A. N., Martínez Tena, A. d., & Meza Castillo, J. (2014). La pedagogía de la autonomía como paradigma de la educación universitaria. Retos en el contexto

cubano actual. *Didascalía. Didáctica y Educación*, V(2), 183-192. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.aure.unab.edu.co/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=95984191&S=R&D=fua&EbscoContent=dGJyMNHr7ESeqLI4v%2BbwOLCmr06eqK5Ssq64SrGWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGpslC0qrVNuePfgex44Dt6fIA>

Délors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Díaz, M. (1993). Introducción a la sociología de Basil Bernstein. En B. Bernstein, *La construcción social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Erazo Caicedo, E. (2003). Qué significa Formación para la Autonomía. Una perspectiva filosófica. *Revista académica e institucional de la U.C.P.R.*(67), 7-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897942>

Escobar, N. (Enero de 2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción Pedagógica*(20), 58-73. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34326/1/articulo5.pdf>

Esteve, O., Arumí, M., & Cañada, M. (2003). Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje.

- Barcelona English language and literature studies*, Vol. 12. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82922>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García-Chato, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 63-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf
- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En J. Kincheloe, & P. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (págs. 16-22). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Gobierno de la República de Colombia. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf
- Gómez Paternina, D. A. (2009). Medios educativos de enseñanza y autonomía del estudiante. *Studiositas*, 4(3), 39-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3658929>

- Góngora, J. (2005). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno. *Boletín del Modelo Educativo, Tecnológico de Monterrey*. Recuperado de http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/boletin_9/pag3.htm.
<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/boletin_9/pag3.htm OEI
- González Álvarez, L. (1990). La personalización fundamento de nuestra liberación. En: En *El hombre latinoamericano y su mundo*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- González Álvarez, L. (1990). La personalización, fundamento de nuestra liberación. En *El hombre latinoamericano y su mundo*. Bogotá: Nueva América.
- González Álvarez, L. (1990). La personalización, fundamento de nuestra liberación. En F. Beltrán Peña , *El hombre latinoamericano y su mundo*. Bogotá: Nueva América.
- Graizer, Ó., & Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de Educación*, 133-158. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf
- I.E. La Laguna. (2012). Pacto de convivencia. *PEI*. Los Santos.
- Julián, D. S. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kant, E. (2007). *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Recuperado de http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicjlg/Libros_y_mas/2015/09/fund_metaf_costu.pdf

- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI. Evolucionar para sobrevivir. En J. Kincheloe, & P. McLaren, *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (págs. 25-67). Barcelona: Graó.
- Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P., & McPherson, G. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, 333-358. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735613503180?journalCode=poma>
- Leal Ladrón de Guevara, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes educacionales*, 51-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912444004>
- MacDougall, M. (2012). Autonomous learning and effective engagement. En *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (págs. 397-400). Recuperado de https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_1738
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2007). Modelo pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 43 (2). Recuperado de <http://rieoei.org/1665.htm>

- Martins, Á. (2002). Autonomia e educacao. A trajetória de um conceito. *Cuadernos de Pesquisa* (115), 207-232. Obtenido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>
- Marueta, M. (2007). *Educación en cuatro tiempos*. México: Amapsi Editorial.
- Meza Cruz, B. (2004). Las guías de autoaprendizaje y su influencia en la creación de un clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes (Tesis de maestría). De la base de datos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/439/6/TFLACSO-01-2004BCMC.pdf>
- Monereo, C. (2008). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (págs. 11-26). Barcelona: GRAÓ.
- Monetti, E. (2011). La formación para la autonomía desde la enseñanza universitaria. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/097.pdf>
- Moreira Abadi, A., & Hepp Rehfeldt, M. J. (2016). Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. *Praxis Educativa*, 11(2), 1-22. Recuperado de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Moreno, R., & Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo, desarrollo de una definición.

Comportamentalia, 51-62. Recuperado de

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14512>

Morín, E. (2001). La ética del género humano. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Narváez Rivero, M. (2005). Autonomía para aprender y autonomía para vivir. *Revista*

Interamericana de Docencia Universitaria, 1(1), 1-13. Recuperado de

<http://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1/175>

Niemi, H. (2013). The finish teacher education. teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117-138. Recuperado

de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413603>

Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en colombia: La escuela rural*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: La escuela rural*. Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Puig Rovira, J., & Martín García, X. (2014). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. España: Alianza.

RAE. (15 de septiembre de 2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>: <http://www.rae.es/>

- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*(28), 108-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345941358009>
- Rousseau, J. J. (1983). *El contrato social*. Madrid: SARPE.
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.
- Sarramona, J. (2011). Autonomía y calidad de la educación. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Recuperado de <http://www.cite2011.com>
- Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. Zimmerman, & D. Schunk, *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah: NJ. Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4612-3618-4_4
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 85-94. Recuperado de <http://www.anitacrawley.net/Articles/SchunkLegacyofPintrich.pdf>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Simmons, D. (2002). Autonomy in practice: a qualitative study of school nurses' perceptions. *Journal of School Nursing*, 87-94. Recuperado de

<http://ahs.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=106940456&site=ehost-live>

Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico.

Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770312>

Tedesco, J. (2003). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tennant, M. (2012). Adult teaching and learning. En *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (págs. 145-147). Recuperado de

https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_541

https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-1-4419-1428-6_541

Vergara, E. M., Montaña, N., Becerra, R., León-Enríquez, O. U., & Arboleda, C. (2011).

Prácticas para la formación democrática en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), 227-253. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/884811378?accountid=15412>

Vila Merino, E. S., & Vega Mancera, F. (2012). La educación para la autonomía moral en

la escuela intercultural. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 369-379. Recuperado de

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9013/9257

- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 3-17. Recuperado de <http://www.springer.com/br/book/9781461281801>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (1995). La participación democrática y su relación con la educación. En E. Zuleta, *Educación y democracia, un campo de combate* (pág. 199). Bogotá: Imprelínea Ltda.
- Zuleta, E. (2004). La Educación, un campo de combate. En *Educación y democracia, un campo de combate*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2006). Educación y filosofía. *Revista Lectiva*, Número 12, (pp.135-141). Recuperado de https://issuu.com/asoprudea/docs/lectiva_12/140
- Zuleta, E. (2015). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel.

Apéndices

Apéndice 1. Protocolo de observación de clases



Protocolo de observación de clases

ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DE LA SEDE A DE LA I.E. LA LAGUNA

Código del docente: _____ Grupo: _____
 Fecha: _____ Hora inicio _____ Hora finalización _____

A continuación, aparece una lista de aspectos que deben observarse y registrarse durante la sesión con un espacio para agregar etiquetas que puedan catalogar el contenido de dicha descripción.

OBSERVACIÓN DE CLASE		INFORMANTE: _____		DÍA: _____
<i>Cat.</i>	<i>Sub cat.</i>	<i>DESCRIPTORES</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A. autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	El docente realiza actividades en las que propicia la integración de los estudiantes o aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad		
	A2. Autoconocimiento	El docente realiza actividades en las que los estudiantes emprendan su autoconocimiento y reconocimiento.		
	A3. Autoestima	El docente reconoce al estudiante como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas y se lo hace saber.		

autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	El docente realiza actividades en torno a resolución de problemas y toma de decisiones					
	B2. Eticidad	El docente presenta actividades en las que se analice las implicaciones éticas del problema o situación estudiada					
	B3. Dialogicidad	El docente realiza actividades en las que el estudiante tiene una gran participación, permitiéndole a este mantener una actitud democrática hacia el conocimiento. Así mismo, en sus actividades se evidencia un acercamiento a los contextos sociales en los que se desarrolla el saber.					
	B4. Racionalidad	El docente plantea la importancia de exponer explicaciones argumentadas en el saber razonado.					
autonomía instrumental	C1. Autoplanificación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea					
	C2. Autorregulación	El docente plantea a sus estudiantes el uso de estrategias en las que este revise su avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea					

C3. Autoevaluación	El docente plantea a sus estudiantes estrategias de autoevaluación de sus actividades		

Apéndice 2. Entrevista semiestructurada a docentes

Entrevista semiestructurada a docentes

ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DE LA SEDE A DE LA I.E. LA



LAGUNA-2016

Objetivo específico: Identificar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con la formación para la autonomía.

Entrevistador: Adriana Yiseth Fuentes Bayona

Código del docente _____ Edad: _____ Fecha _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Lugar de encuentro: _____

Materias a cargo: _____

Introducción: Buenos días, soy Adriana Yiseth Fuentes Bayona, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La siguiente entrevista tiene como objetivo indagar sobre los elementos de formación para la autonomía que subyacen al discurso pedagógico de los docentes de esta institución, entendiendo que toda práctica es un discurso.

La información recolectada en esta entrevista tiene como único fin desarrollar los objetivos de esta investigación, por lo tanto, es anónima. Sus respuestas se integrarán a las de los otros participantes de modo que no se identifique de manera individual las respuestas de cada uno. Con el fin de registrar la mayor cantidad de información, valiosa para el estudio, es necesario grabar la conversación. ¿Existe algún problema en que grabemos la conversación? Desde ya, agradezco su participación y la colaboración para el desarrollo de esta investigación.

CATEGORÍAS	subcategorías	PREGUNTAS
------------	---------------	-----------

INICIO- GENERALIDADES		<ul style="list-style-type: none"> • Formación y experiencia • Circunstancias por las que llegó a ser docente • Concepto de formación • Concepto general de autonomía 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Puede hablarnos sobre su formación profesional y su experiencia como docente? 2. ¿Puede hablarnos sobre las circunstancias que lo llevaron a ser docente? 3. ¿Qué entiende por formación? 4. ¿Qué entiende por formación para la autonomía y cómo se vería reflejado en su clase? 	
A.	autonomía emocional	A1	Formación en el reconocimiento de la alteridad	5. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para el reconocimiento del otro, de la alteridad? Actividades, estrategias y actitudes.
		A2	Formación en el autoconocimiento	6. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento? Actividades, estrategias y actitudes.
		A3	Formación hacia la autoestima	7. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para la autoestima? Actividades, estrategias y actitudes.
B.	autonomía intelectual	B1	Formación del pensamiento crítico	8. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación del pensamiento crítico? Actividades, estrategias y actitudes.
		B2	Ética	9. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres éticos? Actividades, estrategias y actitudes.
		B3	Dialogicidad	10. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de los estudiantes como seres dialogantes? Actividades, estrategias y actitudes.
		B4	Racionalidad	11. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres racionales? Actividades, estrategias y actitudes.
C.	autonomía instrumental	C1	Estrategias de autoplanificación	12. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de personas aptas para autoplanificar sus actividades? Actividades, estrategias y actitudes.

	C2	Estrategias de autorregulación	13. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de personas con habilidades para autorregular sus acciones y procesos de formación? Actividades, estrategias y actitudes.
	C3	Estrategias de autoevaluación	14. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación? Actividades, estrategias y actitudes.
<p><u>Cierre</u></p> <p>¿Desea agregar algo que no se haya comentado al respecto de la formación para la autonomía?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agradecimiento • Despedida 			

Apéndice 3. Cuadro de análisis de entrevistas a docentes

ENTREVISTA DOCENTE		INFORMANTE 1	DÍA:	
		PREGUNTA	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
autonomía emocional	Formación en el reconocimiento de la	A1. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con una formación para el reconocimiento del otro, de la alteridad?		
	Formación en el autoconocimiento	A2. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con una formación para el autoconocimiento?		
	Formación en la autonomía emocional	A3. ¿Qué elementos de su clase se relacionan		

		con una formación para la autoestima?		
autonomía intelectual	Formación del pensamiento crítico	B1. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación del pensamiento crítico?		
	Eticidad	B2. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres éticos?		
	Dialogicidad	B3. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de los estudiantes como seres dialogantes?		
	Racionalidad	B4. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de seres racionales?		
autonomía instrumental	Estrategias de autorregulación	C1. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación de personas aptas para autoplanificar sus actividades?		
	Estrategias de autorregulación	C2. ¿Qué elementos de su práctica se relacionan con la formación de		

	personas con habilidades para autorregular sus acciones y procesos de formación?		
Estrategias de autoevaluación	C3. ¿Qué elementos de su clase se relacionan con la formación en el desarrollo de habilidades para la autoevaluación?		

Apéndice 4. Entrevista semiestructurada a estudiantes

Entrevista semiestructurada a estudiantes



ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DE LA SEDE A DE LA I.E. LA LAGUNA-2016

Objetivo específico: Identificar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con la formación para la autonomía.

Entrevistador: Adriana Yiseth Fuentes Bayona

Código del estudiante _____ Edad: _____ Fecha _____

Hora de inicio: ____ Hora de finalización: ____ Lugar de encuentro: _____

Introducción: Buenos días, soy Adriana Yiseth Fuentes Bayona, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La siguiente entrevista tiene como objetivo indagar sobre los elementos de formación para la autonomía que subyacen al discurso pedagógico de los docentes de esta institución, entendiendo que toda práctica es un discurso.

La información recolectada en esta entrevista tiene como único fin desarrollar los objetivos de esta investigación, por lo tanto, es anónima. Sus respuestas se integrarán a las de los otros participantes de modo que no se identifique de manera individual las respuestas de cada uno. Con el fin de registrar la mayor cantidad de información, valiosa para el estudio, es necesario grabar la conversación. ¿Existe algún problema en que grabemos la conversación? Desde ya, agradezco su participación y la colaboración para el desarrollo de esta investigación.

*Nota: Antes de realizar cada pregunta, el entrevistador debe hacer una corta introducción de cada uno de los aspectos para que el estudiante lo tenga claro y pueda responder adecuadamente.

CATEGORÍAS		INDICADORES		PREGUNTAS
INICIO-GENERALIDADES		<ul style="list-style-type: none"> Concepto general de autonomía 		1. ¿Qué crees que es autonomía? 2. ¿Cómo te imaginas una clase en donde se desarrolle tu autonomía?
A.	autonomía emocional	A1	Formación en el reconocimiento de la alteridad	3. ¿Qué actividades proponen tus profesores que te integren con tus compañeros? 4. ¿Tu profesor aborda temas referentes a la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la diversidad?, ¿Cómo lo hace?
		A2	Formación en el autoconocimiento	5. ¿Qué actividades proponen tus profesores que propicien tu autoconocimiento y reconocimiento dentro del grupo?
		A3	Formación hacia la autoestima	6. ¿Qué actitudes adoptan tus profesores en torno a tu reconocimiento como pensador y ser capaz de realizar las tareas planteadas?, ¿te lo hace saber con frases o gestos de aliento y reconocimiento?
B.	autonomía intelectual	B1	Formación del pensamiento crítico	7. ¿El profesor te plantea situaciones problemáticas y te propone que busques la solución más adecuada?
		B2	Eticidad	8. ¿Tus profesores presentan actividades en las que se analizan las implicaciones éticas de un problema o situación estudiada?, por ejemplo, sobre qué se debe o no debe hacer en tal o cual situación, qué es correcto según tus construcciones morales y éticas, etc.
		B3	Dialogicidad	9. ¿Tus profesores realizan actividades en las que tienes una gran participación? 10. ¿Tus profesores proponen debates o actividades sobre temas actuales y reflexiones sobre la realidad social?

		B4	Racionalidad	11. ¿Tus profesores te plantean la importancia de exponer explicaciones argumentadas desde el razonamiento o hacen actividades encaminadas a ello?
C.	autonomía instrumental	C1	Estrategias de autoplanificación	12. ¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias de autoplanificación como la identificación de metas de aprendizaje, tiempos, horarios y recursos con relación a la complejidad de la tarea?, ¿De qué manera?
		C2	Estrategias de autorregulación	13. ¿Tus profesores te plantean el uso de estrategias que te permitan revisar tu avance, dificultades y éxito en el desarrollo de la tarea?, ¿Cuáles?
		C3	Estrategias de autoevaluación	14. ¿Los profesores te plantean estrategias de autoevaluación: corrección de actividades, análisis de las falencias en el desarrollo de la actividad, concientización de tu propio proceso de estudio (¿gastaste el tiempo adecuado?, ¿realizaste la tarea a profundidad?, ¿te concentraste lo suficiente en el desarrollo de la actividad?, ¿cumpliste con tus objetivos?, etc.)?
<p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agradecimiento • Despedida 				

Apéndice 5. Carta de solicitud de consentimiento para uso del nombre de la

Los Santos, 2 de mayo de 2016

Maria Teresa Echeverría
Directora I.E. La Laguna
Los Santos



Estimada Directora, la presente comunicación tiene como objetivo solicitar su autorización para la utilización del nombre de la Institución Educativa La Laguna en el proyecto de investigación titulado LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER), desarrollado por mí como requisito para optar al título de magister, del programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. A continuación, expongo la información general sobre el proyecto, sus objetivos y metodología:

El estudio intenta responder a la pregunta ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía?, por lo que se estableció como objetivo general establecer criterios para el mejoramiento de los ambientes de formación para la autonomía a partir del análisis de los elementos del discurso pedagógico de los docentes. Para el desarrollo de este se plantearon tres objetivos específicos:

- Categorizar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con una formación para la autonomía.
- Catalogar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.
- Analizar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.
- Determinar la estructura de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía.

Para cumplir con estos objetivos se realizará un estudio etnográfico en el que se hará uso de dos técnicas de recolección de información: la entrevista y la observación. La entrevista será aplicada a tres de los profesores de la Sede A de esta institución y a seis estudiantes. Igualmente, se realizará la observación y filmación de algunas de las clases de los docentes.

Finalmente, esta información será categorizada, jerarquizada y analizada con el objetivo de generar conclusiones que permitan establecer criterios para el mejoramiento de ambientes de aprendizaje significativos.

La participación de los docentes y estudiantes será de forma anónima, de manera que no serán expuestos sus nombres y la información dada no será de ninguna manera ligada a estos, ya que el análisis integrará toda la información con el fin de sacar conclusiones generales.

Gracias por su atención y quedo atenta a su respuesta.

Atentamente,

Adriana Yiseth Fuentes Bayona
C.c. 1098633831

Maria Teresa Echeverría
Recibido
Mayo 2/2016
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA
C.C. 1098633831

Apéndice 6. Consentimiento para uso del nombre de la institución

Los Santos, 6 de mayo de 2016



INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA
LOS SANTOS - SANTANDER
RESOLUCIÓN No 021761 DE NOVIEMBRE 09 DE 2015
COD. DANE 268418000271
COD. ICFES No 140699
TEL: 3142804596

Para: Adriana Yiseth Fuentes Bayona

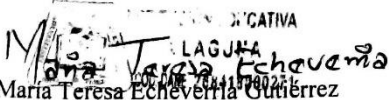
Asunto: Respuesta a solicitud de autorización para realizar investigación en Institución Educativa La Laguna

Cordial saludo,

En atención a su solicitud fechada del 2 de mayo de 2016, me permito informar que se autoriza el uso del nombre de la Institución Educativa La Laguna en su tesis de Maestría titulada LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER), requisito para obtener el título de Magíster en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Confiamos en el buen uso del nombre de nuestra institución y la pertinencia de esta investigación para nuestro mejoramiento.

Cordialmente,


Maria Teresa Echeverría Gutiérrez

Rectora I.E. La Laguna

Apéndice 7. Modelo consentimiento informado a docentes



PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Fecha: _____

Nombre del proyecto: LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER)

Descripción del proyecto:

El estudio intenta responder a la pregunta ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía?, por lo que se estableció como objetivo general establecer criterios para el mejoramiento de los ambientes de formación para la autonomía a partir del análisis de los elementos del discurso pedagógico de los docentes. Para el desarrollo de este se plantearon tres objetivos específicos:

- Categorizar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con una formación para la autonomía.
- Catalogar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.
- Analizar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.
- Determinar la estructura de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía.

Para cumplir con estos objetivos se realizará un estudio etnográfico en el que se hará uso de dos técnicas de recolección de información: la entrevista y la observación. La entrevista será aplicada a tres de los profesores de la Sede A de esta institución y a seis estudiantes. Igualmente, se realizará la observación y filmación de algunas de las clases de los docentes.

Finalmente, esta información será categorizada, jerarquizada y analizada con el objetivo de generar conclusiones que permitan establecer criterios para el mejoramiento de ambientes de aprendizaje significativos.

La participación de los docentes y estudiantes será de forma anónima, de manera que no serán expuestos sus nombres y la información dada no será de ninguna manera ligada a estos, ya que el análisis integrará toda la información con el fin de sacar conclusiones generales.

CONSENTIMIENTO INFORMADO A DOCENTES

Yo, _____, con documento de identidad No _____, declaro que he sido informado (a) con la claridad

y veracidad debida, respecto de la investigación titulada LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER), en la que la Licenciada Adriana Yiseth Fuentes Bayona me ha invitado a participar en calidad de informante. Por lo que acepto participar de las entrevistas y de la observación de algunas de mis clases, que serán grabadas por la investigadora. De igual manera, asumo que las informaciones dadas serán solamente de conocimiento de la investigación y de su asesor, quienes garantizan la confidencialidad en el tratamiento de los datos y el respeto por la intimidad de la información suministrada.

Estoy consciente de que el informe final de la investigación será publicado, no siendo publicados los nombres de los participantes, teniendo libertad de interrumpir mi participación en cualquier momento, sin que esto genere algún perjuicio o gasto.

Firma y cédula del informante

Firma y cédula del investigador

Apéndice 8. Modelo consentimiento informado a acudientes



Universidad Autónoma de Bucaramanga

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Fecha: _____

Nombre del proyecto: LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER)

Descripción del proyecto:

El estudio intenta responder a la pregunta ¿Qué características presenta el discurso pedagógico de los profesores de básica secundaria de la Institución Educativa La Laguna, Sede A, en el marco de una formación para la autonomía?, por lo que se estableció como objetivo general establecer criterios para el mejoramiento de los ambientes de formación para la autonomía a partir del análisis de los elementos del discurso pedagógico de los docentes. Para el desarrollo de este se plantearon tres objetivos específicos:

- Categorizar los discursos pedagógicos de los docentes relacionados con una formación para la autonomía.

- Catalogar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.
- Analizar las características del discurso pedagógico de los docentes, relacionadas con la formación para la autonomía.
- Determinar la estructura de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes a la luz del estudio de los discursos pedagógicos relacionados con la formación para la autonomía.

Para cumplir con estos objetivos se realizará un estudio etnográfico en el que se hará uso de dos técnicas de recolección de información: la entrevista y la observación. La entrevista será aplicada a tres de los profesores de la Sede A de esta institución y a cuatro estudiantes. Igualmente, se realizará la observación y filmación de algunas de las clases de los docentes.

Finalmente, esta información será categorizada, jerarquizada y analizada con el objetivo de generar conclusiones que permitan establecer criterios para el mejoramiento de ambientes de aprendizaje significativos.

La participación de los docentes y estudiantes será de forma anónima, de manera que no serán expuestos sus nombres y la información dada no será de ninguna manera ligada a estos, ya que el análisis integrará toda la información con el fin de sacar conclusiones generales.

CONSENTIMIENTO INFORMADO A ACUDIENTES

Fecha _____

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, la licenciada Adriana Yiseth Fuentes Bayona, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, solicita la autorización escrita del acudiente del (la) estudiante _____ identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, alumno de la Institución Educativa La Laguna para que aparezca ante cámara en una videograbación que tiene como fin de recolectar información para el desarrollo de la investigación titulada LA FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA DESDE EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LOS PROFESORES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA LAGUNA DEL MUNICIPIO DE LOS SANTOS (SANTANDER) que la mencionada investigadora viene adelantando como requisito para su titulación como magister.

El propósito del video es realizar la observación de las prácticas de los docentes de esta sede con el fin de realizar un análisis de estas, por cuanto sus fines son netamente investigativos y sin ánimo lucro. La información recolectada será solamente de conocimiento de la investigadora y de su asesor, quienes garantizan la confidencialidad en el tratamiento de los datos y el respeto por la intimidad de la información suministrada.

Autorizo,

Nombre del acudiente

Firma y cédula del acudiente

Firma y cédula del investigador

Apéndice 9. Etiquetado observaciones de clase y entrevistas, informante 1

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 1 sesión 1		ETIQUETAS EMERGENTES	
DESCRIPCIÓN			
A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	Los estudiantes están en su puesto y en silencio	autoritarismo
		Trabajo individual	código restringido
		Inicia la clase ubicando las sillas a lado y lado del salón, donde los estudiantes están mirándose unos al frente de otros con una distancia considerable entre ellos. El docente se desplaza constantemente por el espacio que dejó entre los estudiantes y así supervisa sus acciones.	comunicación fáctica
		El docente, aunque inicia la clase saludando a sus estudiantes y preguntándoles si hacía frío, se dirige a ellos de una forma distante, con un gesto frío y un aire autoritario, la voz con un volumen elevado.	autoritarismo
		Discurso y acciones centrados en la información y no en el estudiante	enseñanza centrada en contenidos
	A2. Autococimiento	La mayoría de su discurso puede resultar lejano al estudiante, por lo cual no se evidencia adecuación de este al contexto del aprendiz. Además de que no hay constatación de la comunicación pues no hay intervenciones significativas de los estudiantes. / “para qué me sirve la regla de Ruffini?”: para hacer divisiones entre polinomios, polinomios expresados con relación a una variable, pero divididos entre un binomio” / no llega a constatar que se haya aprehendido el proceso, sino mediante la frase: “¿sí está claro?”, solo participa un estudiante (este no ha llevado el mismo proceso que los demás, este estudiante es nuevo y tiene una formación base mucho más rigurosa)	individualismo
		La clase está centrada en el docente y su explicación/ Aunque constantemente hace preguntas sobre qué entendió el estudiante sobre lo escrito, a su vez, no deja espacio para que este logre desarrollar adecuadamente cualquier respuesta, pues lo interrumpe iniciando las intervenciones de estos, y respondiendo él mismo a su pregunta.	vigilancia
		La acción del estudiante queda relegada a un segundo plano o a la función de receptores de información. / Este docente tiene una gran preocupación por los conceptos y solicita al estudiante consignarlos en su cuaderno y comprenderlos.	autoritarismo
		El docente no brinda la suficiente confianza al estudiante para que este tenga una actitud entusiasta hacia su proceso de aprendizaje.	comunicación fáctica
		No tiene en cuenta el conocimiento del estudiante como valioso e interrumpe constantemente sus intervenciones.	enseñanza centrada en contenidos
A3. Autoestima	El docente solicita al estudiante copiar el concepto y no indaga por sus presaberes. Constantemente pide participación, pero esta se da de manera parcial y solo para que el profesor obtenga la información que necesita para articular su explicación. / Luego del dictado el profesor pregunta qué dice el texto copiado, sin embargo, él mismo se responde, con algunas pequeñas e insignificantes palabras dichas por los estudiantes.	autoritarismo	
	constantemente interrumpe las intervenciones de los estudiantes	comunicación fáctica	
	En el minuto 15, mientras dicta la regla de Ruffini, no ha llamado a ninguno de sus estudiantes por su nombre ni ha solicitado participación de ninguno de ellos de manera personalizada. La clase está centrada en la exposición del docente. / Aunque en el minuto 24:58 mantiene contacto visual con dos estudiantes para preguntarle algo sobre el ejercicio, no menciona sus nombres. Hasta ahora no lo hace con ninguno	enseñanza centrada en contenidos	
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento	El tono de la voz es siempre fuerte y siempre con un gesto de seriedad en su cara.	subordinación del estudiante
		Todo se dirige hacia la aprehensión de un proceso para la resolución de operaciones, más no en torno a la búsqueda de soluciones o de comprensión del problema	saber instrumental
	B2.	Aunque constantemente hace preguntas sobre qué entendió el estudiante sobre lo escrito, a su vez, no deja espacio para que este logre desarrollar adecuadamente cualquier respuesta, pues lo interrumpe iniciando las intervenciones de estos, y respondiendo él mismo a su pregunta. / Un estudiante intenta participar. Cuando emprende su tarea, el profesor lo interrumpe, para reformular la pregunta, debido a que el estudiante no brinda la información que el profesor solicita.	comunicación fáctica
		La temática se presenta de manera aislada de cualquier cuestión ética, asimismo, las relaciones en el salón no dan lugar a discusiones éticas del actuar en clase.	saber instrumental
		no hay una relación directa con problemáticas de la vida diaria y su implicación en la toma de decisiones. No hay inmersión de la temática en situaciones de la vida diaria.	comunicación fáctica
	B3. Dialogicidad	No hay un acercamiento de la temática a los contextos sociales en los que se desarrolló o en los que puede ser útil.	análisis inmanente
		el profesor solicita a los estudiantes copiar el título del tema y, a su vez, la definición que él les dicta. /La clase está centrada en la exposición del docente.	autoritarismo
B3. Dialogicidad	Luego de que los estudiantes copian la definición, el profesor les pregunta sobre la interpretación de ese texto escrito, cómo lo entienden: “¿Qué nos dice a nosotros el texto que acabamos de leer?, ¿Qué información me está brindando a mí ese texto?”	código restringido	
		comunicación fáctica	
		descontextualización	
		enseñanza centrada	

		Un estudiante intenta participar. Cuando emprende su tarea, el profesor lo interrumpe, para reformular la pregunta, debido a que el estudiante no brinda la información que el profesor solicita / Luego del dictado el profesor pregunta qué dice el texto copiado, sin embargo, él mismo se responde, con algunas pequeñas e insignificantes palabras dichas por los estudiantes / Constantemente pide participación, pero esta se da de manera parcial y solo para que el profesor obtenga la información que necesita para articular su explicación.	en contenidos Saber instrumental
		<u>El tono de la voz es siempre fuerte y siempre con un gesto de seriedad en su cara.</u>	
		Utiliza un vocabulario muy técnico, que se percibe aislado de cualquier realidad a la que pueda tener acceso el estudiante: “para qué me sirve la regla de Ruffini?”; para hacer divisiones entre polinomios, polinomios expresados con relación a una variable, pero divididos entre un binomio”	
		No se llega a una reflexión profunda del tema, pues el profesor tiene la necesidad de ofrecer el saber tal cual lo tiene planeado.	análisis inmanente autoritarismo comunicación fáctica
		Luego de que los estudiantes copian la definición, el profesor les pregunta sobre la interpretación de ese texto escrito, cómo lo entienden: “¿Qué nos dice a nosotros el texto que acabamos de leer?, ¿Qué información me está brindando a mí ese texto?”	
	B4. Racionalidad	Luego comienza a hacer preguntas más concretas que permiten que el estudiante dé respuestas puntuales en cadena: “¿Qué es la regla de Ruffini?: la regla de Ruffini es un algoritmo, ¿Qué es un algoritmo? (responde el mismo profesor a la pregunta), enseguida puntualiza en la utilidad de la regla de Ruffini y para qué casos se utiliza. / Luego del dictado el profesor pregunta qué dice el texto copiado, sin embargo, él mismo se responde, con algunas pequeñas e insignificantes palabras dichas por los estudiantes.	
C. Autonomía instrumental	C1.	Se dirige directamente a la definición: el profesor solicita a los estudiantes copiar el título del tema y, a su vez, la definición que él les dicta.	enseñanza centrada en contenidos
		El docente toma el completo control de la clase y no hay comprobación del proceso. No hay actividad que compruebe que el estudiante es consciente de su proceso, dificultades y avances.	autoritarismo vigilancia
	C2.	la disposición en la que ubica a los estudiantes, aunque propone un enfrentarse cara a cara, también hay allí un alejamiento, con el objetivo de que el profesor tenga un control completo de la dinámica de la clase y pueda pasearse fácilmente por en medio de ellos y verificar el comportamiento y la disciplina.	
C3.			

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 1 sesión 2			ETIQUETAS EMERGENTES
DESCRIPCIÓN			
A. autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la emoción	copia unos ejemplos en el tablero y espera a que los estudiantes copien, en la espera, el profesor se mantiene lejano, serio, sin decir palabra, solo en una posición cerrada de brazos, inexpresiva, sin contacto con los estudiantes de ningún tipo.	autoritarismo enseñanza centrada en contenidos
	A2. Autoconocimiento	No hay oportunidad al diálogo y conocimientos previos, pues la clase está centrada en el concepto.	autoritarismo enseñanza centrada en contenidos
	A3. Autoestima	Tono de voz muy elevado acompañado de un gesto de severidad. copia unos ejemplos en el tablero y espera a que los estudiantes copien, en la espera, el profesor se mantiene lejano, serio, sin decir palabra, solo en una posición cerrada de brazos, inexpresiva, sin contacto con los estudiantes de ningún tipo.	autoritarismo enseñanza centrada en contenidos
autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	Mientras explica y pregunta frunce el ceño. Toda la participación se dirige a la explicación del docente y cómo se desarrolla. El estudiante cuando participa lo hace leyendo lo que está escrito en el cuaderno y no desde una completa o por lo menos parcial comprensión del tema. Un estudiante dice “que solo tiene...” y el profesor interrumpe para decir “que son fracciones”, por lo cual él mismo se responde. A lo mucho permite que el estudiante le complete la oración que está desarrollando con una o dos palabras. Esto se repite durante toda la explicación.	autoritarismo comunicación fáctica saber instrumental
	B2. Eticidad		
	B3. Dialogicidad	No hay oportunidad al diálogo y conocimientos previos, pues la clase está centrada en el concepto. Mientras explica y pregunta frunce el ceño. Toda la participación se dirige a la explicación del docente y cómo se desarrolla.	Autoritarismo comunicación fáctica enseñanza

		Un estudiante dice “que solo tiene...” y el profesor interrumpe para decir “que son fracciones”, por lo cual él mismo se responde. A lo mucho permite que el estudiante le complete la oración que está desarrollando con una o dos palabras. Esto se repite durante toda la explicación.	centrada en contenidos
	B4. Racionalidad	Mientras explica y pregunta frunce el ceño. Toda la participación se dirige a la explicación del docente y cómo se desarrolla. El estudiante cuando participa lo hace leyendo lo que está escrito en el cuaderno y no desde una completa o por lo menos parcial comprensión del tema. / Sucesión de pasos que se deben seguir para llegar a buen término de una operación. No reta al estudiante a desarrollar su pensamiento sino a contribuir a la explicación del tema. / Un estudiante dice “que solo tiene...” y el profesor interrumpe para decir “que son fracciones”, por lo cual él mismo se responde. A lo mucho permite que el estudiante le complete la oración que está desarrollando con una o dos palabras. Esto se repite durante toda la explicación.	autoritarismo comunicación fáctica saber instrumental
autonomía instrumental	C1. Autoevaluación	Inicia la clase solicitando al estudiante copiar el título de la lección, para luego copiar la definición de este en el cuaderno.	enseñanza centrada en contenidos
	C2. Autorregulación		
	C3. Autoevaluación		

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 1 sesión 3

ETIQUETAS EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

autonomía emocional	A1. Autoconocimiento	Les dicta el procedimiento, y mientras lo hace, permanece al frente del salón, guardando su posición de autoridad en frente del tablero. Los estudiantes permanecen en completo silencio y copiando lo que el docente dicta.	saber instrumental autoritarismo comunicación fáctica
	A2. Autoconocimiento		
	A3. Autoestima	Pregunta entonces qué hay que hacer: “leer”, responden, y luego pregunta “¿para qué?”, y él mismo se responde: “Para determinar la información.”	comunicación fáctica
autonomía intelectual	B1. Pensamiento	Pone mucho énfasis en la necesidad de seguir unos pasos específicos para realizar ese tipo de ejercicios. Aun no manifiesta la importancia de dicho tema en la solución de problemas de la vida cotidiana, lo presenta como un tema aislado, meramente académico que debe ser asimilado como procedimiento más que como herramienta para la solución de problemas prácticos.	descontextualización saber instrumental
	B2. Eficacia		
	B3. Dialogicidad	Pone mucho énfasis en la necesidad de seguir unos pasos específicos para realizar ese tipo de ejercicios. Aun no manifiesta la importancia de dicho tema en la solución de problemas de la vida cotidiana, lo presenta como un tema aislado, meramente académico que debe ser asimilado como procedimiento más que como herramienta para la solución de problemas prácticos. Les dicta el procedimiento, y mientras lo hace, permanece al frente del salón, guardando su posición de autoridad en frente del tablero. Los estudiantes entre murmullos, de manera impersonal, responden inseguramente: “problemas con fracciones”, y el profesor termina la idea “problemas que involucran operaciones con fracciones .”	autoritarismo comunicación fáctica descontextualización saber instrumental
	B4. Racionalidad	Pone mucho énfasis en la necesidad de seguir unos pasos específicos para realizar ese tipo de ejercicios. Les explica que primero van a copiar el concepto y luego lo van a analizar. Pregunta entonces qué hay que hacer: “leer”, responden, y luego pregunta “¿para qué?”, y él mismo se responde: “Para determinar la información.”	análisis inmanente comunicación fáctica descontextualización saber instrumental autoritarismo
autonomía	C1. Autopropósito		
	C2. Autorregulación	El profesor llega a clase, saluda y espera que sus estudiantes se organicen por su propia cuenta, pues no les da ninguna instrucción al respecto; sin embargo, ellos ocupan sus puestos como de costumbre y se disponen a escuchar la clase.	autoritarismo organización autónoma

	Luego de unos minutos el profesor anuncia el tema que se va a desarrollar y pide a sus estudiantes copiar el título en el cuaderno.	enseñanza centrada en contenidos autoritarismo desinterés presaberes
	Los estudiantes permanecen en completo silencio y copiando lo que el docente dicta.	
C3. Autoeval		

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 1 sesión 4

ETIQUETAS EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	El profesor dispone a sus estudiantes a lado y lado del salón mirándose una fila con la otra.	análisis inmanente		
		En este momento los estudiantes hacen comentarios graciosos que comparten con el profesor. Este también se une a la conversación mientras organiza su escritorio.	autoritarismo charla		
		Enseguida el profesor presenta un nuevo tema y copia su título en el tablero. Luego pregunta qué es lo que quiere decir ese título: "a qué suena", "qué les dice a ustedes".	autoritarismo enseñanza centrada en contenidos		
		El profesor pone un ejercicio para que los estudiantes lo realicen individualmente.	estandarización		
		Se dirige a un estudiante y le pregunta cómo va. Luego le dice "lo veo quedao con este tema" y más adelante agrega "Usted no ha entendido esto"	individualismo memorización		
		Enseguida explica acudiendo siempre al mismo estudiante, le pregunta con un tono de voz elevado.	participación		
		Mientras estos realizan el ejercicio, el docente se encuentra en su escritorio.	subordinación del estudiante		
		El profesor pierde la calma y alza la voz: los regaña diciéndoles que por qué no leen lo que tienen en el cuaderno. "Si no se lo han aprendido están mal"	vigilancia		
		En una ocasión en que el estudiante se equivoca al responder al docente, los estudiantes se burlan de este y el docente hace un gesto de descontento.			
		A. Autonomía emocional	A3. Autoestima	En este momento los estudiantes hacen comentarios graciosos que comparten con el profesor. Este también se une a la conversación mientras organiza su escritorio.	análisis inmanente
Enseguida el profesor presenta un nuevo tema y copia su título en el tablero. Luego pregunta qué es lo que quiere decir ese título: "a qué suena", "qué les dice a ustedes".	autoritarismo charla				
En una ocasión en que el estudiante se equivoca al responder al docente, los estudiantes se burlan de este.	enseñanza centrada en contenidos intimidación				
Sigue preguntándole al mismo estudiante, mirándolo fijamente a los ojos. Luego lo pasa al tablero.	memorización				
Mientras estos realizan el ejercicio, el docente se encuentra en su escritorio.	participación				
El profesor pierde la calma y alza la voz: los regaña diciéndoles que por qué no leen lo que tienen en el cuaderno. "Si no se lo han aprendido están mal"	subordinación del estudiante				
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico			Los estudiantes dan algunas ideas. El profesor enfoca su pregunta con la intención de dar una pista.	análisis inmanente
				Un estudiante responde y trata de dar su punto de vista. El profesor sigue preguntando ya que la definición no está completa. Los otros estudiantes participan y siguen analizando el título.	autoritarismo enseñanza a partir del ejemplo
				Así, varios estudiantes intervienen, y el profesor sigue preguntando, pues no llegan a expresar aquello que dice el título.	memorización
				Finalmente, llegan a la expresión a partir de la discusión.	participación
		Después de desarrollado el ejercicio el profesor hace mucho énfasis en que se tienen que aprender la forma del procedimiento estudiado para poder aplicarla.	saber instrumental		
		Luego da un sermón sobre que ellos se limitan a copiar y lo que deben hacer es ver al profesor realizar el ejercicio e interpretarlo que este hizo. En vez de limitarse a copiar "pregunte"	trabajo colaborativo		
		El profesor pierde la calma y alza la voz: los regaña diciéndoles que por qué no leen lo que tienen en el cuaderno. "Si no se lo han aprendido están mal"			
		B. Autonomía intelectual	B3. Dialogicidad	El profesor hace un recuento de lo que han visto durante el periodo y los estudiantes, a su vez, recuerda los temas.	descontextualización disciplina
				Enseguida el profesor presenta un nuevo tema y copia su título en el tablero. Luego pregunta qué es lo que quiere decir ese título: "a qué suena", "qué les dice a ustedes".	encuentro de ideas memorización
				Los estudiantes dan algunas ideas. El profesor enfoca su pregunta con la intención de dar una pista.	participación
Un estudiante responde y trata de dar su punto de vista. El profesor sigue preguntando ya que la definición no está completa. Los otros estudiantes participan y siguen analizando el título.	saber instrumental				
Pregunta específicamente a un estudiante, este trata de dar su explicación y el profesor deja espacio para que este organice su respuesta, sin embargo, este no llega a ella.	trabajo colaborativo				

		Así, varios estudiantes intervienen, y el profesor sigue preguntando, pues no llegan a expresar aquello que dice el título. Finalmente, llegan a la expresión a partir de la discusión. "Que interpreten lo que yo le digo y lo aplique" Pregunta a los demás estudiantes qué es lo correcto, pues el estudiante que está allí no lo ha resuelto adecuadamente. Deja unos minutos solos a los estudiantes; mientras, los estudiantes tratan de solucionar el problema preguntando a sus otros compañeros. Cuando llega el profesor se hacen individual. Después de desarrollado el ejercicio el profesor hace mucho énfasis en que se tienen que aprender la forma del procedimiento estudiado para poder aplicarla.	
	B4. Racionalidad	Enseguida el profesor presenta un nuevo tema y copia su título en el tablero. Luego pregunta qué es lo que quiere decir ese título: "a qué suena", "qué les dice a ustedes". Pregunta cómo se puede expresar todo aquello que dijeron en su participación. explica el procedimiento para resolver ese tipo de expresiones. Mientras resuelve, hace preguntas a sus estudiantes que estos tratan de responder de manera breve. Después de desarrollado el ejercicio el profesor hace mucho énfasis en que se tienen que aprender la forma del procedimiento estudiado para poder aplicarla. El profesor pierde la calma y alza la voz: los regaña diciéndoles que por qué no leen lo que tienen en el cuaderno. "Si no se lo han aprendido están mal"	análisis inmanente comunicación fáctica enseñanza centrada en contenidos estandarización memorización participación razonamiento abstracto saber instrumental
C. Autonomía	C1. Auto	El profesor pone un ejercicio para que los estudiantes lo realicen individualmente.	autoritarismo
	C2. Auto	Deja unos minutos solos a los estudiantes; mientras, los estudiantes tratan de solucionar el problema preguntando a sus otros compañeros. Cuando llega el profesor se hacen individual.	individualismo
	C3. Auto	Se dirige a un estudiante y le pregunta cómo va. Luego le dice "lo veo quedao con este tema" y más adelante agrega "Usted no ha entendido esto"	valoración negativa

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 1 sesión 5		ETIQUETAS EMERGENTES	
DESCRIPCIÓN			
A. Autonomía	A1. Reco	De la misma manera como ha hecho en clases anteriores, el profesor realiza preguntas que él mismo responde, en el momento en que los estudiantes se disponen a responder.	comunicación fáctica
	A2. Auto		
	A3. Auto	De la misma manera como ha hecho en clases anteriores, el profesor realiza preguntas que él mismo responde, en el momento en que los estudiantes se disponen a responder.	subordinación del estudiante
	B1. Ficc		
	B2. Ficc		
B. Autonomía intelectual	B3. Dialogicidad	El profesor desarrolla los ejercicios en el tablero y pregunta a sus estudiantes si está correcto o no. Cada uno tiene su evaluación en la mano. El profesor realiza un repaso de cada uno de los temas propuestos en los puntos del examen y cómo debían realizar el ejercicio. De la misma manera como ha hecho en clases anteriores, el profesor realiza preguntas que él mismo responde, en el momento en que los estudiantes se disponen a responder.	comunicación fáctica enseñanza a partir del ejemplo
	B4. Racionalidad	Cada uno tiene su evaluación en la mano. El profesor realiza un repaso de cada uno de los temas propuestos en los puntos del examen y cómo debían realizar el ejercicio. De la misma manera como ha hecho en clases anteriores, el profesor realiza preguntas que él mismo responde, en el momento en que los estudiantes se disponen a responder. Los estudiantes van calculando algunas operaciones sencillas que son parte de la resolución de los ejercicios que el profesor está haciendo en el tablero.	comunicación fáctica enseñanza a partir del ejemplo saber instrumental
	C1. Auto		
C. Autonomía instrumental	C1. Autorregulación	Cada quien se corrige. El profesor da la respuesta. Al finalizar la corrección, el profesor explica el mecanismo de calificación y les pregunta a cada uno cuántas preguntas buenas tuvo para poder sacar la cuenta de la nota final.	ambiente de confianza control notas
	C2. Autoevaluación	Después de calificada la evaluación, el profesor da las notas del periodo a sus estudiantes y les pide que realicen la suma para poder hacer el cálculo de las notas de evaluaciones del periodo.	
	C3. Autoevaluación	Cada quien se corrige. El profesor da la respuesta. Después de calificada la evaluación, el profesor da las notas del periodo a sus estudiantes y les pide que realicen la suma para poder hacer el cálculo de las notas de evaluaciones del periodo.	autocorrección no razonada

ENTREVISTA DOCENTE, INFORMANTE 1			
	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES	
autonomía emocional	Formación en el reconocimiento de la alteridad	<p>Por ejemplo cuando estamos hablando de un tema, siempre le pido a un estudiante que dé su opinión o que esa palabra o cierto contenido qué representa para él, o qué significado le da él, y pues claro cada uno tiene su intervención y cada uno dice una cosa y como uno dice a veces cosas que son ciertas o a veces se equivoca, entonces en el momento en que los demás van a tratar de tomarlo como burla o como, entonces hacer la corrección de que así como todos tenemos, sí, que cada quien tiene su derecho a decir no importa si está bien o está mal, pero tiene derecho a decir lo que piensa. O qué fue lo que entendió y si está mal corregirlo y decirle que está mal, pero no tenemos derecho a tomarlo como burla sino a respetar la opinión de cada quien.</p> <p>Por ejemplo, cuando se plantea la solución de ejercicios en el tablero, que pasan dos estudiantes al tablero a realizar un ejercicio y los demás pueden decirles o colaborarles en el ejercicio que están desarrollando.</p> <p>Pues generalmente eso se realiza cuando los pongo a leer algo, cuando tienen que asimilar un concepto y después es qué significa ese concepto, qué les dio, entonces cada uno da una opinión y van concretando entre ellos un concepto nuevo, o sea, que ha sido conformado con las ideas de cada quien y pues ese es el concepto que se trata que ellos interioricen.</p> <p>Pues el trabajo en grupo no, pues el trabajo en grupo la verdad yo no lo trabajo mucho porque me ha dado cuenta que en realidad no es un trabajo en grupo como tal, porque en realidad lo que se genera en esos trabajos en grupo es que los estudiantes hablan de temas que no tienen nada que ver con lo concerniente a la clase, entonces empiezan a hablar de temas personales, de sí, cosas que vieron, sucesos, que la verdad no tiene nada que ver con el texto ni con lo que se trata que ellos analicen, entonces no tiene ningún sentido reunirlos para que trabajen en pares si no se están aportando nada de conocimientos, sino que están hablando de experiencias, entonces no tiene ningún sentido.</p>	<p>análisis inmanente</p> <p>enseñanza centrada en contenidos</p> <p>individualismo</p> <p>participación</p> <p>pre saberes del estudiante</p> <p>respeto a la opinión</p> <p>subordinación</p> <p>elementos extracurriculares</p> <p>trabajo colaborativo</p>
	Formación en el	<p>Pues ahí se trata es de que ellos sean, o sea que ellos mismos se den cuenta de cuáles son sus capacidades y qué es lo que pueden hacer, siempre se trata de motivarlos a que ellos siempre pueden dar más, que lo único que necesitan es esforzarse y dedicarle tiempo al estudio y que la manera es entendiendo que el estudio es otro camino, es abrir puertas, es abrir puertas, otras maneras de ver el mundo, otras perspectivas, pues si ellos ven eso, pueden cambiar la manera, la motivación que tiene acerca del colegio</p> <p>Más se trata es como desde la parte de la charla, como decirle, bueno yo soy esto, el ejemplo de otra persona, es como a llevarlos a hechos, a personas que han logrado, a partir del ejemplo</p>	<p>enseñanza a partir del ejemplo</p> <p>exhortación</p> <p>motivación</p>
	Formación hacia la autoestima	<p>Pues creo que viene también relacionado con lo que estábamos hablando antes, o sea que ellos se den cuenta de que son seres con todas las capacidades para lograr lo que se propongan, y por ejemplo les digo yo que ellos manejan el discurso a veces de que son brutos de que son, y entonces les digo yo que personas brutas no existen, y es que en realidad personas brutas no existen, existen personas que se dedican o dedican su tiempo a hacer otras cosas que no tienen nada que ver con desarrollar sus capacidades intelectuales entonces es más bien como eso y que se enfoquen en lo que tienen que hacer</p> <p>Cuando hacen un acierto yo se los reconozco o hago que los demás se lo reconozcan por ejemplo por medio de un aplauso o una felicitación que es de parte mía y de parte de los demás, el hecho de pasar una evaluación con una nota alta y que delante de los demás reciban ese reconocimiento por el esfuerzo que hicieron.</p>	<p>enseñanza centrada en contenidos</p> <p>ética del deber</p> <p>exhortación</p> <p>reconocimiento al esfuerzo académico</p>
	Formación del pensamiento crítico	<p>Pues la verdad se trata que ellos entiendan de que, en el hecho de leer el texto, de que todo lo que tenemos alrededor siempre nos está dando una información y que esa información siempre nos transmite algo. Y es cómo esa información que tenemos o eso que nos están transmitiendo cómo lo interpretamos, es por ejemplo cuando leemos un texto es decirles, bueno, qué me está diciendo el autor, qué me está transmitiendo, qué es lo que dice, cuál es la información que me está... como analizar qué es lo que está diciendo, y que también esa información que estoy recibiendo me lleve a mí a tener un concepto propio acerca de otras cosas que tengo que relacionar con el conocimiento y con...</p> <p>Pues ahí en situaciones problemáticas yo trato de meterlo es con el contexto, tal vez hablándoles de medidas de terrenos, de hectáreas, de cuantas plantas puedo sembrar en una hectárea, si puedo mejorar el sistema de riego o si puedo sembrar por terreno más plantas para tener más producción, cosas como esas vinculadas a lo que ellos ven en la realidad.</p> <p>Debates como tal no se han conseguido, pero sí se logra que algunos brinden sus opiniones, pero nunca hay como una contra respuesta o generar una discusión como para llegar a mirar quién tiene la verdad, pues no se ha logrado.</p>	<p>análisis inmanente</p> <p>contextualización</p> <p>nivel interpretativo</p> <p>participación</p>
autonomía intelectual	Ética	<p>La verdad yo siempre trato de hablarles es de deberes y derechos, como de que no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti, no hables mal de alguien si no quieres que hable mal. Y respetar siempre a los demás, todos tenemos valores, todos tenemos un valor, y eso es lo que tenemos que tener como personas y respetarle a la otra persona eso.</p>	<p>ética de la reciprocidad</p> <p>exhortación</p>

	<p>ahí se trata es de llegar al nivel de ellos, estar a la par, pero tampoco sobrepasar el nivel de que yo soy el docente y ellos son los estudiantes, por ejemplo cuando hay una palabra brusca de parte de ellos hacia mí, hay que decirles un momento, o cuando también hay de mi parte cierto tono, disculpen tal cosa o cuando ocurre entre ellos que se tratan mal que uno le pega al otro y decirle que eso está mal, que hay que respetarlo, que no se puede agredir, que todo hay que tratar de solucionarlo de cierta manera y que no hay que reaccionar siempre a las malas, entonces se trata entonces es como de formarlos a ellos en ellos, y el respeto también de evitar lo que se llama ahora el bullying y esas cosas entre ellos de que si él es negrito, si él es flaquito, no, es un ser humano que tiene esa característica y eso lo hace ser él pero no significa que por ser diferente a los demás tengamos que portarlo mal.</p> <p>Pues la verdad, no tanto en mi materia, sino más bien como en mi labor de profesor, digamos cuando hay conflictos entre los estudiantes, tratar de solucionar ese problema y de que estén juntos, como que desarrollen actividades juntos para que se den cuenta de que uno depende de otro y que si están peleando no van a poder desarrollar la actividad.</p>	<p>reconocimiento de la alteridad</p>
Dialógica	<p>Siempre todo se trata de, yo siempre trato de hacer como preguntas como, de hacerles una pregunta para ver qué respuesta dan a cerca de esa pregunta, qué análisis presentan después de haber expuesto un tema, después de haber hablado de ciertas cosas, es preguntarles: bueno, usted qué piensa, usted qué entendió, qué decía lo que dije, qué fue lo que yo dije cuando estaba hablando. O preguntar, por ejemplo, su compañero tiene razón, no tiene razón, está de acuerdo con lo que está diciendo, está de acuerdo con lo que yo digo, entonces se trata es como de generar eso, un diálogo y que no se quede simplemente en lo que yo diga y que lo que yo diga es verdadero. Que ellos también traten de participar en esa construcción.</p> <p>A partir de preguntas para que ellos participen, es que inclusive les digo que ellos deberían de hacer las preguntas y no yo, porque ellos a veces no hablan, no dicen nada y eso es un problema, la verdad tenerlos ahí mudos, solo mirándolo a uno es complicado.</p>	<p>encuentro de ideas enseñanza a partir de la pregunta nivel interpretativo</p>
Racionalidad	<p>Pues ahí se trata es de eso, de que antes de hablar hay que pensar, de que siempre se puede decir lo primero que se le ocurra en la cabeza, de que antes de decir cualquier cosa hay que mirar cuál es la consecuencia que va a tener, si me equivoco, si no me equivoco, qué afecta lo que yo diga, que va a pasar con la persona que me escuche cuando yo diga lo que tengo decir. Entonces se trata como de eso, de pensar antes de hablar y de actuar.</p> <p>Por ejemplo, casos que se presentan en el aula, el hecho de las preguntas, que algunos contestan simplemente lo primero que se les ocurre, entonces yo les digo: espere un momento, analice lo que yo estoy diciendo, mire la palabra que yo dije, esta palabra significa algo para usted, cómo interpreta usted esa palabra. Entonces con esa interpretación de mi palabra dígame usted qué piensa. Entonces se trata es como de eso de analizar de simplemente no tener algo, sino darle un manejo en la mente, después sí expresarlo.</p>	<p>razonamiento deductivo autoritarismo nivel interpretativo argumentación</p>
Estrategias de autoplificación	<p>Siempre mis clases se basan es en una base teórica, o sea que antes de hacer cualquier cosa primero tengo que saber qué es lo que tengo que hacer, entonces, digamos, lo primero son los conceptos, antes de cualquier cosa es el concepto, lo que a mí me lleva a resolver cualquier situación es el concepto, y entonces ya una vez que yo tenga el concepto, puedo proceder a la parte práctica que es resolver problemas, y luego mirar cómo esos problemas se pueden relacionar con lo que estoy viviendo, con lo que pasa, con lo que está pasando alrededor, se trata es como de hacer eso de que del texto se pase a la realidad, de lo literal a la práctica.</p> <p>Pues ahí en realidad lo que trato de hacer en ese sentido, es como decirle que no solamente el conocimiento se adquiere estando sentado aquí en el aula, sino que depende de lo que él haga en la casa, de que si usted llega a la casa y no practica, es como aprender a manejar moto mirando, les digo yo, tiene que practicar, bueno, esto se hace así, que sucede si cambio esto, por ejemplo cuando son las evaluaciones, yo les digo, no importa, usted tiene ejercicios, cámbiele el signo, cámbiele que dos sean múltiplos de cinco, cosas así para que ellos vayan desarrollando esa habilidad, pero es muy difícil, otra cosa que yo les digo es que ellos no hagan las tareas esperando una nota, porque es que en realidad la tarea es practicar, y la tarea, si usted practica usted sabe que adquiere la destreza, si usted no practica no adquiere la destreza, entonces nunca la tarea la miren con el objetivo de sacar una nota porque no tienen ningún sentido.</p>	<p>ética del deber exhortación saber instrumental</p>
autonomía instrumental	<p>Pues hay algo que realizo generalmente después de cada examen y es que ellos mismos corrijan su examen, le entrego el examen, le digo, mírelo, vamos a resolverlo, en el tablero realizo el procedimiento, otra vez como explicándoles: mire, esto se hace así, el tema es este, esto debió de hacerlo hecho así, dar la respuesta. También a parte de esa autoevaluación acerca de qué fue en lo que fallaron, también les califico no solamente las respuestas sino el procedimiento, porque el procedimiento involucra también que obtuvieron el concepto, pero fallaron en ciertas cosas, no totalmente malo, entonces también eso genera una nota para ellos, y ellos mismos se colocan su nota, yo les digo: fueron tantos puntos, entonces cada punto vale tanto, entonces si le quedó regular, vale la mitad, entonces ellos multiplican por el número de respuestas correctas por el número de respuestas regulares y ellos mismos colocan su nota en la evaluación.</p>	<p>enseñanza a partir del ejemplo ambiente de confianza autocorrección no razonada</p>
	<p>Pues la idea es esa, la idea es que yo lo haga para que ellos se den cuenta dónde está el error, pero ocurre lo de siempre, que ellos simplemente lo hacen por hacerlo y ya, pero son muy pocos los que logran a: ah, me equivoqué en esto, lo que me quedó mal fue esto, yo pensé que era sumando, pero era restando, ah, fue la ley de signos, son muy pocos los que llegan a decirle a uno, a hacer ese análisis, pero en ciertas ocasiones se logra.</p>	<p>autocorrección reflexión rendimiento global</p>

Pues la verdad la autoevaluación que yo manejo es en cierto modo es de acuerdo a los resultados que obtengan, que se den cuenta que si les fue mal en la evaluación, entonces le pregunto: cuántos ejercicios hace en la casa, estudió, se dedicó un momento a leer, a estudiar, repasó el tema, no, si usted no le dedica tiempo a estudiar, a repasar, el resultado va a ser malo, entonces también se compara con el que le fue bien, usted estudió en la casa, sí, hizo ejercicios, sí, entonces dense cuenta cómo está ocurriendo. A parte de la evaluación final que ocurre cada periodo, se hace con base a su comportamiento en la clase, qué tanto le presta atención, qué tanto participa, si desarrolla trabajos en la casa, cómo se comporta con sus compañeros, cómo es su trato con sus compañeros dentro del salón, entonces con base en esos ítems, ellos se dan una calificación. Entonces les digo yo: está seguro de que esa es su nota, está seguro de que la merece, entonces es eso, que hagan esa reflexión de que: oiga, sí esa es la nota que merezco, aparte de eso, cuando ellos están haciendo la autoevaluación, los compañeros, la pregunta es: están de acuerdo con esa nota. Su compañero la merece, miren como es él con ustedes, si se comporta así en clase, entonces los compañeros en ese momento aprovechan y dicen también ciertas cosas que él presenta durante el desarrollo de las clases, eso hace también, la opinión de los compañeros hace que suba o que baje la misma nota, entonces como una relación ahí de todos ellos.

Pues ahí lo de la metacognición es lo de la charla, lo de la charla motivacional, es decirle: bueno, si usted falló en esto, por qué fue que falló, dese cuenta, estudió o no estudió, sí estuvo pendiente en la clase, cuando estaba explicando, como que es eso, y también hacerlos entender, la pregunta que siempre les hago es: a qué vienen al colegio, no, a aprender, dicen muchos, pero qué es para usted aprender, entonces a veces ni siquiera ellos saben el significado de qué es aprender, entonces si no cambian esa significancia que es venir a una escuela, no vamos a tener buenos resultados.

coevaluación
exhortación

ENTREVISTAS ESTUDIANTES, Informante 1		ETIQUETAS EMERGENTES
<i>DESCRIPCIÓN</i>		
Formación en el reconocimiento a la alteridad	E1: llega el profesor y nos empieza a preguntar que entendieron del tema entonces empieza a preguntarnos, nos ponen ejercicios y entonces den opinión entonces cada uno da opinión, a veces cuando nos ponen en grupo que el que no entiende le explica al otro, hay días trabajamos en grupo, pero la mayoría de las clases son individuales	individualismo
	E1: sí, hay veces, porque la otra clase nos dijo que nos quería escuchar discutiendo que debatiremos el tema que no que no quería escuchar a nadie callado	diálogo de presaberes
	E1: Pues hay veces sí es normal, pero hay veces cuando se pone Bravo alguien le va a preguntar algo y le contesta un poquito...mal / profesor depende de cómo salga de los otros salones si sale feliz pues entra feliz, pero si sale bravo entonces entra Bravo / Pues cuando le va a preguntar algo pues se nota y camina como todo serio	autoritarismo
	E2: Uniéndonos y haciéndonos preguntas sobre el tema	trabajo en grupo no coordinado
	E2: Como uno quiera hacerse con los que quiera, el no coloca así, y el tema sí para todos igual, pero que todos hagan en grupos	organización autónoma
	E3: Todos son quietos, nadie jode, y el profesor nos hace trabajar, estudiar bastante, casi no descansamos, no podemos recochar	individualismo autoritarismo
	E3: Individual	
	E3: No me gusta que toca estarnos quieticos	
	E3: no, él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo entonces casi no le participan Porque cuando se enoja él grita	
	E4: Empieza ahí a hablar y hablar/ Llega ahí a regañarnos, que por qué somos tan desordenados, empieza ahí a preguntarnos cosas y uno sin saber Y mucho aburrida porque empieza a hablar y ahí a hacer cosas que uno no sabe	autoritarismo código restringido
	E4: es como muy bravo. Cuando topa el salón desordenado nos regaña	
	E6: La clase es seria, a veces el profesor es regañón, se enoja, pero porque nosotros nos portamos mal// Llega saluda, se sienta, que como amanecieron y que, si estudiaron, y si no estudiamos nos regaña. Después sigue seria y cuando agarramos ya confianza empezamos a hablar ahí de lo que nos pasa y eso	autoritarismo
	E6: el otro día que estábamos ahí, nos dijo que íbamos a hacer un taller pero que teníamos que hacernos en grupos de seis, entonces ahí estuvimos con los compañeros Todos igual, nos ayudamos y complementamos todo. Hacemos trabajo individual	trabajo en grupo no coordinado individualismo
E1: el profesor casi no sólo con el profesor, él sí,	enseñanza de contenidos	
E2: Colocándonos a pensar sobre, qué quiere ser uno en el futuro y si lo está haciendo mal por qué no se coloca las pilas, y ser autónomo y tomar sus propias decisiones de lo que quiere o no hacer	exhortación	

	E1: el que ve que menos le entiende lo pasa el tablero para que explique a ver si sabe y si no sabe él explica	acompañamiento
	E1: Pues hay veces sí es normal, pero hay veces cuando se pone Bravo alguien le va a preguntar algo y le contesta un poquito...mal	subordinación estudiante
	E1: por ejemplo él como ve que el otro no sabe entonces le preguntan al que él cree que sabe entonces ve que él sabe entonces lo pasa el tablero y uno resuelve	individualismo, estandarización
	E1: sí, sí porque la otra vez cuando una compañera no sabe y ella le dice que no es capaz el profesor le dice que no, que sí tiene que ser capaz porque ella puede	motivación, reconocimiento al esfuerzo académico
	E1: Pues por ejemplo cuando uno logra hacerlo bien en el tablero le dice que lo hizo bien y cuando le va mal en Las evaluaciones le dice que toca que estudie más	
	E2: Pues en evaluaciones, si la pierde pues le dice que somos capaces mas no queremos / Divertida, llega de buen genio y entonces nos explica y pide si no entiende que por favor le digan.	motivación comunicación fáctica
	E2: Un ejemplo, el profesor me dice: Camila, este año le ha ido muy bien en, supongamos, en fraccionarios, entonces él me lo hace saber así, o me felicita delante de todo el salón.	reconocimiento al esfuerzo académico
	E3: a veces nos regaña, en forma de regaño no, sino que ese es el temperamento.	autoritarismo
	E3: Él lo que hace, como le digo, es una pregunta y por ejemplo la respondo y en base a ello, como los otros no responden entonces lo felicitan a uno	reconocimiento al esfuerzo académico
	E3: No me gusta que toca estarnos quieticos	
	E3: él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo entonces casi no le participan Porque cuando se enoja él grita	
	E4: es como muy bravo. Cuando topa el salón desordenado nos regaña	autoritarismo
	E5: si la opinión fue buena sí le va a decir que va mejorando cada día más, cuando es mala le dice que por qué no entendió, si él explicó bien que por qué no estudia y así los que entendimos bien, otro tema y los que no entendieron les vuelve a explicar	estandarización enseñanza centrada en la cátedra
	E6: A: En la clase se presentan discusiones y debates IE: Casi no A: Cómo es la participación en clase IE: Pues más o menos porque hay algunos que les da pena hablar A: Y por qué crees que les da pena IE: Porque si se ríen, por	autoritarismo
	IE: ¿Tú piensas que este docente te reconoce como pensador? E6: Casi no, porque yo como molesto mucho casi no le pongo cuidado, hay algunos a los que les dicen que sí son inteligentes y eso.	estandarización, catedrático
Formación hacia la autoestima	E1: sí hay veces porque la otra clase nos dijo que nos quería escuchar discutiendo que debatiremos el tema que no que no quería escuchar a nadie callado	diálogo de presaberes
	E1: Sí, el profesor le gusta que le pregunten muchas cosas, así, muchas cosas y dice que pregunten, pregunten porque en la evaluación él no les va a poder contestar nada, entonces que aprovechen el tiempo que tienen	comunicación fáctica
	E2: Recordando lo que habíamos copiado en el cuaderno para volverlo a repasar y así poder realizar el problema y si no lo entendemos volver a leerlo.	descontextualización, saber instrumental
	E2: Resolución de problemas matemáticos más que problemas personales	
	E3: En la del profesor no	descontextualización
	E4: Uno hace un ejercicio normal y en la mitad uno se queda y uno va y le dice y él le sigue explicando a uno	acompañamiento
	A5: Con el profesor no tanto	descontextualización
	A6: Él nos da la forma cómo buscar la solución Él nos dice esto se hace así o así y nosotros lo tenemos que hacer así	saber instrumental
Formación del pensamiento crítico	E1: Por ejemplo, hay veces sí el profesor por ejemplo cuando ve que nosotros hicimos algo mal pues no dice eso está mal hecho porque eso afecta a todos	exhortación, ética utilitarista
	E2: Sí, cuando suceden problemas en el salón y discuten por algo entonces llega uno a un acuerdo	democrático, toma de decisiones
	E4: Como cuando alguien forma la recocha ahí en la clase, de una vez empieza a hablar sobre el respeto y cuando uno no entiende algo le empieza a hablar sobre responsabilidad y sobre estudiar en la casa	exhortación, ética utilitarista, ética del deber
	E4: Dice que una evaluación no se trata de perderla o de ganarla sino de lo que uno ha aprendido	
	E6: Cuando me paro del puesto me dice que no lo haga porque eso distrae a los otros niños Nos dice que no debemos pararnos porque el que está trabajando lo distraen porque él sí está juicioso y nosotros estamos cansones Cuando hablo con los compañeros y el profesor explicando	ética utilitarista, exhortación
autonomía intelectual	Diálogo E1: llega el profesor y nos empieza a preguntar que entendieron del tema entonces empieza a preguntarnos	Enseñanza desde la pregunta

autono Estrategia Racionalidad	E1: sí hay veces porque la otra clase nos dijo que nos quería escuchar discutiendo que debatiremos el tema que no que no quería escuchar a nadie callado	Invitación al debate
	E1: Sí, porque la otra vez el profesor, por ejemplo nos dijo que eso se puede aplicar en la vida real porque un señor quería repartir los camellos pero que no podía porque era un número no par y eran tres entonces todo número quedaba sobrando, entonces como era inteligente entonces le añadió otro camello de un amigo y ya quedó par entonces cómo luego a él le quedó el camello del amigo y otro camello sobrante, porque fue inteligente // hay veces que no en los temas que por ejemplo, en los temas que ve que sí medio sabemos hay sí nos pone ejemplos más normalitos con números y todo raros y cuando ve que no entendemos entonces nos coloca la vida cotidiana para que entendamos mejor	Contextualización
	E2: Sí, él está explicando y el que no entienda levanta la mano y para él es mejor porque si no entienden él puede explicar	comunicación fáctica
	En no, él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo entonces casi no le participan	autoritarismo
	E4: A: Cómo es una clase con el profesor IE: Aburrida A: Y por qué aburrida IE: Empieza ahí a hablar y hablar A: Describe la clase IE: Llega ahí a regañarnos, que por qué somos tan desordenados, empieza ahí a preguntarnos cosas y uno sin saber Y mucho aburrida porque empieza a hablar y ahí a hacer cosas que uno no sabe	autoritarismo, código restringido
	E4: A: Relacionan esos ejercicios con la vida cotidiana IE: Sí porque a veces nos pone ejemplos de cualquier cosa que ve por ahí, pone un ejemplo y ahí uno entiende más	contextualización
	E4: Él dice que mirando él cómo lo hace uno puede aprender	enseñanza a partir del ejemplo
	E4: Uno hace un ejercicio normal y en la mitad uno se queda y uno va y le dice y él le sigue explicando a uno // Pues poniéndole cuidado al profesor cómo los hace y ahí uno se guía	
	E6: A: En la clase se presentan discusiones y debates IE: Casi no A: Cómo es la participación en clase IE: Pues más o menos porque hay algunos que les da pena hablar A: Y por qué crees que les da pena IE: Porque si se ríen, por ahí uno dice algo mal y se ríen	autoritarismo
	E1: bueno, primero él nos pone a que nosotros hablamos sobre el tema, luego, él nos Explica el tema luego hacemos unos ejercicios con él en el tablero luego nos califica si entendemos o si no el que ve que menos le entiende Lo pasa el tablero para que explique a ver si sabe y si no sabe él explica luego hace ejercicios todos y luego la nación del tema	acompañamiento, individualismo
	E1: con el profesor también porque él a veces uno está resolviendo un problema y uno le dice: quedó así y él dice: y por qué queda así, explíqueme por qué queda así	razonamiento argumentativo
	E2: nos coloca ejercicios, si no entendemos nos dice que vayamos a la parte donde escribieron lo que hicieron y así podemos realizar los ejercicios / Cuando no entendemos él pasa y explica y luego si ya entendimos pasamos a hacer lo que teníamos que hacer	saber instrumental enseñanza a partir del ejemplo
	E2: con el profe es casi siempre explicando en el tablero digital	autoritarismo
	E3: a veces nos dicta o comienza a copiar en el tablero para hacer ejercicios, porque él dice que haciendo ejercicios es que se aprende. Y después, a veces nos regaña, en forma de regaño no, sino que ese es el temperamento. Después nos deja a veces tarea, nos deja ejercicios para hacer en la casa y ya.	saber instrumental
	E3: A veces cuando se arrecha pues se cansa y no dicta más, a veces en la evaluación y nosotros no sabemos, entonces él resuelve un punto en el tablero y dice que así se resuelve la evaluación	Enseñanza a partir del ejemplo
	E3: no, él explica y nos pone a hacer ejercicios, pero como los chinos parece que le tuvieran miedo entonces casi no le participan Porque cuando se enoja él grita	autoritarismo
	E4: Pues poniéndole cuidado al profesor cómo los hace y ahí uno se guía	enseñanza a partir del ejemplo
	E6: sí, cuando hacemos los ejercicios, se los entregamos, pero no le decimos nada porque qué tal que le estemos copiando al compañero y eso, entonces él dice que tenemos que explicarlos bien, qué tal que le esté copiando al compañero	argumentación
	e1: pues sí, a uno le colocan por ejemplo un ejercicio para que uno vea si sí es capaz de hacerlo y sino él explica otra vez y si uno no es capaz pues vuelve y le explica hasta que uno vea que sí ya es capaz y ya puede con otro ejercicio más complicado	acompañamiento

Estrategias de autorregulación	E2: Sí, supongamos, estamos viendo un tema y vamos apenas en la mitad, si uno digamos al otro día llega con todo el tema ya, que usted lo buscó en internet, lo buscó, lo estudió y llega y explica, para él es un logro.	reconocimiento al esfuerzo académico
	E6: No, el profesor sí nos dice que estudiar, aunque sea unas dos horas en la casa	exhortación
	E1: Sí el profesor digamos si ve que uno un tema no lo entiende le pone más y más de ese tema	acompañamiento
	E1: hay veces, a veces el profesor a veces sí nos dice pues le quedó bien echo el ejercicio porque se ve que usted se demoró tiempo y buscó términos hasta que logró llegar al resultado	reconocimiento al esfuerzo académico
	E2: Sí, supongamos, estamos viendo un tema y vamos apenas en la mitad, si uno digamos al otro día llega con todo el tema ya, que usted lo buscó en internet, lo buscó, lo estudió y llega y explica, para él es un logro.	reconocimiento al esfuerzo académico
	E2: Mirando qué notas tiene en la evaluación, si las tiene mal ponerse las pilas para estudiar para otra y vaya haciendo la recuperación. Si no entiende uno entonces él explica para todos	control notas
	E2: Él pregunta que como van en el ejercicio y si nosotros le decimos que no entendemos él nos explica, esto así, esto así, y nos dice que leamos lo que copiamos.	acompañamiento
	E3: Todos son quietos, nadie jode, y el profesor nos hace trabajar, estudiar bastante, casi no descansamos, no podemos rechar	autoritarismo
	E4: Sí él le pregunta a uno: ya terminó, sino entonces le dice continúe normal	acompañamiento
	E6: Sí, por lo menos cuando uno va mal, le va mal en esa materia tiene que ponerse las pilas y estar ahí y uno tiene que preguntarle al profesor que cómo va	control notas
Estrategias de autoevaluación	E1: él nos Explica el tema luego hacemos unos ejercicios con él en el tablero luego nos califica	heteroevaluación
	E2: Sí, la autoevaluación él dice qué nota se coloca a lo que usted fue: cómo se portó, cómo actuó, cómo hizo para pasar las evaluaciones, si fue responsable o no	reflexión rendimiento global
	E3: Cómo es el desempeño de uno en el área dentro y fuera del salón, el profesor el uniforme, la responsabilidad y el respeto.	reflexión rendimiento global
	E4: Como se comporta en el salón, lo que estudia en la casa, participación en la clase	reflexión rendimiento global
	E5: sí, unas son escritas, por lo menos notas juzgándonos a nosotros mismos qué hicimos bien, qué hicimos mal durante el periodo, después también una de... todos hacen autoevaluación al final del periodo	reflexión rendimiento global
	E5: sí, por lo menos cuando nos queda un problema mal, o sea él no lo, primero pasa a alguien al tablero a ver si lo hizo bien, después lo califica y así	heteroevaluación
	E6: Revisamos ejercicios, el profesor nos dio cuadernos de otros compañeros para que nos revisáramos	coevaluación
	E6: cuánto se merece y yo me puse un seis y él me puso un 6 y llegó y le dijo a los estudiantes que si se merecía un seis y dijeron que sí.	reflexión rendimiento global

ENTREVISTA DOCENTE, INFORMANTE 1

RESPUESTA

ETIQUETAS
EMERGENTES

autonomía emocional	Formación en el reconocimiento de la alteridad	<p>Por ejemplo cuando estamos hablando de un tema, siempre le pido a un estudiante que dé su opinión o que esa palabra o cierto contenido qué representa para él, o qué significado le da él, y pues claro cada uno tiene su intervención y cada uno dice una cosa y como uno dice a veces cosas que son ciertas o a veces se equivoca, entonces en el momento en que los demás van a tratar de tomarlo como burla o como, entonces hacer la corrección de que así como todos tenemos, sí, que cada quien tiene su derecho a decir no importa si está bien o está mal, pero tiene derecho a decir lo que piensa. O qué fue lo que entendió y si está mal corregirlo y decirle que está mal, pero no tenemos derecho a tomarlo como burla sino a respetar la opinión de cada quien.</p>	<p>análisis inmanente enseñanza centrada en contenidos individualismo participación presaberes del estudiante respeto a la opinión subordinación elementos extracurriculares trabajo colaborativo</p>
		<p>Por ejemplo, cuando se plantea la solución de ejercicios en el tablero, que pasan dos estudiantes al tablero a realizar un ejercicio y los demás pueden decirles o colaborarles en el ejercicio que están desarrollando.</p>	
		<p>Pues generalmente eso se realiza cuando los pongo a leer algo, cuando tienen que asimilar un concepto y después es qué significa ese concepto, qué les dio, entonces cada uno da una opinión y van concretando entre ellos un concepto nuevo, o sea, que ha sido conformado con las ideas de cada quien y pues ese es el concepto que se trata que ellos interioricen.</p>	

	<p>Pues el trabajo en grupo no, pues el trabajo en grupo la verdad yo no lo trabajo mucho porque me he dado cuenta que en realidad no es un trabajo en grupo como tal, porque en realidad lo que se genera en esos trabajos en grupo es que los estudiantes hablan de temas que no tienen nada que ver con lo concerniente a la clase, entonces empiezan a hablar de temas personales, de sí, cosas que vieron, sucesos, que la verdad no tiene nada que ver con el texto ni con lo que se trata que ellos analicen, entonces no tiene ningún sentido reunirlos para que trabajen en pares si no se están aportando nada de conocimientos, sino que están hablando de experiencias, entonces no tiene ningún sentido.</p>	
	<p>Pues ahí se trata es de que ellos sean, o sea que ellos mismos se den cuenta de cuáles son sus capacidades y qué es lo que pueden hacer, siempre se trata de motivarlos a que ellos siempre pueden dar más, que lo único que necesitan es esforzarse y dedicarle tiempo al estudio y que la manera es entendiendo que el estudio es otro camino, es abrir puertas, el conocimiento lo que hace es abrir puertas, otras maneras de ver el mundo, otras perspectivas, pues si ellos ven eso, pueden cambiar la manera, la motivación que tiene acerca del colegio</p>	enseñanza a partir del ejemplo exhortación motivación
	<p>Más se trata es como desde la parte de la charla, como decirle, bueno yo soy esto, el ejemplo de otra persona, es como a llevarlos a hechos, a personas que han logrado, a partir del ejemplo</p>	
	<p>Pues creo que viene también relacionado con lo que estábamos hablando antes, o sea que ellos se den cuenta de que son seres con todas las capacidades para lograr lo que se propongan, y por ejemplo les digo yo que ellos manejan el discurso a veces de que son brutos de que son, y entonces les digo yo que personas brutas no existen, y es que en realidad personas brutas no existen, existen personas que se dedican o dedican su tiempo a hacer otras cosas que no tienen nada que ver con desarrollar sus capacidades intelectuales entonces es más bien como eso y que se enfoquen en lo que tienen que hacer</p>	enseñanza centrada en contenidos ética del deber exhortación reconocimiento al esfuerzo académico
	<p>Cuando hacen un acierto yo se los reconozco o hago que los demás se lo reconozcan por ejemplo por medio de un aplauso o una felicitación que es de parte mía y de parte de los demás, el hecho de pasar una evaluación con una nota alta y que delante de los demás reciban ese reconocimiento por el esfuerzo que hicieron.</p>	
	<p>Pues la verdad se trata que ellos entiendan de que, en el hecho de leer el texto, de que todo lo que tenemos alrededor siempre nos está dando una información y que esa información siempre nos transmite algo. Y es cómo esa información que tenemos o eso que nos están transmitiendo cómo lo interpretamos, es por ejemplo cuando leemos un texto es decirles, bueno, qué me está diciendo el autor, qué me está transmitiendo, qué es lo que dice, cuál es la información que me está... como analizar qué es lo que está diciendo, y que también esa información que estoy recibiendo me lleve a mí a tener un concepto propio acerca de otras cosas que tengo que relacionar con el conocimiento y con...</p>	análisis inmanente contextualización nivel interpretativo participación
	<p>Pues ahí en situaciones problemáticas yo trato de meterlo es con el contexto, tal vez hablándoles de medidas de terrenos, de hectáreas, de cuantas plantas puedo sembrar en una hectárea, si puedo mejorar el sistema de riego o si puedo sembrar por terreno más plantas para tener más producción, cosas como esas vinculadas a lo que ellos ven en la realidad.</p>	
	<p>Debates como tal no se han conseguido, pero sí se logra que algunos brinden sus opiniones, pero nunca hay como una contrarespuesta o generar una discusión como para llegar a mirar quién tiene la verdad, pues no se ha logrado.</p>	
	<p>La verdad yo siempre trato de hablarles es de deberes y derechos, como de que no le hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti, no hables mal de alguien si no quieres que hable mal. Y respetar siempre a los demás, todos tenemos valores, todos tenemos un valor, y eso es lo que tenemos que tener como personas y respetarle a la otra persona eso.</p>	ética de la reciprocidad exhortación reconocimiento de la alteridad
	<p>ahí se trata es de llegar al nivel de ellos, estar a la par, pero tampoco sobrepasar el nivel de que yo soy el docente y ellos son los estudiantes, por ejemplo cuando hay una palabra brusca de parte de ellos hacia mí, hay que decirles un momento, o cuando también hay de mi parte cierto tono, disculpen tal cosa o cuando ocurre entre ellos que se tratan mal que uno le pega al otro y decirle que eso está mal, que hay que respetarlo, que no se puede agredir, que todo hay que tratar de solucionarlo de cierta manera y que no hay que reaccionar siempre a las malas, entonces se trata entonces es como de formarlos a ellos en ellos, y el respeto también de evitar lo que se llama ahora el bullying y esas cosas entre ellos de que si él es negrito, si él es flaquito, no, es un ser humano que tiene esa característica y eso lo hace ser él pero no significa que por ser diferente a los demás tengamos que portarlo mal.</p>	
	<p>Pues la verdad, no tanto en mi materia, sino más bien como en mi labor de profesor, digamos cuando hay conflictos entre los estudiantes, tratar de solucionar ese problema y de que estén juntos, como que desarrollen actividades juntos para que se den cuenta de que uno depende de otro y que si están peleando no van a poder desarrollar la actividad.</p>	
autonomía intelectual	<p>Formación en el</p>	
	<p>Formación hacia la autoestima</p>	
	<p>Formación del pensamiento crítico</p>	
	<p>Formación de la ética</p>	

	<p>Siempre todo se trata de, yo siempre trato de hacer como preguntas como, de hacerles una pregunta para ver qué respuesta dan a cerca de esa pregunta, qué análisis presentan después de haber expuesto un tema, después de haber hablado de ciertas cosas, es preguntarles: bueno, usted qué piensa, usted qué entendió, qué decía lo que dije, qué fue lo que yo dije cuando estaba hablando. O preguntar, por ejemplo, su compañero tiene razón, no tiene razón, está de acuerdo con lo que está diciendo, está de acuerdo con lo que yo digo, entonces se trata es como de generar eso, un diálogo y que no se quede simplemente en lo que yo diga y que lo que yo diga es verdadero. Que ellos también traten de participar en esa construcción.</p> <p>A partir de preguntas para que ellos participen, es que inclusive les digo que ellos deberían de hacer las preguntas y no yo, porque ellos a veces no hablan, no dicen nada y eso es un problema, la verdad tenerlos ahí mudos, solo mirándolo a uno es complicado.</p>	<p>encuentro de ideas enseñanza a partir de la pregunta nivel interpretativo</p>
Dialogicidad	<p>Pues ahí se trata es de eso, de que antes de hablar hay que pensar, de que siempre se puede decir lo primero que se le ocurra en la cabeza, de que antes de decir cualquier cosa hay que mirar cuál es la consecuencia que va a tener, si me equivoco, si no me equivoco, qué afecta lo que yo diga, que va a pasar con la persona que me escuche cuando yo diga lo que tengo decir. Entonces se trata como de eso, de pensar antes de hablar y de actuar.</p> <p>Por ejemplo, casos que se presentan en el aula, el hecho de las preguntas, que algunos contestan simplemente lo primero que se les ocurre, entonces yo les digo: espere un momento, analice lo que yo estoy diciendo, mire la palabra que yo dije, esta palabra significa algo para usted, cómo interpreta usted esa palabra. Entonces con esa interpretación de mi palabra dígame usted qué piensa. Entonces se trata es como de eso de analizar de simplemente no tener algo, sino darle un manejo en la mente, después sí expresarlo.</p>	<p>razonamiento deductivo autoritarismo nivel interpretativo argumentación</p>
Racionalidad	<p>Siempre mis clases se basan es en una base teórica, o sea que antes de hacer cualquier cosa primero tengo que saber qué es lo que tengo que hacer, entonces, digamos, lo primero son los conceptos, antes de cualquier cosa es el concepto, lo que a mí me lleva a resolver cualquier situación es el concepto, y entonces ya una vez que yo tenga el concepto, puedo proceder a la parte práctica que es resolver problemas, y luego mirar cómo esos problemas se pueden relacionar con lo que estoy viviendo, con lo que pasa, con lo que está pasando alrededor, se trata es como de hacer eso de que del texto se pase a la realidad, de lo literal a la práctica.</p>	<p>ética del deber exhortación saber instrumental</p>
Estrategias de autoplificación	<p>Pues ahí en realidad lo que trato de hacer en ese sentido, es como decirle que no solamente el conocimiento se adquiere estando sentado aquí en el aula, sino que depende de lo que él haga en la casa, de que si usted llega a la casa y no practica, es como aprender a manejar moto mirando, les digo yo, tiene que practicar, bueno, esto se hace así, que sucede si cambio esto, por ejemplo cuando son las evaluaciones, yo les digo, no importa, usted tiene ejercicios, cámbiele el signo, cámbiele los que dos sean múltiplos de cinco, cosas así para que ellos vayan desarrollando esa habilidad, pero es muy difícil, otra cosa que yo les digo es que ellos no hagan las tareas esperando una nota, porque es que en realidad la tarea es practicar, y la tarea, si usted practica usted sabe que adquiere la destreza, si usted no practica no adquiere la destreza, entonces nunca la tarea la miren con el objetivo de sacar una nota porque no tienen ningún sentido.</p>	
Estrategias de autonomía instrumental	<p>Pues hay algo que realizo generalmente después de cada examen y es que ellos mismos corrijan su examen, le entrego el examen, le digo, mírelo, vamos a resolverlo, en el tablero realizo el procedimiento, otra vez como explicándoles: mire, esto se hace así, el tema es este, esto debió de hacerlo hecho así, dar la respuesta. También a parte de esa autoevaluación acerca de qué fue en lo que fallaron, también les califico no solamente las respuestas sino el procedimiento, porque el procedimiento involucra también que obtuvieron el concepto, pero fallaron en ciertas cosas, no totalmente malo, entonces también eso genera una nota para ellos, y ellos mismos se colocan su nota, yo les digo: fueron tantos puntos, entonces cada punto vale tanto, entonces si le quedó regular, vale la mitad, entonces ellos multiplican por el número de respuestas correctas por el número de respuestas regulares y ellos mismos colocan su nota en la evaluación.</p>	<p>enseñanza a partir del ejemplo ambiente de confianza autocorrección no razonada</p>
Estrategias de autonomía instrumental	<p>Pues la idea es esa, la idea es que yo lo haga para que ellos se den cuenta dónde está el error, pero ocurre lo de siempre, que ellos simplemente lo hacen por hacerlo y ya, pero son muy pocos los que logran a: ah, me equivoqué en esto, lo que me quedó mal fue esto, yo pensé que era sumando, pero era restando, ah, fue la ley de signos, son muy pocos los que llegan a decirle a uno, a hacer ese análisis, pero en ciertas ocasiones se logra.</p>	<p>autocorrección reflexión rendimiento global</p>

Pues la verdad la autoevaluación que yo manejo es en cierto modo es de acuerdo a los resultados que obtengan, que se den cuenta que si les fue mal en la evaluación, entonces le pregunto: cuántos ejercicios hace en la casa, estudió, se dedicó un momento a leer, a estudiar, repasó el tema, no, no, si usted no le dedica tiempo a estudiar, a repasar, el resultado va a ser malo, entonces también se compara con el que le fue bien, usted estudió en la casa, sí, hizo ejercicios, sí, entonces dense cuenta cómo está ocurriendo. A parte de la evaluación final que ocurre cada periodo, se hace con base a su comportamiento en la clase, qué tanto le presta atención, qué tanto participa, si desarrolla trabajos en la casa, cómo se comporta con sus compañeros, cómo es su trato con sus compañeros dentro del salón, entonces con base en esos ítems, ellos se dan una calificación. Entonces les digo yo: está seguro de que esa es su nota, está seguro de que la merece, entonces es eso, que hagan esa reflexión de que: oiga, sí esa es la nota que merezco, aparte de eso, cuando ellos están haciendo la autoevaluación, los compañeros, la pregunta es: están de acuerdo con esa nota. Su compañero la merece, miren como es él con ustedes, si se comporta así en clase, entonces los compañeros en ese momento aprovechan y dicen también ciertas cosas que él presenta durante el desarrollo de las clases, eso hace también, la opinión de los compañeros hace que suba o que baje la misma nota, entonces como una relación ahí de todos ellos.

Pues ahí lo de la metacognición es lo de la charla, lo de la charla motivacional, es decirle: bueno, si usted falló en esto, por qué fue que falló, dese cuenta, estudió o no estudió, sí estuvo pendiente en la clase, cuando estaba explicando, como que es eso, y también hacerlos entender, la pregunta que siempre les hago es: a qué vienen al colegio, no, a aprender, dicen muchos, pero qué es para usted aprender, entonces a veces ni siquiera ellos saben el significado de qué es aprender, entonces si no cambian esa significancia que es venir a una escuela, no vamos a tener buenos resultados.

coevaluación
exhortación

Apéndice 10. Etiquetado observaciones de clase y entrevistas, informante 2

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 2 sesión 1		ETIQUETAS EMERGENTES	
DESCRIPCIÓN			
A. Autonomía emocional	A2. A1. Reconocimiento de la Autalteridad	saluda de nuevo y explica de qué tema se trata. Pregunta primero a sus estudiantes sobre conceptos ya trabajados en clase y qué ejemplos pueden dar ellos al respecto. Varios estudiantes brindan ejemplos, el profesor escucha con atención y ayuda a que estos se expresen de la mejor manera. El docente pide participación sobre la lectura realizada, escucha a una estudiante que participa hasta que esta concluye su intervención. Enseguida realiza un ejemplo para aclarar más la explicación y para que los otros estudiantes se involucren en la descripción de las características que presenta el ejemplo. Los estudiantes inician su actividad de manera libre, discuten con sus compañeros del grupo, hacen preguntas al docente. Mientras los estudiantes realizan la actividad, asimismo comparten opiniones, comentarios graciosos, preguntan a compañeros de otros grupos.	escucha participación socialización trabajo colaborativo
	A3. Autoe	Al principio ningún grupo quería pasar al frente y el profesor los alentaba a pasar diciendo "pasen y nosotros les ayudamos"	motivación trabajo cooperativo
	B1. Pensamiento	Los estudiantes inician su actividad de manera libre, discuten con sus compañeros del grupo, hacen preguntas al docente. Después de que el primer grupo hizo su intervención, el profesor pregunta sobre qué pueden aportar a lo representado, qué faltó o qué opina de lo que vio. De ahí surge discusión sobre el caso que representó ese grupo y sobre si ante tal situación el vendedor tomó la actitud correcta o no.	trabajo colaborativo acompañamiento análisis de caso contextualización Encuentro de ideas
B. Autonomía intelectual	B2. Eticidad	Después de que el primer grupo hizo su intervención, el profesor pregunta sobre qué pueden aportar a lo representado, qué faltó o qué opina de lo que vio. De ahí surge discusión sobre el caso que representó ese grupo y sobre si ante tal situación el vendedor tomó la actitud correcta o no.	Análisis crítico
	B3. Dialogicidad	saluda de nuevo y explica de qué tema se trata. Pregunta primero a sus estudiantes sobre conceptos ya trabajados en clase y qué ejemplos pueden dar ellos al respecto. Varios estudiantes brindan ejemplos, el profesor escucha con atención y ayuda a que estos se expresen de la mejor manera. El docente pide participación sobre la lectura realizada, escucha a una estudiante que participa hasta que esta concluye su intervención. Enseguida realiza un ejemplo para aclarar más la explicación y para que los otros estudiantes se involucren en la descripción de las características que presenta el ejemplo. El docente pide que se realice una actividad sobre los tipos de clientes en donde finalizarán presentando un sociodrama.	participación escucha contextualización encuentro de ideas pensamiento reflexivo socialización búsqueda de consenso

C. Autonomía instrumental	B4. Racionalidad	Los estudiantes inician su actividad de manera libre, discuten con sus compañeros del grupo, hacen preguntas al profesor.	acompañamiento trabajo colaborativo
		Mientras los estudiantes realizan la actividad, asimismo comparten opiniones, comentarios graciosos, preguntan a compañeros de otros grupos.	
		Después de que el primer grupo hizo su intervención, el profesor pregunta sobre qué pueden aportar a lo representado, qué faltó o qué opina de lo que vio. De ahí surge discusión sobre el caso que representó ese grupo y sobre si ante tal situación el vendedor tomó la actitud correcta o no.	
		El docente va de puesto en puesto resolviendo dudas o guiando la actividad, preguntando a sus estudiantes cómo van a desarrollarla.	
C1. Autopercepción	B4. Racionalidad	El docente pide participación sobre la lectura realizada, escucha a una estudiante que participa hasta que esta concluye su intervención.	participación enseñanza a partir del ejemplo argumentación
		Enseguida realiza un ejemplo para aclarar más la explicación y para que los otros estudiantes se involucren en la descripción de las características que presenta el ejemplo.	
		Después de que el primer grupo hizo su intervención, el profesor pregunta sobre qué pueden aportar a lo representado, qué faltó o qué opina de lo que vio. De ahí surge discusión sobre el caso que representó ese grupo y sobre si ante tal situación el vendedor tomó la actitud correcta o no.	
C2. Autorregulación	C1. Autopercepción	Ellos, sin recibir instrucciones del docente aun, se forman en sus grupos de trabajo.	autocontrol acompañamiento
		Mientras los estudiantes realizan la actividad, asimismo comparten opiniones, comentarios graciosos, preguntan a compañeros de otros grupos.	
		Los estudiantes inician su actividad de manera libre, discuten con sus compañeros del grupo, hacen preguntas al docente.	
C3. Autoevaluación	C1. Autopercepción		

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 2 sesión 2

ETIQUETAS
EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	El docente saluda a sus estudiantes y los introduce en el tema sin decir específicamente un título: les pregunta generalidades sobre este con el objetivo de indagar por sus presaberes y llegar así a especificar el tema.	presaberes enseñanza a partir de la pregunta participación
		Para llegar al tema, el docente hace preguntas para que el mismo estudiante llegue a determinar tanto el concepto como los elementos y características del tema tratado.	
		Indaga poco a poco por los presaberes de los estudiantes y da tiempo a estos de recordar y pensar qué responder.	
A3. Autoestima	A2. Autoestima	Indaga poco a poco por los presaberes de los estudiantes y da tiempo a estos de recordar y pensar qué responder.	Participación
B. Autonomía intelectual	B3. Dialogicidad	B1. Pensamiento	
		B2. Eficacia	
		El docente saluda a sus estudiantes y los introduce en el tema sin decir específicamente un título: les pregunta generalidades sobre este con el objetivo de indagar por sus presaberes y llegar así a especificar el tema.	enseñanza a partir de la pregunta presaberes contextualización participación aplicación conocimientos a práctica encuentro de ideas
		Para llegar al tema, el docente hace preguntas para que el mismo estudiante llegue a determinar tanto el concepto como los elementos y características del tema tratado.	
		Luego expone el objetivo de la clase y cómo este tema puede ser importante para la vida diaria	
		Indaga poco a poco por los presaberes de los estudiantes y da tiempo a estos de recordar y pensar qué responder.	
		Clasifica en el tablero los diferentes tipos de alimentos y pregunta a sus estudiantes dónde encontrarlos. Para llegar a cada uno de estos elementos, hace preguntas respecto de dónde pueden encontrarlos junto con ejemplos para que los estudiantes lleguen a establecerlos más fácilmente.	
		Enseguida pide a sus estudiantes pensar una dieta para un niño de preescolar, una señora embarazada teniendo en cuenta que no todos tienen las mismas necesidades alimenticias. Entre otras preguntas sobre el consumo de alimentos. Además de que incluye preguntas de autoevaluación de su dieta alimenticia.	
B4. Racionalidad	B3. Dialogicidad	Para llegar al tema, el docente hace preguntas para que el mismo estudiante llegue a determinar tanto el concepto como los elementos y características del tema tratado.	enseñanza a partir de la pregunta invitación a la
		Luego de este ejercicio, el profesor pide a sus estudiantes construir el concepto de alimento. Sin embargo, no recibió ninguna respuesta adecuada, por lo que decidió dictarlo.	

C. Autonomía instrumental	C1. Autoevaluación	La actividad no llega a concluirse, pues los estudiantes no establecieron las dietas solicitadas.	construcción de conceptos organización autónoma falta de acompañamiento
	C2. Autorregulación	Los estudiantes se organizan a su gusto por todo el salón y el docente se sitúa en cualquier sitio de este. La actividad no llega a concluirse, pues los estudiantes no establecieron las dietas solicitadas.	organización autónoma falta de acompañamiento
	C3. Autoevaluación		

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 2 sesión 3			ETIQUETAS EMERGENTES
DESCRIPCIÓN			
A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	Aunque varios estudiantes están participando, muchos de ellos están dispersos y charlando con sus compañeros sin poner atención al profesor. En ocasiones las voces de los estudiantes o el murmullo tapa la voz del docente. Los estudiantes participan, pero también se muestran poco interesados y dispersos con el ejercicio. El profesor no llama al orden y a la atención en muchos casos. Pide participación de algunos estudiantes, los llama por sus nombres, pero no tiene en cuenta aquellos que están distraídos. Aunque pide participación es él el que está realizando el ejercicio y los estudiantes solo aportan una que otra idea y siguen distraídos. Hay estudiantes en gran variedad de actividades distintas a la clase como jalándose el pelo, charlando, cortándose el pelo, etc.	permissividad ausencia de acuerdos de convivencia falta de acompañamiento falta de autoridad participación comunicativa
	A2. Autoevaluación		
	A3. Autorregulación		
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	El profesor pidió a los estudiantes organizarse en los grupos de trabajo habituales para discutir sobre los pro y contras de la presentación de la idea de negocio en la feria empresarial. Luego cada grupo hace su plan de mejoramiento y el profesor va de puesto en puesto aclarando dudas. Pide participación de algunos estudiantes, los llama por sus nombres, pero no tiene en cuenta aquellos que están distraídos. Aunque pide participación es él el que está realizando el ejercicio y los estudiantes solo aportan una que otra idea y siguen distraídos.	análisis de problemas acompañamiento comunicativa fáctica encuentro de ideas socialización
	B2. Ética		
	B3. Dialogicidad	Aunque varios estudiantes están participando, muchos de ellos están dispersos y charlando con sus compañeros sin poner atención al profesor. En ocasiones las voces de los estudiantes o el murmullo tapa la voz del docente. Luego pide participación para diseñar estrategias de mejoramiento de la idea de negocio. Da ejemplo con una de las ideas cómo puede mejorar. Los estudiantes participan, pero también se muestran poco interesados y dispersos con el ejercicio. El profesor no llama al orden y a la atención en muchos casos. Hay estudiantes en gran variedad de actividades distintas a la clase como jalándose el pelo, charlando, cortándose el pelo, etc. Luego cada grupo hace su plan de mejoramiento y el profesor va de puesto en puesto aclarando dudas.	falta de autoridad contextualización participativa permissividad acompañamiento falta de acompañamiento participativa análisis de casos ausencia de acuerdos de convivencia trabajo colaborativo
	B4. Racionalidad	El profesor pidió a los estudiantes organizarse en los grupos de trabajo habituales para discutir sobre los pro y contras de la presentación de la idea de negocio en la feria empresarial. Pide participación de algunos estudiantes, los llama por sus nombres, pero no tiene en cuenta aquellos que están distraídos. Aunque pide participación es él el que está realizando el ejercicio y los estudiantes solo aportan una que otra idea y siguen distraídos. Luego cada grupo hace su plan de mejoramiento y el profesor va de puesto en puesto aclarando dudas.	análisis de casos comunicativa fáctica acompañamiento trabajo colaborativo
C. Autonomía	C1. Autoevaluación		
	C2. Autorregulación	La mayoría de los estudiantes están dispersos y desorganizados o por fuera del salón. Los estudiantes participan, pero también se muestran poco interesados y dispersos con el ejercicio. El profesor no llama al orden y a la atención en muchos casos.	falta de autoridad permissividad ausencia de acuerdos

Hay estudiantes en gran variedad de actividades distintas a la clase como jalándose el pelo, charlando, cortándose el pelo, etc.

de convivencia
falta de
acompañamiento

Aunque varios estudiantes están participando, muchos de ellos están dispersos y charlando con sus compañeros sin poner atención al profesor. En ocasiones las voces de los estudiantes o el murmullo tapa la voz del docente.

		C3. Autoevaluación	
OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 2 sesión 4			
		<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ETIQUETAS EMERGENTES</i>
A. Autonomía	A1.	El profesor ingresa al salón, saluda, se sienta en su puesto, comienza a hablar con los estudiantes, surgen algunos comentarios graciosos.	charla motivación
	A2.	El profesor pide un aplauso y llama al siguiente grupo.	
	A3.	El profesor ingresa al salón, saluda, se sienta en su puesto, comienza a hablar con los estudiantes, surgen algunos comentarios graciosos.	charla motivación
B. Autonomía intelectual	B1.	Este grupo interviene, el profesor hace una reflexión sobre ese valor que se representó, sin embargo, los otros estudiantes parecen estar desinteresados por la dinámica de la clase.	participación ausencia de acuerdos de convivencia falta de autoridad
	B2. Eficacia	Este grupo hizo una dramatización. Al pasar al frente no se nota seriedad, incluso el profesor les dice: "pero con seriedad". Este grupo demoró mucho tiempo en organizarse y en tomar seriamente la actividad, estos estudiantes bromean entre ellos y con los otros estudiantes, hay incluso una riña por un lápiz con una estudiante que no es del grupo y, mientras, el profesor no hizo más observaciones y permaneció en la parte de atrás del salón.	ausencia de acuerdos de convivencia falta de autoridad permissividad
	B2. Eficacia	Mientras, los otros grupos no se involucran ni respetan la intervención de los compañeros, el profesor no los llama a estar atentos. / el profesor hace una reflexión sobre ese valor que se representó, sin embargo, los otros estudiantes parecen estar desinteresados por la dinámica de la clase.	
	B2. Eficacia	hace un sondeo de cuál es el valor que más fue objeto de compromiso y reflexiona al respecto, sin embargo, los estudiantes toman a modo de burla esa reflexión y participan diciendo que aprendieron a ser respetuoso con un tono de voz cómico.	
	B2. Eficacia	Mientras este grupo expone, el grupo de estudiantes que ya pasó miran un celular que esconden en un bolso, sin importarles en absoluto la actividad que están realizando, el profesor no parece importarle.	
	B3. Dialogicidad	El profesor ingresa al salón, saluda, se sienta en su puesto, comienza a hablar con los estudiantes, surgen algunos comentarios graciosos.	Ambiente de confianza
	B3. Dialogicidad	este grupo interviene, el profesor hace una reflexión sobre ese valor que se representó, sin embargo, los otros estudiantes parecen estar desinteresados por la dinámica de la clase.	comunicación fáctica
	B3. Dialogicidad	Al final todos participan de forma voluntaria diciendo sus compromisos al grupo, los cuales el profesor copia en el tablero.	participación
	B4. Racionalidad		
	C. Autonomía instrumental	C1. Autoevaluación	Luego se pone de pie y pregunta que quién quiere iniciar con la exposición. Deja un momento mientras entre ellos discuten quién debe pasar primero.
C2. Autorregulación		Mientras este grupo expone, el grupo de estudiantes que ya pasó miran un celular que esconden en un bolso, sin importarles en absoluto la actividad que están realizando, el profesor no parece importarle.	charla permissividad falta de acompañamiento falta de autoridad
C2. Autorregulación		Mientras, los otros grupos no se involucran ni respetan la intervención de los compañeros, el profesor no los llama a estar atentos.	
C. Autonomía instrumental	C2. Autorregulación	hace un sondeo de cuál es el valor que más fue objeto de compromiso y reflexiona al respecto, sin embargo, los estudiantes toman a modo de burla esa reflexión y participan diciendo que aprendieron a ser respetuoso con un tono de voz cómico.	
	C2. Autorregulación	Este grupo hizo una dramatización. Al pasar al frente no se nota seriedad, incluso el profesor les dice: "pero con seriedad". Este grupo demoró mucho tiempo en organizarse y en tomar seriamente la actividad, estos estudiantes bromean entre ellos y con los otros estudiantes, hay incluso una riña por un lápiz con una estudiante que no es del grupo y, mientras, el profesor no hizo más observaciones y permaneció en la parte de atrás del salón.	
C3. Autoevaluación			

ENTREVISTAS ESTUDIANTES, INFORMANTE 2		ETIQUETAS EMERGENTES	
DESCRIPCIÓN			
A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	E1: el profesor siempre es en grupo	Trabajo en grupo
		E1: siempre respetuosa hay veces cuando le sacan un poquito la piedra...	Buen humor
		E1: El profesor siempre llega feliz	
		E2: al terminar recoge y les pregunta que cómo les fue, si fue bien o mal, si no entendieron y después de la evaluación les explica lo de la evaluación	acompañamiento organización autónoma
		E2: Grupal, siempre en grupo, siempre nos coloca en grupos, pero nosotros tomamos la decisión con quién	reflexión relaciones personales
		E2: cuando tiene alguien pelea con otro porque a veces se puede presentar, pelea con otro estudiante del mismo salón, le dice que por qué lo hacen y los hace reflexionar	trabajo en grupo
		E2: Siempre es en grupo	
		E4: comienza ahí a colocarnos el tema y nos hacemos en grupos	Buen humor
		E4: También llega ahí toda feliz	trabajo en grupo
		E5: Sí, con ella siempre hacemos en grupos	acompañamiento
	E5: En eso de la feria microempresarial que nos toca hacernos de a grupos y pues él propone cosas	Trabajo en grupo	
	E5: nos pregunta a cada uno si entendimos o no entendimos y si tenemos alguna duda y así		
	E6: En religión nos pone a hablar con un compañero, lo mismo, a él qué le gusta hacer, qué deporte le gusta y eso	desarrollo de empatía	
	A2.	E2: Sí, a veces, cuando el tema tiene algo que ver con el ser vivo y de los seres humanos, nos hace reflexionar nosotros cómo somos o cómo trascendemos	autorreflexión desde los contenidos
	A3. Autoestima	E1: La profe casi no (motivación y reconocimiento)	motivación
		E1: el profesor hay veces también nos felicita porque ve que el trabajo está bien hecho.	
		E2: me felicita, si antes iba mal me dice que he ido trascendiendo mejor en el tema	motivación
		E3: No, él no (actividades autoestima)	
		E4: También llega ahí toda feliz	Buen humor
		E4: uno le pregunta y responde bien	motivación
E4: nos explica bien, nos dice palabras ahí para que uno coja entusiasmo de lo que está haciendo			
E6: Pues sí, como cuando hago los talleres y las evaluaciones y me dice que está bien que va mejorando y eso		motivación	
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	E1: nos pone a leer a copiar luego preguntas y dibujos sobre el tema	trabajo de reproducción
		E1: pues nos da la cartilla y nosotros copiamos	cuestionario
		E1: nos pone copiar luego sí nos califica	
		E1: Esa casi no (planteamiento de situaciones problemáticas y toma de decisiones)	
		E2: Es divertida, explicativa también, la mayoría es de escribir	análisis de caso
		E2: casi poca vez es exponiendo porque la mayoría es escribiendo para que después saquen las preguntas para la evaluación del tema.	trabajo de reproducción cuestionario
		E2: Pasó algo con un estudiante a todos nos coloca a dar opinión sobre lo que se debería hacer, y más en el área de emprendimiento	
		E2: Darnos a conocer sobre qué debemos hacer para nuestro futuro, digamos el trabajo que estamos haciendo, dar a conocer ese producto.	
		E3: No, tampoco (actitud crítica)	descontextualización
	E4: En la clase no (situaciones problemáticas)	descontextualización	
	E4: comienza ahí a colocarnos el tema y nos hacemos en grupos y copiamos por ahí dos hojadas y después preguntas y la revisamos y para la próxima clase la evaluación	trabajo de reproducción cuestionario	
	E5: Pues a veces cuando hay duda en algún tema que dos compañeros opinan diferente, pues empiezan ahí a decir que no, que ese no era el tema, entonces unos van por un lado y otros por otro.	discusión	
	B2. Eficacia	E2: Es divertida, explicativa también, la mayoría es de escribir	descontextualización
		E2: Sí, cuando tiene alguien pelea con otro porque a veces se puede presentar, pelea con otro estudiante del mismo salón, le dice que por qué lo hacen y los hace reflexionar	exhortación reflexión relaciones personales
		E2: Pasó algo con un estudiante a todos nos coloca a dar opinión sobre lo que se debería hacer, y más en el área de emprendimiento	
		E2: Darnos a conocer sobre qué debemos hacer para nuestro futuro, digamos el trabajo que estamos haciendo, dar a conocer ese producto.	
		E3: No, es muy relajado (temas éticos) // En que por ejemplo deja que nosotros a veces hagamos lo que queremos, sin embargo, que no nos salgamos del salón, de resto, cuando ya le hemos presentado el trabajo a él, y él se da cuenta que sí trabajamos.	falta de autoridad permissividad
		E5: Pues algunas veces solo vemos en religión la clase y hay veces vemos qué está bien y qué está mal, pero no cuestionamos.	ética cristiana
E6: Por lo menos en religión, nos dice que, si uno está agarrado con la familia y eso que uno está ahí haciendo el mal, porque la familia es todo		ética cristiana	
B3	E1: nos pone copiar luego sí nos califica	trabajo de reproducción	

		E3: Hace la pregunta y responde y no vuelve a hacer más, y luego dice que saquemos las preguntas y pone a que las respondamos	trabajo de reproducción
		E4: Exposiciones Y algo más Experimentos y talleres	contextualización
		B5: Pues a veces cuando hay duda en algún tema que dos compañeros opinan diferente, pues empiezan ahí a decir que no, que ese no era el tema, entonces unos van por un lado y otros por otro.	discusión
		E1: nos pone a leer a copiar luego preguntas y dibujos sobre el tema	argumentación
		E1: pues nos da la cartilla y nosotros copiamos	trabajo de reproducción
		E1: nos pone copiar luego sí nos califica	
		E1: Por ahí de vez en cuando, por ejemplo, cuando estábamos viendo eso de cómo se hace lo de sacar densidad y eso, entonces decía: pero por qué, cómo es el procedimiento, cómo tocaría hacer la ecuación para cambiarla	
		E1: hay veces cuando nos hace así las preguntas para escribir, siempre nos dice que no escribiéramos sí o no, siempre tenemos que escribir por qué, porque nosotros somos capaces de resolver algo largo.	
		E2: Razonar sobre qué fue lo que hicimos, si hubo algo que hicimos mal Con el tema del calor nos da a conocer todo sobre ese tema y luego sí sacar una definición de todo lo que vimos	pensamiento reflexivo trabajo de reproducción
		E2: Con el profe casi siempre escribiendo	
	B4. Racionalidad	E3: Primero nos da el tema, luego nos da los libros, copiamos el resumen del tema y después sacamos las preguntas del tema y las respondemos y de ahí saca nota	trabajo de reproducción
		E4: copiamos por ahí dos hojadas y después preguntas y la revisamos y para la próxima clase la evaluación	trabajo de reproducción
		E6: Nos pone a leer el libro y después a hacer teoría y hace unas preguntas sobre qué entendimos de la clase y así	trabajo de reproducción
	C1.	E4: Con el profesor si terminamos rápido el tema nos deja hacer lo que queramos hacer	recompensa
		E1: el profesor hay veces también nos felicita porque ve que el trabajo está bien hecho.	motivación
		E2: les dice a los que no han trabajado que les fue así por ellos mismos	autorreflexión
		E3: Esa sí los grupos que quieran	organización autónoma
		E4: Con el profesor si terminamos rápido el tema nos deja hacer lo que queramos hacer	recompensa
	C2.	E6: nos saluda y dice que terminemos eso podemos sacar las tablas y ahí	recompensa
		E1: la profe sí es en cartillas nos pone un tema y nos pone a leer a copiar, luego preguntas y dibujos sobre el tema y luego nos califica	heteroevaluación reflexión rendimiento global
		E1: sí, uno para que uno mismo sepa si sí merece la nota.	global
		E2: al terminar recoge y les pregunta que cómo les fue, si fue bien o mal, si no entendieron y después de la evaluación les explica lo de la evaluación	acompañamiento reflexión rendimiento global
		E2: Cómo les fue en el transcurso de toda la materia y reflexionar al final sobre qué nota se merece	global
		E3: Primero nos da el tema, luego nos da los libros, copiamos el resumen del tema y después sacamos las preguntas del tema y las respondemos y de ahí saca nota	heteroevaluación
		E4: Como se comporta en el salón, lo que estudia en la casa, participación en la clase	reflexión rendimiento global
		E5: por lo menos notas juzgándonos a nosotros mismos qué hicimos bien, qué hicimos mal durante el periodo	reflexión rendimiento global
		E6: El profesor nos lo revisa	heteroevaluación
C. Autonomía instrumental	C3. Autoevaluación		

ENTREVISTA DOCENTE, INFORMANTE 1

	RESPUESTA	ETIQUETAS EMERGENTES
A. Autonomía	A1. Reconocimiento de	
	Ahí sería como en los trabajos en grupo, entonces, ahí siempre hay un monitor, monitor del grupo, entonces ese monitor es el que hace funcionar el grupo entonces él escoge digamos aun secretario o sea de acuerdo al trabajo que se vaya a desarrollar, entonces el monitor también le da como funciones a los demás y así de esa manera ellos se integran y participan	asignación de roles participación trabajo colaborativo trabajo
	Aquí por lo del modelo educativo yo lo hago constante	

		Pues al final de la clase se tiene que socializar, los grupos, entonces cada grupito pues expone o analizamos el tema, dependiendo del tema, entonces sí cada grupo expone lo que haya trabajado o entre todos digamos si son por decir algo cinco ítems que se vayan a analizar, entonces cada ítem tiene la participación cada grupo y al final se saca como una conclusión	cooperativo trabajo en grupo
		Pues, o sea, sí, digamos en religión más que todo, en donde se habla de valores, entonces de pronto, uno analiza al niño, entonces uno ve que trae problemas de la casa, digamos, a veces la rebeldía o a veces el que no quieran hacer nada, como la apatía, entonces todo eso se habla y al final ellos reconocen como que: sí, y debo cambiar, entonces ya al final	cuidado personal exhortación proyecto de vida reflexión relaciones personales
	A2. Autoconocimiento	En emprendimiento sí hemos trabajado eso, pero en el grado noveno, entonces, como ellos ya conocen su idea de negocio y eso entonces uno les dice: bueno, sí creen que esto lo puede proyectar o no, entonces algunos dicen: sí, puede ser que coloque yo algo de postres o algo de helados. Ahí, sería, de pronto en ética, en clase por ejemplo algún valor, empezamos hablando de algún valor y entonces inculcarle en ellos por ejemplo el respeto, o sea, porque ahorita se está viendo mucho de que, sí, que se dejan tocar, o que, sí, cosas así, entonces de pronto inculcarles el respeto y quererse así mismo, o sea, de que se valoren para que también otros los respeten, porque igual recibe uno de lo que da.	
	A3. Autoestima	De pronto, al final de una clase uno les dice, por ejemplo, lo de las amistades, que elijan sus amistades, porque acá ya se está presentando que viene mucha gente extraña y que digamos que los convencen a ellos de que sigan ciertos caminos, entonces uno les dice pues uno tiene que analizar con quien está o con quien se relaciona, entonces hay uno o dos que uno ve como el cambio, o sea, de que sí, reconocieron que estaban haciendo mal, que ya no deben andar con tales compañías, pues es el caso de Elkin, yo a él le hablo mucho, le hablé del caso de mi hijo que él estuvo también en las drogas y entonces yo le expliqué todo, todos cometemos errores, pero entonces uno puede salir de ahí. Él es un caso de que prácticamente de tanta charla y charla, no solo mía sino de muchos, pero entonces nosotros notamos el cambio.	reflexión relaciones personales enseñanza a partir del ejemplo charla
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	Pues ahí es, por ejemplo, ya cuando, digamos, cuando ellos están trabajando en grupo, entonces en determinadas preguntas, entonces ellos tienen como que analizarlas más a fondo, sí, no simplemente del texto ahí, sino que tienen que analizarlas un poquito más y como profundizar el tema Sí, por ejemplo, buen ha habido así entre niñas, uno a veces les dice que son cosas de ustedes, o sea, uno por qué se tiene que enterar de cosas, de que el novio, entonces yo les digo, no, por qué no solucionan eso, vayan siéntense, dialoguen, cuáles son las diferencias y entre ustedes mismos, por qué es necesario sacarlo a la luz, entonces sí me ocurrió por ejemplo en noveno, entonces entre ellos mismos hablaron, se disculparon y ya y no pasó a mayores.	cuestionario reflexión relaciones personales
	B2. Ética	Pues ahí es, digamos, que hay estudiantes que como en todos lados tienden a hacer trampa o a presentarle a uno trabajos que copia de otro o cuadernos, inclusive, entonces pues ahí enseñarles el valor de la honestidad, que siempre anden con la verdad. Que si ellos presentan algo de otra persona pues puede ser que uno no se dé cuenta y le colocó la nota, pero a quiénes se están engañando sino a ellos mismos. Pues en ética sí, lo de los valores, se ven los temas y se hacen por ejemplo socio dramas, o exposiciones de los valores o carteleras. Se trata de inculcarle lo de los valores, aunque igual esos vienen de casa, pero hay unos que llegan acá con cosas y pues uno trata de como...	ética cristiana contextualización
	B3. Dialogicidad	Pues ahí sería la amistad entre ellos, digamos uno toma un grupo, digamos que uno es titular de un grupo y eso y yo lo primero que les digo es que sean solidarios, que sean buenos compañeros, que inclusive que sean buenos amigos porque igual tienen que estar todo un año en un salón de clase y que si ellos no se colaboran entre ellos mismos, que si digamos uno tiene dos lápices el otro no tiene por qué no se lo presta, cosas así, entonces sobre todo el diálogo con ellos y esto y como que lo apliquen, por ejemplo en una clase de artística yo siempre lo hago, o sea, que varios que: yo no tengo colores y yo digo: quién tiene colores, le digo que haga el favor y le preste uno o dos y se los presto al otro niño y entonces al final de la clase otra vez, que todos queden con los materiales. Pues siempre, ya llego 33 años de trabajo y siempre he sido más como amiga de los estudiantes, les he brindado como esa confianza no igual al extremo, pero que digamos ellos como que le cuentan a uno cosas que a veces dicen es que con mi mamá yo no puedo hablar, entonces, profe yo le digo a usted y usted qué me aconseja, sí, ellos me tienen confianza.	ambiente de confianza consejo reflexión relaciones personales trabajo cooperativo
	B4. Racionalidad	Pues digamos uno trata, por ejemplo, en mi área, hay muchas cosas que, con experimentos, entonces ahorita hay la facilidad del internet entonces uno lo lleva y buscamos un experimento. Ya por ejemplo si le pregunta a un estudiante de sexto qué es la célula ya él no le tiene que decir que es la unidad estructural, yo le digo: usted me puede explicar mediante allá el laboratorio que vimos en la sala de informática, él lo puede explicar de la forma que él quiera, no necesariamente, yo no le pido exacto el concepto. En emprendimiento ellos analizan la pregunta y tiene que dar un por qué para ubicarse en tal o cual cuadrante del flujo de dinero.	argumentación contextualización

C. Autonomía instrumental	C1. Autoplanificación	Pues si uno se pone a preguntarle al estudiante qué le gustaría ver, ellos siempre son como apáticos, por ahí uno que otro le contesta así un tema, algo interesante, los grados de sexto y octavo siempre es que de sexo, de mi área siempre la sexualidad. Entonces los temas yo siempre se los dicto de la planeación, los temas, el logro, pero el tiempo sí a veces, hay digamos, niños que sí en ocasiones se quedan como atrasados, no van al ritmo, pero entonces uno les tiene la paciencia hasta que se ponen al día.	acompañamiento enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio acompañamiento enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio
	C2. Autorregulación		enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio
	C3. Autoevaluación	Se hace terminando el periodo, él es consciente si trabajó en la clase, si no trabajó, si lo de las evaluaciones o digamos lo que realmente aprendió porque puede ser que solo estudió para la evaluación, pues ellos se colocan una nota	enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio reflexión rendimiento global

Apéndice 11. Etiquetado observaciones de clase y entrevistas, informante 3

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 3 sesión 1		ETIQUETAS EMERGENTES	
DESCRIPCIÓN			
A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	Se expresa con tranquilidad, tiene un trato cercano con los estudiantes lo que permite que estos participen de manera más espontánea. El profesor se dirige de manera cordial y utilizando expresiones como “obvio microbio”. pregunta a los estudiantes qué personaje le gustaría representar. La clase se desarrolla entre comentarios graciosos tanto del profesor como de los estudiantes, siempre en un ambiente de respeto. En algunos momentos donde el profesor está diciendo algo, si un estudiante pregunta, este lo escucha atentamente, sin importar que esa intervención lo interrumpa.	ambiente de confianza buen humor participación escucha
	A2. Autoc...		
	A3. Autoestima	Se expresa con tranquilidad, tiene un trato cercano con los estudiantes lo que permite que estos participen de manera más espontánea. El profesor se dirige de manera cordial y utilizando expresiones como “obvio microbio”. pregunta a los estudiantes qué personaje le gustaría representar. La clase se desarrolla entre comentarios graciosos tanto del profesor como de los estudiantes, siempre en un ambiente de respeto. Los estudiantes disfrutan de la compañía del profesor y se sienten cómodos de expresarse. En algunos momentos donde el profesor está diciendo algo, si un estudiante pregunta, este lo escucha atentamente, sin importar que esa intervención lo interrumpa. Nombra a los estudiantes con el sobrenombre que le tienen en el salón “pocholo”	ambiente de confianza acompañamiento empatía participación
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	Mientras el profesor va explicando otras características y hace ejemplos, pide a los estudiantes opiniones acerca de lo presentado.	participación
	B2. Eticidad		
	B3. Dialogicidad	Mientras el profesor va explicando otras características y hace ejemplos, pide a los estudiantes opiniones acerca de lo presentado. El profesor se dirige de manera cordial y utilizando expresiones como “obvio microbio”. Paralelo a la explicación se hacen comentarios sobre los personajes de una obra que será presentada en una izada de bandera y el profesor hace la lista de los personajes en la hoja de Word trabajada La clase se desarrolla entre comentarios graciosos tanto del profesor como de los estudiantes, siempre en un ambiente de respeto. En algunos momentos donde el profesor está diciendo algo, si un estudiante pregunta, este lo escucha atentamente, sin importar que esa intervención lo interrumpa. Cuando un estudiante le pregunta no le resuelve la pregunta, sino que lo guía en la búsqueda de la solución o a que este se acuerde de cómo era el procedimiento.	participación buen humor transversalidad ambiente de confianza acompañamiento enseñanza a partir de la pregunta
	B4. Raci...	Cuando un estudiante le pregunta no le resuelve la pregunta, sino que lo guía en la búsqueda de la solución o a que este se acuerde de cómo era el procedimiento.	enseñanza a partir de la pregunta
C.	C1. Autoplanifi...	La clase no tiene una estructura como tal, ya que la explicación se da de manera espontánea y no hay instrucciones previas al ejercicio. El profesor les da los requerimientos del ejercicio y los deja que de manera libre escojan la forma en la que quieren cumplir con la tarea.	criterios de autoevaluación coevaluación

	Cuando ya todos los estudiantes están con su respectivo computador el profesor da las instrucciones: cómo nombrar el documento Word, que deben escoger una fuente, un tamaño para escribir un cuento que debe tener inicio, nudo y desenlace. Personaje, tiempo, espacio ...	organización del trabajo
C2. Auto Auto	Hay momentos en los que los comentarios de los estudiantes son muy dispersos y da la impresión de que está desordenada la clase, sin embargo, obedece a la dinámica planteada por el docente.	ambiente de confianza
C3. Auto Auto	Cuando un estudiante le pregunta no le resuelve la pregunta, sino que lo guía en la búsqueda de la solución o a que este se acuerde de cómo era el procedimiento.	pensamiento reflexivo

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 3 sesión 2

ETIQUETAS EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	El docente llega a clase, saluda y pide a sus estudiantes se organicen según su preferencia en grupos de a tres. El profesor va de puesto en puesto atendiendo las dudas y preguntas de sus estudiantes. Varios estudiantes piden materiales prestados al profesor y este enfatiza en que cada quien debe traer sus materiales. Los estudiantes piden constantemente ayuda al profesor y lo hacen libremente sin miedo a dirigirse a él. Mientras da instrucciones puesto por puesto, dialoga con sus estudiantes, ríe con ellos y los escucha. De manera personalizada resuelve las dudas de sus estudiantes.	acompañamiento ambiente de confianza organización autónoma trabajo en grupo
	A2. Autoconocimiento	Mientras da instrucciones puesto por puesto, dialoga con sus estudiantes, ríe con ellos y los escucha. El profesor va de puesto en puesto atendiendo las dudas y preguntas de sus estudiantes.	acompañamiento ambiente de confianza
	A3. Autoestima	Los estudiantes piden constantemente ayuda al profesor y lo hacen libremente sin miedo a dirigirse a él.	acompañamiento ambiente de confianza
	B1. Pensamiento crítico		
B. Autonomía intelectual	B2. Ética	Varios estudiantes piden materiales prestados al profesor y este enfatiza en que cada quien debe traer sus materiales.	ética del deber
	B3. Dialogicidad	El profesor va de puesto en puesto atendiendo las dudas y preguntas de sus estudiantes. De manera personalizada resuelve las dudas de sus estudiantes. Mientras da instrucciones puesto por puesto, dialoga con sus estudiantes, ríe con ellos y los escucha.	acompañamiento ambiente de confianza
	B4. Racionalidad		
C. Autonomía instrumental	C1. Autoevaluación		
	C2. Autorregulación	El docente llega a clase, saluda y pide a sus estudiantes se organicen según su preferencia en grupos de a tres. Aunque los estudiantes se mueven libremente dentro del salón, no hay desorden en el salón. Los estudiantes se muestran interesados en la actividad. En la mayoría de la clase los estudiantes trabajan autónomamente y solo buscan al profesor cuando presentan dificultades. No hay estricto control de los grupos por parte del profesor, varios estudiantes cambian de grupo según su antojo. Por un momento el profesor sale del salón y los deja trabajando solos.	acompañamiento ambiente de confianza trabajo en grupo
	C3. Autoevaluación		

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 3 sesión 3

ETIQUETAS EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

A. Autonomía	A1. Reconocimiento de la intención	La estudiante se limita a leer la diapositiva, sin embargo, el profesor la escucha hasta que esta termina la exposición. El profesor pregunta a los estudiantes cuál nota se merece la estudiante, de acuerdo a los criterios planteados para la actividad.	disposición de escucha coevaluación argumentación discusión
	A2. Autoconocimiento		

B. Autonomía intelectual	A3. Autoestima	Luego realiza unas cuantas preguntas sobre el tema a la estudiante, pero esta no sabe responder. En vista del silencio de la estudiante, el profesor las responde y contextualiza.	contextualización coevaluación
	B1. Pensamiento crítico	Varios estudiantes hacen comentarios sobre la exposición, algunos buenos y la mayoría malos; mientras, el profesor escucha atentamente y deja que se desarrolle la discusión.	discusión argumentación
	B2. Eticidad	El profesor pregunta a los estudiantes cuál nota se merece la estudiante, de acuerdo a los criterios planteados para la actividad.	coevaluación discusión
	B3. Dialogicidad	Varios estudiantes hacen comentarios sobre la exposición, algunos buenos y la mayoría malos; mientras, el profesor escucha atentamente y deja que se desarrolle la discusión.	argumentación
C. Autonomía	B4. Racionalidad	Luego realiza unas cuantas preguntas sobre el tema a la estudiante, pero esta no sabe responder. En vista del silencio de la estudiante, el profesor las responde y contextualiza.	contextualización
	C1. Autoevaluación	Luego realiza unas cuantas preguntas sobre el tema a la estudiante, pero esta no sabe responder. En vista del silencio de la estudiante, el profesor las responde y contextualiza.	enseñanza a partir de la pregunta argumentación discusión
	C2. Autoevaluación	Luego realiza unas cuantas preguntas sobre el tema a la estudiante, pero esta no sabe responder. En vista del silencio de la estudiante, el profesor las responde y contextualiza.	enseñanza a partir de la pregunta argumentación discusión
	C3. Autoevaluación	El profesor pregunta a los estudiantes cuál nota se merece la estudiante, de acuerdo a los criterios planteados para la actividad.	coevaluación

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 3 sesión 4

ETIQUETAS
EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

A. Autonomía emocional	A1.		
	A2. Autoconciencia		
	A3. Autoestima		
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	<p>Él plantea la discusión sobre qué es el matrimonio y las etiquetas que se utilizan, las diferentes formas en que se presentan, las edades en las que se casaban las personas antes a diferencia de ahora, la importancia del trabajo vs la educación ayer y hoy, la natalidad ayer y hoy. El profesor pregunta por qué hay esa diferencia.</p> <p>Los estudiantes plantean preguntas sobre cómo sería el mundo si las condiciones fueran distintas.</p> <p>Ellas responden que no. Entonces luego el profesor les preguntas sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.</p> <p>Finalmente surgió el dilema de si ante una ofensa amorosa enfrentarse a duelo o evitar un problema.</p>	contextualización discusión argumentación participación enseñanza a partir de la pregunta estudio de casos
	B2. Eticidad	<p>Él plantea la discusión sobre qué es el matrimonio y las etiquetas que se utilizan, las diferentes formas en que se presentan, las edades en las que se casaban las personas antes a diferencia de ahora, la importancia del trabajo vs la educación ayer y hoy, la natalidad ayer y hoy. El profesor pregunta por qué hay esa diferencia.</p> <p>Los estudiantes plantean preguntas sobre cómo sería el mundo si las condiciones fueran distintas.</p> <p>Ellas responden que no. Entonces luego el profesor les preguntas sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.</p> <p>Finalmente surgió el dilema de si ante una ofensa amorosa enfrentarse a duelo o evitar un problema.</p>	contextualización deliberación moral discusión argumentación enseñanza a partir de la pregunta
	B3. Dialogicidad	<p>Él plantea la discusión sobre qué es el matrimonio y las etiquetas que se utilizan, las diferentes formas en que se presentan, las edades en las que se casaban las personas antes a diferencia de ahora, la importancia del trabajo vs la educación ayer y hoy, la natalidad ayer y hoy. El profesor pregunta por qué hay esa diferencia.</p> <p>Los estudiantes plantean preguntas sobre cómo sería el mundo si las condiciones fueran distintas.</p> <p>Ellas responden que no. Entonces luego el profesor les preguntas sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y</p>	estudio de casos deliberación moral contextualización discusión enseñanza a partir de la pregunta estudio de casos

el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.

C. Autonomía instrumental	B4. Racionalidad	Además, plantea situaciones que pueden ayudar en la reflexión de la situación.	
		Finalmente surgió el dilema de si ante una ofensa amorosa enfrentarse a duelo o evitar un problema.	
		El plantea la discusión sobre qué es el matrimonio y las etiquetas que se utilizan, las diferentes formas en que se presentan, las edades en las que se casaban las personas antes a diferencia de ahora, la importancia del trabajo vs la educación ayer y hoy, la natalidad ayer y hoy. El profesor pregunta por qué hay esa diferencia.	argumentación contextualización enseñanza a partir de la pregunta discusión
		Los estudiantes plantean preguntas sobre cómo sería el mundo si las condiciones fueran distintas.	
		Ellas responden que no. Entonces luego el profesor les preguntas sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.	
		Finalmente surgió el dilema de si ante una ofensa amorosa enfrentarse a duelo o evitar un problema.	
	C1. Autoevaluación	Ellas responden que no. Entonces luego el profesor les preguntas sobre por qué lo hacen a pesar de saber que es incorrecto. Una de ellas responde que es por las ganas. Esto desencadena una discusión y el profesor deja que se desarrolle libremente, dentro de parámetros de respeto y dando la palabra a aquellos que querían opinar.	respeto participación acompañamiento
	C2. Autoevaluación		
	C3. Autoevaluación		

OBSERVACIÓN DE CLASE INFORMANTE 3 sesión 5

ETIQUETAS
EMERGENTES

DESCRIPCIÓN

A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento	Entrega a cada uno la carpeta de mapas de un compañero. Y dice que se coevaluarán según los criterios que ellos han trabajado durante todo el año como margen adecuado, ortografía, color, etc.	coevaluación trabajo en grupo
	A2. Autoevaluación		
	A3. Autoevaluación		
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	Al finalizar la evaluación el profesor pregunta a los estudiantes cómo fue para ellos el proceso de evaluación, si fue fácil o no. Siempre preguntando por qué sí o por qué no. Luego surge la discusión de si calificar es difícil y qué tipo de trabajo es más difícil que otro y por qué.	argumentación discusión
	B2. Eticidad	En la actividad de coevaluación el docente propone la reflexión sobre la dificultad de evaluar a otro y la responsabilidad de ello.	argumentación participación
	B3. Dialogicidad	Al finalizar la evaluación el profesor pregunta a los estudiantes cómo fue para ellos el proceso de evaluación, si fue fácil o no. Siempre preguntando por qué sí o por qué no. Se trabajó en grupo. Cada estudiante tenía el trabajo de uno de sus compañeros y entre ellos se ayudaron en la calificación de estos.	reconocimiento del otro argumentación participación trabajo en grupo
	B4. Racionalidad	Entrega a cada uno la carpeta de mapas de un compañero. Y dice que se coevaluarán según los criterios que ellos han trabajado durante todo el año como margen adecuado, ortografía, color, etc. Al finalizar la evaluación el profesor pregunta a los estudiantes cómo fue para ellos el proceso de evaluación, si fue fácil o no. Siempre preguntando por qué sí o por qué no. Luego surge la discusión de si calificar es difícil y qué tipo de trabajo es más difícil que otro y por qué.	critérios autoevaluación coevaluación organización del trabajo argumentación discusión
C. Autonomía instrumental	C1. Autoevaluación	los estudiantes se reúnen para apoyarse en la coevaluación de sus compañeros, mas no para realizar un trabajo conjunto.	trabajo en grupo
	C2. Autoevaluación	Entrega a cada uno la carpeta de mapas de un compañero. Y dice que se coevaluarán según los criterios que ellos han trabajado durante todo el año como margen adecuado, ortografía, color, etc.	ambiente de confianza coevaluación
	C3. Autoevaluación	Entrega a cada uno la carpeta de mapas de un compañero. Y dice que se coevaluarán según los criterios que ellos han trabajado durante todo el año como margen adecuado, ortografía, color, etc.	pensamiento reflexivo

Al finalizar la evaluación el profesor pregunta a los estudiantes cómo fue para ellos el proceso de evaluación, si fue fácil o no. Siempre preguntando por qué sí o por qué no.

ENTREVISTAS ESTUDIANTES, Informante 3		ETIQUETAS EMERGENTES		
DESCRIPCIÓN				
A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	E1: nos pregunta si entendemos	trabajo en grupo encuentro de ideas acompañamiento buen humor participación adecuación del discurso pedagógico	
		E1: bastantes veces trabaja en grupos, nos hace en grupos y nos da una cartilla y nos da un taller y nosotros tenemos que responder en grupo		
		E1: sí en las clases de él sí porque el luego nos empieza a preguntar a cada uno y en el grupo y entonces para que interpretemos e intercambiamos ideas		
		E1: el sí él sí es respetuoso él sí cuando uno le pregunta algo le responde siempre		
		E1: el profesor sí casi siempre llega feliz		
		E1: profesor también primero nos coloca las diapositivas y nos pregunta entendió y si uno dice no pues le vuelve a explicar y después cuando uno diga sí le pregunta a uno cómo fue qué fue lo que uno entendió		
		E1: por ejemplo, unas compañeras que él nos explicó un tema y no entendían y entonces le volvió a explicar y como no entendía, tuvo que simplificar un poquito el tema, resumirlo en algo más pequeño para que ellas lo entendieran mejor, luego ellas ya lo entendieron		
		E2: Primero, llega saludando como todos los días,		buen humor trabajo en grupo trabajo colaborativo exposiciones resolución de problemas control
		E2: nos coloca en grupos, pero él mismo los escoge para que todos nos mezclemos y no vaya a ser que cada uno escoja		
		E2: A veces sobre el tema o sino si vemos un video, en grupo, los apuntes que cogieron, reunirlos y hacer un listado de todo.		
		E2: En grupos y hablando cada uno le tocaba de a un tema: el respeto, el otro la tolerancia, y exponerlo ante todo el salón.		
		E2: Si, supongamos que se la lleva mal con alguien de otro salón pues como un cara a cara y decimos las cosas que sentimos, lo que nos hace sentir mal.		
		E3: Nos da para que... hace una pregunta y uno responde, y otro responde otra y ahí empieza a hacer una discusión y así van hablando entre los compañeros.		discusión
		E4: Más chévere porque nos ponemos ahí a recochar a veces y nos explica mejor		ambiente de confianza enseñanza a partir de la pregunta buen humor contextualización
	E4: Empieza bien porque llega ahí recochando al salón, ahí empieza el tema, vamos preguntando y él nos va respondiendo con ejemplos de la vida real			
	E4: Él llega feliz ahí a recochar con nosotros, en después sí empieza la clase normal			
	E5: Con él es muy poco lo que trabajamos en grupo, ya cada uno es individual	individualismo		
	E5: Pues cada uno da su opinión el profesor a cada uno nos va diciendo si sí está bien o está mal.	participación		
	E6: Con el profesor de sociales a veces es seria y a veces es divertida porque a veces el profesor viene de mal genio o algo y nos pone así serios, pero cuando viene así que viene alegre nos cuenta de la vida de él, nos cuenta que él qué estudió y todo eso.	proyecto de vida buen humor trabajo en grupo exhortación		
	E6: Pues él llega, saluda, nos mama gallo en veces y empezamos a hacer los trabajos y todo eso			
	E6: Con el profesor también hacemos en grupos cuando hacemos los mapas			
	A2. Autoconocimiento	E1: sólo con el profesor, él sí, pues nos dice por ejemplo ustedes ya saben entonces colóquense ustedes mismos y los roles, por ejemplo, el que lee, el que analiza y el que resuelve las preguntas	asignación de roles acompañamiento	
		E2: Sobre la trascendencia, sobre mirarnos a un espejo y lo que somos. El de la trascendencia por individual, en actividades cada uno trayendo el material que era el espejo y colocarnos a mirarnos nosotros mismos cómo somos y cómo actúa	construcción de la personalidad reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos reconocimiento capacidades	
		E2: Mirarnos al espejo, mirar una película y para ver que sentimientos teníamos y que a muchos nos hizo llorar.		
		E2: Nos colocó unas preguntas sobre qué éramos nosotros, cómo éramos y cómo actuábamos al ver algo de dolor o de amor		
		E2: Les pide a los otros compañeros con los que está que hagan que salga, o sea que, o a veces los pone individual para que dé a conocer lo que tiene.		
		En otro tema nos colocó sobre la conciencia y que tuvimos que exponerlo para conocernos nosotros cómo éramos		
E2: Si, supongamos que se la lleva mal con alguien de otro salón pues como un cara a cara y decimos las cosas que sentimos, lo que nos hace sentir mal.		reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos		
E6: No, el profesor en ética sí, nos pone a qué nos gusta de nosotros y qué no nos gusta, qué nos gusta de los demás y qué no nos gusta				
A3.	E1: el sí él sí es respetuoso él sí cuando uno le pregunta algo le responde siempre			

	E1: sólo con el profesor , él sí, pues nos dice por ejemplo ustedes ya saben entonces colóquense ustedes mismos y los roles, por ejemplo, el que lee, el que analiza y el que resuelve las preguntas	acompañamiento reconocimiento capacidades buen humor reconocimiento al esfuerzo académico	
	E1: el profesor sí casi siempre llega feliz		
	E1: profesor casi siempre por ejemplo al final de la evaluación si uno le va bien le escribe felicitaciones y si no pues que siga mejorando, estudiando		
	E2: Primero, llega saludando como todos los días,		
	E2: Sobre la trascendencia, sobre mirarnos a un espejo y lo que somos. El de la trascendencia por individual, en actividades cada uno trayendo el material que era el espejo y colocarnos a mirarnos nosotros mismos cómo somos y cómo actúa	buen humor construcción de la personalidad acompañamiento reconocimiento capacidades reconocimiento al esfuerzo académico	
	E2: Mirarnos al espejo, mirar una película y para ver que sentimientos teníamos y que a muchos nos hizo llorar.		
	E2: Digamos un estudiante tiene problemas y está llorando, pues él va y le pregunta que qué tiene, le hace que reaccione y que se sienta mejor		
	E2: Les pide a los otros compañeros con los que está que hagan que salga, o sea que, o a veces los pone individual para que dé a conocer lo que tiene. En otro tema nos colocó sobre la conciencia y que tuvimos que exponerlo para conocernos nosotros cómo éramos		
	E2: Cuando hago algo bien me felicita ante todo el salón.		
	E3: Cuando uno participa lo señala y lo escribe en el tablero	participación	
	E4: Él llega feliz ahí a recochar con nosotros, en después sí empieza la clase normal	buen humor motivación buen humor acompañamiento	
	E4: Él le dice a uno que tiene que ser capaz, que tiene que hacer las cosas por uno mismo		
	E4: Él uno le pregunta y le responde bien, explica bien todo		
	E6: Pues él llega, saluda, nos mama gallo en veces y empezamos a hacer los trabajos y todo eso	buen humor motivación	
	E6: Él dice que uno es inteligente pero que por la cansonería no le pone cuidado a las cosas		
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	E1: Sí porque la otra vez el profesor por ejemplo cuando estábamos viendo eso de la guerra dijo que si antes hubieran decidido dialogar no hubiera pasado todo lo que pasó	contextualización participación argumentación análisis crítico conciencia histórica
		E1: por ejemplo, dice tal problema y nos empieza cada uno a preguntar cuál es su opinión sobre el tema	
		E1: Porque digamos le pregunta y él le dice sí dice, pero porque uno tiene que explicar porque sí no es una respuesta bien uno tiene que explicar bien para ver por qué dijo sí o por qué dijo no	
		E1: el profesor también hay veces nos hace así, por ejemplo, cuando es preguntas de falso o verdadero nos pregunta si nos parece que es falso o verdadero y uno dice la respuesta y nos pregunta que por qué y entonces si nos queda mal entonces nos explica el procedimiento adecuado para que nos quede bien	
	E2: Sí porque la historia tiene que ver con problemas y las relaciones entre las personas. Dice que el pasado fue así y dice que el futuro no vaya a ser así o el presente Trató el tema de la segunda guerra mundial, me gustó porque el profesor lo explicó muy bien, todo para que nosotros no vayamos a ser así porque en el pasado fue todo guerra, guerra y en el presente no vaya a transcurrir lo mismo. Que cuando haya peleas entre estudiantes que no vaya a ser igual	análisis crítico participación acompañamiento contextualización análisis interpretativo conciencia histórica	
	E2: Pues, en la historia hay mucha crítica al ver los temas, nosotros nos pide la opinión de nosotros qué opinamos al respecto sobre el tema, sobre lo que estamos viendo y sobre lo que vemos, qué significa		
	E3: Cuando uno participa lo señala y lo escribe en el tablero	organización de ideas participación construcción democrática del saber	
	E3: Nos da para que... hace una pregunta y uno responde, y otro responde otra y ahí empieza a hacer una discusión y así van hablando entre los compañeros.		
	E3: Cuando está con el video beam, por ejemplo, dice que, o sea él dice algo y los compañeros le preguntan que "no sería mejor si fuera de esta manera" y él dice que también se puede así		
	E5: Pues, sí, algunas veces con algunas preguntas que nos realiza cuando tenemos que plantearnos, o sea sacar a flote, poder interpretar lo que él nos dice para poder con los otros compañeros	participación análisis interpretativo	
B2:	E1: Sí porque la otra vez el profesor por ejemplo cuando estábamos viendo eso de la guerra dijo que si antes hubieran decidido dialogar no hubiera pasado todo lo que pasó	conciencia histórica	

	E2: Sí porque la historia tiene que ver con problemas y las relaciones entre las personas. Dice que el pasado fue así y dice que el futuro no vaya a ser así o el presente Trató el tema de la segunda guerra mundial, me gustó porque el profesor lo explicó muy bien, todo para que nosotros no vayamos a ser así porque en el pasado fue todo guerra, guerra y en el presente no vaya a transcurrir lo mismo. Que cuando haya peleas entre estudiantes que no vaya a ser igual	Deliberación moral ética como contenido desarrollo empatía conciencia histórica
	E2: En grupos y hablando cada uno le tocaba de a un tema: el respeto, el otro la tolerancia, y exponerlo ante todo el salón.	
	E2: Miramos al espejo, mirar una película y para ver que sentimientos teníamos y que a muchos nos hizo llorar.	
	E2: Digamos, estamos en la historia, estamos viendo sobre todas esas peleas, sobre la guerra él nos incluye la ética sobre que no debemos ser así porque el respeto va primero.	
	E3: Sí, en una actividad del noviazgo, primero nos preguntó para nosotros qué era el noviazgo, en base a eso alzan la mano y listo la opinión de uno, y luego ya con el video beam nos explica la respuesta que es del noviazgo, el concepto y después nos pone a hacer preguntas, nos muestra videos, y ya.	participación contextualización
	E6: Cuando estamos viendo el tema del noviazgo y nosotros estamos ahí y todos dicen y el profesor nos pregunta que, si la mamá lo deja tener novio o el papá el novio o la novia, si es correcto.	deliberación moral
	E1: nos pregunta si entendemos	
	E1: bastantes veces trabaja en grupos, nos hace en grupos y nos da una cartilla y nos da un taller y nosotros tenemos que responder en grupo	
	E1: sí en las clases de él sí porque el luego nos empieza a preguntar a cada uno y en el grupo y entonces para que interpretemos e intercambiamos ideas	
	E1: Sí porque la otra vez el profesor por ejemplo cuando estábamos viendo eso de la guerra dijo que si antes hubieran decidido dialogar no hubiera pasado todo lo que pasó	
	E1: profesor también primero nos coloca las diapositivas y nos pregunta entendió y si uno dice no pues le vuelve a explicar y después cuando uno diga sí le pregunta a uno cómo fue qué fue lo que uno entendió	
	E1: sólo el profesor (Problemas relacionados con la realidad social)	
	E1: por ejemplo, unas compañeras que él nos explicó un tema y no entendían y entonces le volvió a explicar y como no entendía, tuvo que simplificar un poquito el tema, resumirlo en algo más pequeño para que ellas lo entendieran mejor, luego ellas ya lo entendieron	acompañamiento trabajo en grupo participación invitación al diálogo enseñanza a partir de la pregunta análisis crítico adecuación del discurso pedagógico contextualización
	E2: después pregunta que en qué tema vamos, si ya lo acabamos nos lleva a ver un video sobre, como un cortometraje de todo lo que vimos	
B3. Dialogicidad	E2: Sí porque la historia tiene que ver con problemas y las relaciones entre las personas. Dice que el pasado fue así y dice que el futuro no vaya a ser así o el presente Trató el tema de la segunda guerra mundial, me gustó porque el profesor lo explicó muy bien, todo para que nosotros no vayamos a ser así porque en el pasado fue todo guerra, guerra y en el presente no vaya a transcurrir lo mismo. Que cuando haya peleas entre estudiantes que no vaya a ser igual	contextualización conciencia histórica trabajo cooperativo deliberación moral
	E2: A veces sobre el tema o sino si vemos un video, en grupo, los apuntes que cogieron, reunirlos y hacer un listado de todo.	
	E2: Digamos, estamos en la historia, estamos viendo sobre todas esas peleas, sobre la guerra él nos incluye la ética sobre que no debemos ser así porque el respeto va primero.	
	E3: Nos da para que... hace una pregunta y uno responde, y otro responde otra y ahí empieza a hacer una discusión y así van hablando entre los compañeros.	
	E3: Sí, en una actividad del noviazgo, primero nos preguntó para nosotros qué era el noviazgo, en base a eso alzan la mano y listo la opinión de uno, y luego ya con el video beam nos explica la respuesta que es del noviazgo, el concepto y después nos pone a hacer preguntas, nos muestra videos, y ya.	enseñanza a partir de la pregunta discusión
	E4: Así como, con casos de la vida real	
	E4: Empieza bien porque llega ahí recochando al salón, ahí empieza el tema, vamos preguntando y él nos va respondiendo con ejemplos de la vida real	buen humor acompañamiento contextualización
	E4: También si uno le pregunta una cosa así sobre el mundo pues coge el mundo, el bichito que hay ahí y nos empieza a mostrar por qué y nos explica como	
	E5: Pues cada uno da su opinión el profesor a cada uno nos va diciendo si sí está bien o está mal.	participación discusión
B4. Racionalidad	E1: sí en las clases de él sí porque el luego nos empieza a preguntar a cada uno y en el grupo y entonces para que interpretemos e intercambiamos ideas	
	E1: Porque digamos le pregunta y él le dice sí dice, pero porque uno tiene que explicar porque sí no es una respuesta bien uno tiene que explicar bien para ver por qué dijo sí o por qué dijo no	encuentro de ideas participación argumentación
	E1: el profesor también hay veces nos hace así, por ejemplo, cuando es preguntas de falso o verdadero nos pregunta si nos parece que es falso o verdadero y uno dice la respuesta y nos	

		pregunta que por qué y entonces si nos queda mal entonces nos explica el procedimiento adecuado para que nos quede bien	
		E4: También si uno le pregunta una cosa así sobre el mundo pues coge el mundo, el bichito que hay ahí y nos empieza a mostrar por qué y nos explica como	contextualización nivel interpretativo
		E4: Nos pone textos que uno tiene que comprender y responder según lo que diga el texto	
		E5: El profesor nos pone unas preguntas para nosotros poderlas contestar	enseñanza a partir de la pregunta
		E6: Como el profesor la mayoría de veces nos pone es a investigar nosotros buscamos y si se acerca o es igual pues nos pone bien	consulta temática
C. Autonomía instrumental	C1.	E1: Pues por ejemplo él nos coloca unas preguntas y nos dice ustedes en cuánto tiempo creen que son capaces de resolver esas y si las puede resolver bien, pero tiene uno gastarse siempre tiempo porque si no lo hace de rapidez no va a ser capaz de resolverlas bien	uso adecuado del tiempo
		E2: El profesor nos da el tiempo	control
	C2. Autorregulación	E1: el profesor también a veces, por ejemplo, a veces cuando nos hace esas preguntas abiertas, ve que si uno las alargó bien y uno pensó bien qué escribir pues a uno lo felicita	motivación toma de apuntes reconocimiento al esfuerzo académico
		E1: Él le gusta que llevemos apuntes	
		E2: nos coloca en grupos, pero él mismo los escoge para que todos nos mezclemos y no vaya a ser que cada uno escoja	control
		E2: El profesor nos da el tiempo	
		E3: Llega con el video beam y proyecta, copiamos, primero copiamos y luego él nos explica, y también hacemos los mapas cuando es necesario, y ya, y también sacamos notas depende de cómo usted se comporte	toma de apuntes control organización autónoma
		E3: Él cuando se enoja les pone 1	
		E3: Cuando nos hacemos en grupo nosotros mismos elegimos Y nosotros mismos nos organizamos	
		E5: Siempre trae diapositivas con el video beam y nos explica diapositiva por diapositiva y vamos cada uno en nuestro cuaderno	toma de apuntes
	C3. Autoevaluación	E1: luego nos deja taller y luego la evaluación	
		E1: pues el profesor a veces hace autoevaluaciones, primero le pregunta a uno, uno dice la nota y luego al grupo, pero corregir evaluaciones, el profesor a veces, pero tiene que ser con diferente color y él nos lo resuelve en el tablero y uno lo va calificando	heteroevaluación autoevaluación desempeño global argumentación
		E1: el profesor también hay veces nos hace así, por ejemplo, cuando es preguntas de falso o verdadero nos pregunta si nos parece que es falso o verdadero y uno dice la respuesta y nos pregunta que por qué y entonces si nos queda mal entonces nos explica el procedimiento adecuado para que nos quede bien	
		E2: mirando en la anterior cómo me fue y cómo me va ahora En las evaluaciones antes yo siempre era 7 o 6, más adelante mis notas fueron 9 y 10. El profesor me dice estás participando más y has mejorado la forma de hablar en público	autoevaluación desempeño global
		E2: evaluarnos sobre lo que avanzamos en este año que estamos. nos pregunta de acuerdo a lo que nosotros creamos le decimos la nota de manera oral. ya llega final de año y me fue mal y perdí el año, él hace recapacitar de por qué fue que lo perdí por no hacer todo bien, por no estudiar no porque no fuera capaz sino porque no quiso	
		E3: Por ejemplo, a mí me puso en la autoevaluación de él, un 3 porque supuestamente yo podía dar más de eso, que era que yo no quería y así	autoevaluación desempeño global
		E4: Como se comporta en el salón, lo que estudia en la casa, participación en la clase	autoevaluación desempeño global
		E5: sí, unas son escritas, por lo menos notas juzgándonos a nosotros mismos qué hicimos bien, qué hicimos mal durante el periodo, después también una de...	autoevaluación desempeño global
		E6: hacemos también autoevaluación, la coevaluación	
		E6: la del periodo nos calificó el respeto, la responsabilidad, el uniforme teníamos que escribir que nos merecíamos por lo menos un seis por algo	coevaluación autoevaluación desempeño global coevaluación
E6: A mí me tocó el de una compañera y la compañera el mío			
E6: El profesor nos ponía lo del tablero que cómo era y nosotros poníamos bien			

ENTREVISTA DOCENTE, INFORMANTE 3

RESPUESTA

ETIQUETAS
EMERGENTES

A. Autonomía emocional	A1. Reconocimiento de la alteridad	<p>Pues, básicamente, lo que primero que hago es reconocerlos a ellos, o sea, mostrarles que ellos son otro frente a mí y que yo soy otro frente a ellos y parte de esto pues es, es siendo sincero, es decir en clase igual les tomo el pelo, cuando hay que ser serio hay que ser serios, por ejemplo, cuando sé que están hablando de que tal tiene novio, que tal tiene novia, comentamos, hablamos y yo veo pues que ellos poco a poco se van soltando, van empezando a expresar sus sentimientos. Hay unos que se acercan y dicen: Ay, tengo esto, estoy triste, estoy feliz, me pasó esto, pues uno desde lo que uno ha vivido y que considera que es lo mejor para ellos uno los aconseja, y otras veces delante del salón los mismos estudiantes le dicen: mire, no sea bobo, por qué hizo esto, no le crea, tatatá, entonces es como un ejercicio a veces personalizado y a veces entre todos y sobre todo eso, reconocer que todos tenemos sentimientos que a todos nos duele, también les digo por ejemplo las cualidades que tienen, los defectos que tienen, inevitablemente, y ellos también a veces me los dicen a mí y yo no me pongo bravo por eso.</p> <p>Pues en ética a veces hemos hecho eso, cara a caras, entonces donde uno se desahoga con los otros. También hemos hecho ejercicios en los que ellos se miran a sí mismo, porque muchas veces miramos afuera y no lo que nosotros tenemos, y ya en, por ejemplo en tecnología, por ejemplo vemos los casos del cyberbullying o cuando engañan, por ejemplo la, este año la propaganda que sacó la policía de cómo los engañaban por un celular y todo eso, entonces íbamos analizando todo eso, por ejemplo las muertes que ha habido por ponerse a tomar cerveza por las noticias y en sociales generalmente lo que viene en los libro de reconocer a los indígenas a los afrodescendientes a los otros. Ahora, a las parejas del mismo sexo.</p>	<p>reconocimiento del otro respeto situación comunicativa autoridad actitud conciliadora discusión diálogo reconocimiento de preferencias, emociones y sentimientos reconocimiento cualidades y defectos</p>
	A2. Autoconocimiento	<p>Sí porque me he dado cuenta que hay estudiantes que mirarse en el espejo les da, ellos desviaban la mirada del espejo, no les gustaba mirarse.</p> <p>Por ejemplo, yo les empezaba a decir, por ejemplo, que no me había fijado que tenía unos ojos muy bonitos, que tenía unas cejas, o que ese lunar, así</p> <p>Pues, usted sabe que siempre hay estudiantes buenos, regulares y malos, entonces generalmente pongo a los buenos con los buenos, los regulares con los regulares y los malos con los malos en los trabajos en grupo, para que hagan algo, que ellos saben que si no me trabajan tienen uno seguro y tienen que trabajar en el tiempo que se les da. Eso me ha funcionado, y me ha funcionado ponerlos a trabajar aquí en el salón.</p>	<p>construcción de la personalidad reconocimiento cualidades y defectos control reto a las capacidades del estudiante</p>
	A3. Autoestima	<p>Sí porque me he dado cuenta que hay estudiantes que mirarse en el espejo les da, ellos desviaban la mirada del espejo, no les gustaba mirarse.</p> <p>Por ejemplo, yo les empezaba a decir, por ejemplo, que no me había fijado que tenía unos ojos muy bonitos, que tenía unas cejas, o que ese lunar, así</p> <p>Pues, usted sabe que siempre hay estudiantes buenos, regulares y malos, entonces generalmente pongo a los buenos con los buenos, los regulares con los regulares y los malos con los malos en los trabajos en grupo, para que hagan algo, que ellos saben que si no me trabajan tienen uno seguro y tienen que trabajar en el tiempo que se les da. Eso me ha funcionado, y me ha funcionado ponerlos a trabajar aquí en el salón.</p> <p>Es que por ejemplo a veces cuando los malos, la costumbre era que los malos no hicieran nada y no terminaran, o que los otros hicieran el trabajo, ahora por lo menos cuando ellos terminan y hacen algo, por ejemplo, hacen cierta cosa entonces uno les dice: ay, mire que esto es interesante. Eso depende de uno, cualquier bobada ya sea, así sea tautológica que uno les dice: mire, sí pudieron hacerlo, ¿sí ve?</p>	<p>construcción de la personalidad reconocimiento cualidades y defectos control trabajo en grupo reto a las capacidades del estudiante</p>
B. Autonomía intelectual	B1. Pensamiento crítico	<p>Por ejemplo, yo les traigo caricaturas, les hablo del presente y el pasado, todo lo que estamos viviendo en este momento viene de atrás, de lo que hemos estado viendo, entonces, qué pasó, por qué estamos así. Por ejemplo, cuando escucho, por ejemplo, ahora con el referendo: ay, no es que nos van a quitar familias en acción, por qué, quién dijo eso, entonces uno decía no eso es mentira y el otro sí, entonces entre ellos comienzan a hablar, entonces cuando la mayoría del grupo comienza así, entonces yo comienzo a anotar en el tablero a ver qué es lo que van diciendo.</p> <p>Hay ocasiones, eso es sobre todo con los grandes, con los de noveno y a veces aquí con los de séptimo. Que la clase, digámoslo así, se cambiaba, por eso entonces yo les decía: a ver, díganme qué es, de qué es lo que estamos hablando, qué fue lo que pasó o quién está diciendo eso. Por ejemplo, con noveno les traía muchísimas caricaturas, ya es historia más actual y nos poníamos a analizar la caricatura, les traía películas, videos, y muchísimos, muchísimos artículos, pero artículos de historiadores, les traía a octavo y a noveno. Y entonces, por ejemplo, había, generalmente les traía dos que dijeran sobre el mismo tema cosas diferentes, que ellos trataran de ver a quién le creían más, y por qué. A mí me interesaba más el por qué, si estaban con uno o con el otro sino era el por qué.</p>	<p>conciencia histórica análisis crítico contextualización argumentación discusión organización de ideas variedad de fuentes validez de las fuentes</p>
	B2. Eficacia	<p>Esa se las presento a toda hora, a toda, toda, toda hora. Por ejemplo, ellos muchas veces, que nosotros corregimos las evaluaciones, entonces ellos me decían, pues, no estaban de acuerdo con una nota, entonces yo empezaba a decirles por qué o ellos empezaban a decirme por qué, a él sí le pone seis y por qué a mí sí me pone cinco. Entonces entrábamos a mirar eso. Lo mismo sucedía por ejemplo con los trabajos y las tareas, y ellos mismos decían: por qué le pone más si él mismo la copió aquí, entonces yo le empecé a decir: yo sabía que él la copió aquí. Entonces ya cuando ellos me decían: quién más, entonces ya todos empezaron a decir, entonces lógicamente tenía que cambiarles las notas, entonces por ejemplo cuando estábamos en ética hablando del noviazgo que les decía a las niñas que tenían que tener ciertos comportamientos,</p>	<p>actitud conciliadora cuidado de sí actitud conciliadora argumentación</p>

		los niños también, entonces ellos me preguntaban: y usted qué le dice a su hija, y yo les digo: lo mismo que les estoy diciendo a ustedes.	
	B3. Dialogicidad	Ay, Dios mío, el diálogo, empezando por estos niños que no saben ni leer, es eso: hablar. Y hay muchos que, por ejemplo, lo que hablábamos esta mañana, que hay niños que el año pasado no les conocíamos la voz y este año ya están empezando a hablar. Pero es así, irlos involucrando, diciéndoles, por ejemplo: léame su tarea, entonces, pero, por ejemplo, ellos empezaban después, entonces primero unos, uno ponía a los que parecen cotorras, entonces ya estaban más acostumbrado y los otros poco a poco se fueron involucrando, estarles preguntando en la clase, también les hago evaluaciones orales, a ellos casi no les gusta, les da más miedo, pero ahí han ido. También los pongo a hacer exposiciones, hay algunos que todavía les cuesta, pero ahí van, ahí van aprendiendo poco a poco.	participación enseñanza a partir de la pregunta exposiciones
	B4. Racionalidad	Por ejemplo, cuando resolvemos las evaluaciones yo encuentro respuestas que son ilógicas y entonces uno les dice: mire, lean y de acuerdo a lo que está aquí, por simple cultura, por simple contexto, cuál debería ser la respuesta, por ejemplo, si estábamos hablando de Colombia por qué van a salir con cosas de por allá de China o de Europa. Si estamos hablando de los musulmanes por qué me van a hablar de Cristóbal Colón, o sea que ellos desde ya, desde el momento mismo de leer sepan hacia dónde debe ir la respuesta, y no lo primero que se les antoje o lo primero que les venga a la cabeza. Yo les insisto mucho en eso, en que lean el encabezado de las preguntas. Por ejemplo, me tocó con séptimo ponerles en mayúscula, subrayado, en cursiva y negrilla que unan con colores y a pesar de que está escrito unan con colores, las unieron con lapicero y con lápiz.	argumentación nivel interpretativo seguimiento instrucciones
C. Autonomía instrumental	C1. Autoplanificación	Actividades como tal yo lo que hago es por ejemplo con los mapas, las carteleras y las exposiciones, es decir, ellos qué es lo que deben entregar al final, entonces como ellos saben qué es lo que deben entregar al final entonces, cómo deben irlo haciendo Exacto, qué es lo que deben tener y que debe estar completo Por ejemplo aquí hay unas, estas las vamos a entregar el lunes, que es la entrega de boletines No pues yo sí les he dicho que lo primero que deben llegar a hacer es quitarse el uniforme, almorzar, descansar media hora, una hora, pero es que yo me he dado cuenta que ellos se sientan a descansar y ahí les dan las siete, ocho de la noche. Eso sí ya es medio complicado, lo que sucede allá en la casa es formación de base de ellos, decir que uno aquí les va a transformar la tarde o le va a proporcionar hábitos de estudio, la única manera es uno irse allá y estar con ellos en las tardes. Yo por ejemplo les digo, los niños, mis hijos hacen esto, esto y ellos saben, eso sí se los he dicho, o yo cómo estudiaba, yo les contaba, a mí me iba mal en matemáticas con álgebra y les contaba, a partir del ejemplo.	critérios autoevaluación enseñanza a partir del ejemplo hábitos de estudio
	C2. Autorregulación	No eso no En metacognición sí, cuando ellos pierden las evaluaciones, uno entra y bueno, qué fue lo que pasó, por qué perdió, o sea, que ellos se den cuenta que no es culpa de uno, culpa de la mamá, sino que no estudiaron, que no planificaron o que no entendieron y no preguntaron a tiempo, por ejemplo, cuando ellos están en la evaluación y me preguntan yo no les respondo, yo les digo, eso debieron de haberlo hecho a lo largo del proceso no a esta hora. No eso no	exhortación
	C3. Autoevaluación	Por ejemplo, yo siempre les reviso el uniforme, entonces ellos saben que todos los benditos días les voy a mirar el uniforme, entonces yo me he dado cuenta que tan pronto entran, muchos, sobre todo los hombres, se quitan los zapatos y se suben las medias. Hay otros que ya han aprendido a usar la correa, así sea de otro color, pero la traen, entonces a lo largo del periodo ellos van viendo, y ellos saben que eso tiene una calificación, ya cuando viene la autoevaluación ellos mismos van diciendo. Cada uno sabe si trae o no el uniforme, si trajeron o no el cuaderno, hay casos en la autoevaluación que ellos se ponen seis y se ponen cinco, se ponen cuatro. Yo puedo decir que aquí en séptimo, cuando fue la autoevaluación, ninguno se puso cien. Cuando es la coevaluación a veces me toca, por ejemplo, en séptimo son muy sinceros y en noveno, pero por ejemplo en octavo, las niñas les tiran a los niños y los niños, uy. Eso allá hay una guerra de sexos terrible. Yo por ejemplo lo que hago es, los pongo a que ellos revisen lo de los otros, que ellos mismos evalúen, entonces por ejemplo no les doy las respuestas, sino que ellos mismo, les digo: bueno, cual es la respuesta, entonces ellos empiezan así. A: Les das las respuestas IP1: No, las vamos construyendo.	evaluación continua coevaluación educación cívica