

Formación para maestros desde el programa Universidad de los niños EAFIT

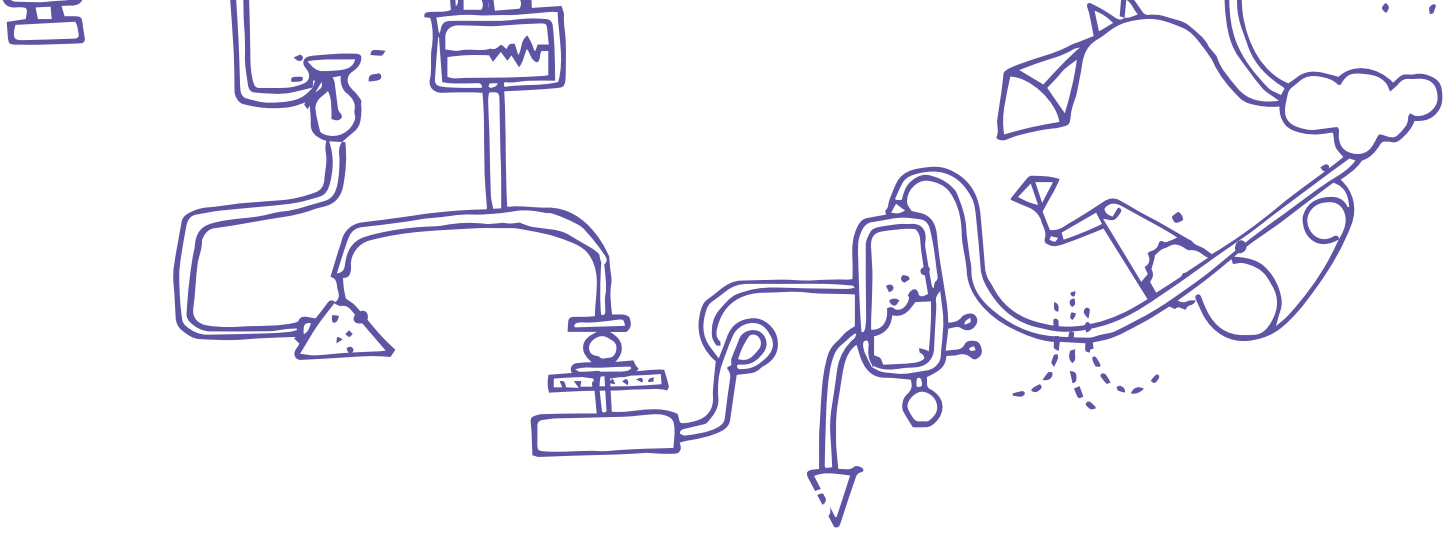


Eliana Sánchez
Luisa Fernanda Muriel Gil

Trabajo de grado para optar el título de
Magíster en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local.

Asesor, José Mario Calle Palacio
especialista en Educación con énfasis en Evaluación Educativa.

Universidad EAFIT
Escuela de Administración
Medellín
2017



Agradecimientos

Rector de la Universidad EAFIT, Juan Luis Mejía Arango
Director de docencia Universidad EAFIT, Gabriel Jaime Arango Velásquez
Ana María Londoño Rivera jefe Universidad de los niños EAFIT
Maestros participantes del programa
Investigadores participantes del programa
Niños y jóvenes participantes del programa
Talleristas del programa
Equipo de trabajo Universidad de los niños EAFIT
Docentes maestría Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local
María Luisa Eslava Gallo, imagen gráfica Universidad de los niños
Maritza Vásquez, corrección de estilo
Carolina Villegas Escobar, diagramación
José Mario Calle Palacio, asesor temático
Robinson Henao, fotografías históricas programa Universidad de los niños EAFIT

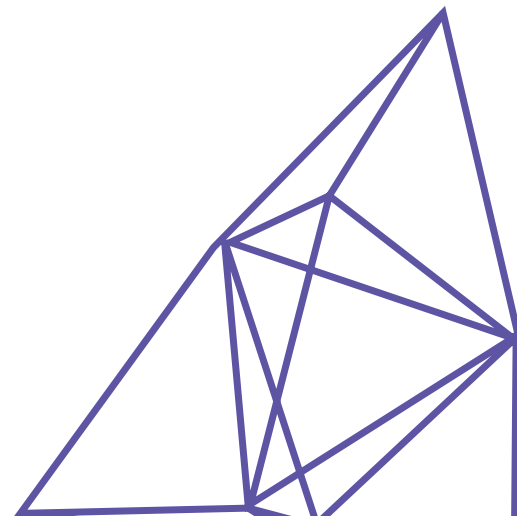
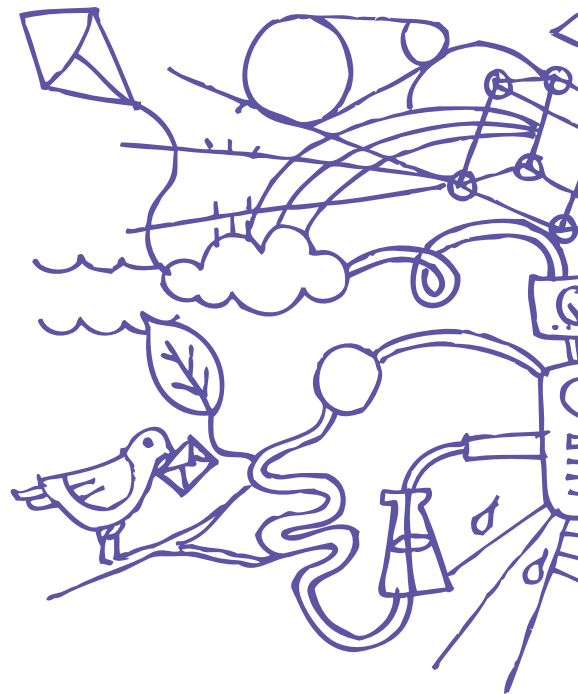
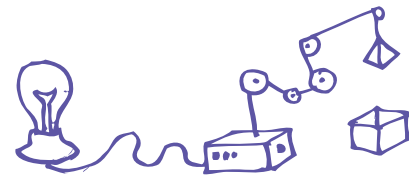


Tabla de contenido

Agradecimientos	2
A manera de síntesis	5
¿Por qué una propuesta de formación para maestros en el marco de la maestría en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local?	7
La educación de calidad y el rol de los maestros en Colombia	9
Un poco de contexto.....	9
Algunas características de la educación hoy en Colombia	11
¿Qué se entiende por Educación de calidad?	15
¿Cuál es el lugar del docente en el marco de la Educación de calidad?	16
¿Qué es la Universidad de los niños EAFIT y cuál ha sido su trabajo con maestros?	20
La Universidad de los niños EAFIT un programa de Responsabilidad Social Universitaria	20
Los maestros en la Universidad de los niños EAFIT.....	22
¿Qué buscaba este trabajo y cómo se realizó?	24
¿Qué se encontró?	28
Aportes del programa a los maestros participantes	28
Aspectos del programa que pueden ser implementados en el quehacer de los maestros.....	32
Maestros que aprenden.....	39
Construyendo experiencias de aprendizaje significativo	39
¿Qué características tiene esta propuesta?	40
¿Qué se busca con esta propuesta?.....	41
¿A quién se dirige?	41
¿Cuáles serán los aprendizajes de los maestros?	41
¿Cuánto dura?	41
Guía de trabajo	42
Descripción de las actividades.....	43
1. El maestro, un aprendiz permanente	43
2. El estudiante, un constructor de aprendizajes	45
3. Diseño de actividades para un aprendizaje significativo	46
4. Asesorías. 6 horas por participante.....	49
¿Cómo se hará el seguimiento y la evaluación de la propuesta?	50
¿Quiénes pueden ser aliados de esta propuesta?.....	51
¿Cuánto cuesta?	51
Referencias y Bibliografía.....	53



A manera de síntesis



La pregunta por la educación y las posibilidades de aportar a mejorar su calidad desde el programa Universidad de los niños EAFIT, constituye el punto de partida de este trabajo de grado. La Universidad de los niños EAFIT es un programa que a través de talleres de comunicación de la ciencia propicia el acercamiento de los niños y los jóvenes, con el saber investigativo y científico que se produce en la Universidad.

De este modo, en el marco de la maestría en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local se realizó un estudio desde una perspectiva cualitativa, con el objetivo de identificar las transformaciones en el quehacer de los maestros en sus aulas de clase a raíz de su participación en el programa, con el fin de generar propuestas que incidan en el mejoramiento de la calidad de la educación de la ciudad, mediante la creación de programas de formación para maestros.

En el desarrollo del trabajo de grado, además de la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con maestros, talleristas, jóvenes participantes y expertos en educación, se hizo un acercamiento a las características de la educación en Colombia, con el fin de reconocer cuál ha sido el lugar de los maestros como actores clave para facilitar los procesos educativos.

Los resultados de este ejercicio académico, sumado a los años de experiencia del programa Universidad de los niños EAFIT, dieron pie a la generación de una propuesta de formación para maestros, buscando a través de ellos, aportar a la construcción de procesos de aprendizaje significativo, como puerta de entrada para contribuir a la calidad de la educación en la ciudad. De ahí, que el aprendizaje significativo constituya el horizonte de sentido y propósito superior de esta propuesta formativa. La connotación de significativo está dada por la reflexión en torno a los roles del maestro y el estudiante, y por la idea de construcción de conocimiento permanente, situada en diálogo constante con los fenómenos de la realidad, con los pares y los mismos maestros.

Ahora bien, dicha propuesta de formación toma distancia de las perspectivas pedagógicas tradicionalistas, centradas en el quehacer del docente que sabe y el estudiante depositario de conocimiento, para situarse en una visión interactiva, dialógica, reflexiva y propositiva de la construcción del conocimiento. Tiene por objetivo desarrollar en los maestros, la capacidad para diseñar estrategias y actividades con base en la propuesta metodológica de la Universidad de los niños EAFIT, para propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Se estructura, a partir de los siguientes componentes: 1) El maestro, un aprendiz permanente, 2) El estudiante, un constructor de aprendizajes, 3) Diseño de actividades para un aprendizaje significativo, y 4) Asesorías presenciales y virtuales. En los dos primeros momentos se proponen actividades de autorreflexión, reconocimiento de las características de sus estudiantes y un acercamiento a conceptos de aprendizaje y aprendizaje significativo. En el tercer momento se darán a conocer los principios metodológicos de la Universidad de los niños EAFIT (pregunta, juego, experimentación y conversación) y se llevará a cabo un carrusel de experiencias exitosas en procesos educativos alrededor del mundo. En la fase final se plantea realizar a los maestros asesorías virtuales y presenciales en sus instituciones educativas, a fin de acompañarlos en el proceso de rediseñar sus espacios de aprendizaje

Para terminar, la propuesta de formación para maestros desde los elementos de la maestría en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local, se entiende como una posible hoja de ruta para la Universidad EAFIT, que puede ser gerenciada como iniciativa estratégica de articulación de la institución con

el entorno, concretamente en relación con el tema educativo, que constituye el marco de su quehacer misional. De este modo, la Universidad participa activamente en la formación de maestros, con la esperanza de que ello revierta en la calidad de la educación, y de este modo, en los procesos de desarrollo de la ciudad.

Así pues, con el propósito de brindar una propuesta de actuación con características de pertinencia social y metodológica, se hace entrega del presente trabajo a la comunidad académica de la maestría y al programa Universidad de los niños EAFIT.

Nota: a lo largo del texto, se ubican algunos códigos **QR** en los cuales se podrán apreciar elementos de la memoria fotográfica del programa Universidad de los niños EAFIT y del proceso de generación de información para el estudio.



¿Por qué una propuesta de formación para maestros en el marco de la maestría en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local?

Actualmente, la complejidad de las realidades sociales, precisa de la convergencia de múltiples actores que de manera articulada dinamicen las iniciativas para alcanzar indicadores de bienestar y calidad de vida, como aspectos concretos de las perspectivas contemporáneas del desarrollo. En este contexto, las empresas juegan un importante rol, no sólo como piezas del engranaje productivo y económico, sino también como agentes potenciales de transformación social por la cantidad de personas que congregan (colaboradores, clientes, proveedores, etc), y la incidencia en los comportamientos de estos amplios grupos de personas.

Ahora bien, independientemente de su razón social, para su sostenibilidad en un mundo altamente competitivo, todas las empresas requieren llevar a cabo ejercicios de auto revisión de procesos y de reconocimiento constante de las dinámicas del entorno, de cara a la cualificación permanente de su que hacer.

En razón de lo anterior, la maestría en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local de la Universidad EAFIT, toma como objeto de estudio e intervención las empresas sociales, con miras a fortalecerlas desde los procesos gerenciales, buscando así que puedan incidir proactivamente en la generación de procesos de Desarrollo Local.

Referido a este último, Boisier (2005) y Carvajal Burbano (2011), aducen la existencia de lo local, en relación con un escenario geográfico más amplio, el global. Para ellos, la fuerza del desarrollo local está en la participación y las relaciones intersubjetivas de los habitantes, quienes construyen lazos de vecindad, solidaridad y fraternidad, sobre los cuales se cimienta la elaboración y gestión de iniciativas tendientes al mejoramiento de sus condiciones de vida. En este escenario, cobran especial relevancia los actores y sus prácticas culturales; el territorio y sus potencialidades; también las organizaciones sociales y comunitarias, como fuerzas vivas que mediante sus actuaciones favorecen el fortalecimiento del capital social y la construcción de redes de cooperación.

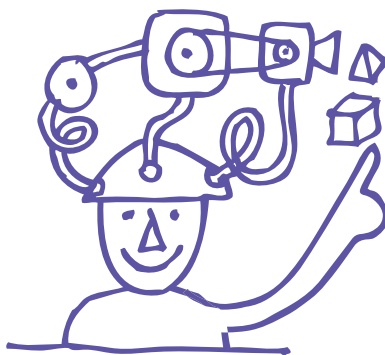
Esta perspectiva del desarrollo local precisa de sujetos que se apropien de su territorio para transformarlo, que posean capacidades para la formulación y ejecución de propuestas colectivas de intervención, y habilidades para la concertación con diversos actores. En tal sentido, los procesos educativos juegan un papel fundamental en el desarrollo local pues, además de facilitar la movilidad social, mediante el acceso a empleos con mejores condiciones laborales, amplían en los individuos las perspectivas de su realidad socio-política, aportan elementos para la reflexión crítica frente a sí mismos y el entorno; y brindan herramientas para la exigibilidad de los derechos para participar en el debate público y para la gestión de diversas iniciativas. Por lo tanto, “la educación ayuda a eliminar fuentes de privación de las libertades como la pobreza, la escasez de oportunidades económicas y sociales, y el exceso de intervención del Estado” (Sen, 2000, p. 19). De ahí, que la educación constituya un medio para lograr el desarrollo, premisa que sirve de soporte al presente trabajo de grado que está orientado a identificar las transformaciones en el quehacer de los docentes, derivadas de su participación en el programa Universidad de los niños EAFIT.

El propósito general del trabajo consiste en aportar a la educación de la ciudad y el país, mediante la generación de una propuesta formativa dirigida especialmente a maestros de instituciones oficiales y no oficiales. De este

modo, el trabajo de grado parte de reconocer que la convergencia de múltiples factores como las metodologías de enseñanza, los sistemas de evaluación, currículos pertinentes, estructuras administrativas, infraestructura física, medios educativos, y por supuesto los maestros, hacen posible una educación de calidad. Estos últimos que a lo largo del tiempo han estado presentes en la Universidad de los niños EAFIT, representan hoy un nuevo desafío para el programa, en clave de la responsabilidad social de la universidad de aportar a la calidad de la educación.

Así las cosas, a partir del aprendizaje de los diferentes participantes y el acervo teórico, conceptual y metodológico del programa, se crea una propuesta de formación para maestros, desde una perspectiva innovadora, que integra los principios metodológicos del programa con las realidades sociales donde tienen lugar los procesos educativos. Esta propuesta, que facilita también la consolidación de alianzas interinstitucionales para sumar esfuerzos que tributen a la educación, representa una nueva mirada para aportar a resolver un viejo problema social, en este caso, la formación de los maestros de cara a los cambios en las características, potencialidades y necesidades de aprendizaje de las generaciones presentes.

En conclusión, la propuesta formativa vista desde los elementos de la maestría en Gerencia de Empresas Sociales para la Innovación Social y el Desarrollo Local, se entiende como una posible hoja de ruta para la Universidad EAFIT, que puede ser gerenciada como iniciativa estratégica de articulación de la institución con el entorno, concretamente en relación con el tema educativo, que constituye el marco de su quehacer misional. De este modo, la Universidad participa activamente en la formación de maestros, con la esperanza de que ello revierta en la calidad de la educación, y de este modo, en los procesos de desarrollo de la ciudad.



La educación de calidad y el rol de los maestros en Colombia

Un poco de contexto

El discurso de la educación, con sus metas en términos de calidad y cobertura, es un tema recurrente en los textos especializados sobre la materia, también en el lenguaje de los representantes de los gobiernos, en las agendas de organismos multilaterales, en los discursos de docentes y administrativos-docentes, y en los ciudadanos del común. Sin duda alguna, la razón principal de esta situación obedece al importante lugar que tiene la educación en los procesos de desarrollo social de un país. En ese sentido, la ONU (2016), anota que una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible.

En 2016, la OCDE, apoyando la iniciativa del actual gobierno de Colombia de adherirse a dicho organismo, a través del informe denominado *Educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación* (2016), realizó un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en el país, en contraste con los resultados que en los mismos aspectos tienen los países miembros. El análisis señaló como líneas de trabajo para Colombia, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje (según estándares internacionales), la equidad de oportunidades, la participación de diferentes actores en el diseño e implementación de políticas educativas, la gestión administrativa de las instituciones, y la destinación de recursos financieros para el funcionamiento y actualización del sistema educativo (OCDE, 2016).

Así por ejemplo, el informe reconoce la relevancia que el país le otorga al tema educativo, y en consecuencia de ello, el interés por mejorar su calidad; no obstante, concretamente referido a la educación media, el organismo señala que una mejor orientación a los estudiantes, profesores, escuelas y colegios sobre los conocimientos, competencias y valores que deben ser adquiridos en este nivel de formación, será de vital importancia para este esfuerzo (OCDE, 2016).

En relación con los docentes, la OCDE anota un aspecto que cobra especial relevancia en el marco del presente ejercicio académico, en razón del rol de los estudiantes como sujetos activos en los procesos educativos, y también en la perspectiva de un aprendizaje que se ponga al servicio de la vida, y por tanto esté dotado de sentido. Así pues el organismo multilateral aduce:

En Colombia, antes y durante el servicio, los profesores de educación media requerirán una formación personalizada sobre cómo enseñar en este nivel e involucrar eficazmente a los adolescentes en el aprendizaje. Más concretamente, requieren estar mejor preparados sobre la manera de motivar el autoaprendizaje en sus estudiantes y guiarlos para que apliquen el conocimiento en la solución de problemas de la vida real (OCDE, 2016, p. 259)

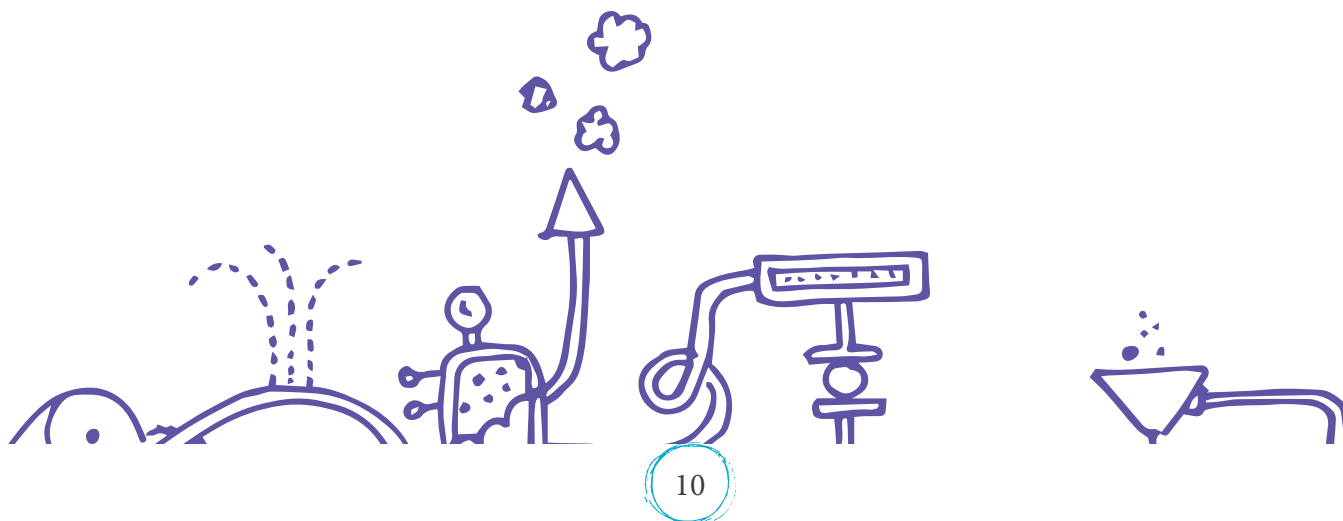
De otro lado, en el año 2000, los países miembros de las Naciones Unidas, habían acordado los ocho Objetivos del Milenio (ODM), dentro de los cuales se encuentra lograr una enseñanza primaria universal (objetivo 2), con la meta de asegurar que en 2015, la infancia de cualquier parte del mundo, niños y niñas por igual, sean capaces de completar un ciclo completo de enseñanza primaria.

En el 2015, Naciones Unidas, desde Nueva York, publicó el informe de los ODM, allí se establecieron los grandes avances a nivel mundial sobre la educación, a su vez se planteó el gran reto con respecto a la calidad de la educación, y se cuestionó si realmente se estaban enseñando las habilidades que se requieren en el siglo XXI.

Para afrontar los nuevos retos y las metas pendientes por cumplir de los ODM, especialmente aquellos referidos a poner fin a la pobreza en todas sus formas, a reducir la desigualdad y luchar contra el cambio climático, entran en vigencia en el 2016 los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En esta nueva agenda, la educación vuelve a ser pilar fundamental y se constituye en pieza clave para alcanzar otros ODS, bajo la premisa que si las personas pueden acceder a una educación de calidad, se incrementan las posibilidades de romper con los ciclos de pobreza, se disminuye la desigualdad, se aumenta el empoderamiento de las personas para llevar una vida saludable, con conciencia del medio ambiente y tolerantes a las diferencias; lo que contribuye a crear sociedades más pacíficas y equitativas. Por consiguiente, se establece el objetivo 4 en el que se plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover aprendizajes durante toda la vida para todos.

Entre las metas establecidas por los ODS, se encuentra que para el 2030 todos los niños y niñas terminen los ciclos escolares de enseñanza primaria y secundaria; asegurar el acceso a una formación técnica, profesional y superior de calidad; aumentar el número de jóvenes y adultos con las competencias necesarias para acceder a un empleo decente; y garantizar que los alumnos adquieran conocimientos para promover el desarrollo sostenible, la promoción de una cultura de paz y la valoración de la diversidad cultural (Organización de Naciones Unidas, 2015).

Ahora, bien, la propuesta de actuación que surge en el marco de este trabajo de grado permite que la Universidad EAFIT, como actor de desarrollo, se vincule activamente a dinamizar alternativas tendientes al fortalecimiento de los procesos educativos, concretamente desde la formación de los maestros.



Algunas características de la educación hoy en Colombia

Particularmente en el contexto colombiano, se encuentra que la Constitución Política en su artículo 67 señala:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Corte constitucional, 2015, p. 23).

La garantía de este derecho reside en el Estado, quien velará por la prestación de un servicio educativo con calidad y pertinencia. Para reglamentar este servicio, que podrá ser prestado por instituciones oficiales, o por particulares, en el año 1994, el Congreso de la República expidió la Ley 115, General de Educación, la cual plantea en su artículo primero: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso Nacional de la República de Colombia, 1994).

Esta ley regula la educación en Colombia, en los niveles pre-escolar, básica (primaria y secundaria) y media. Por su parte, la educación superior está regida por la Ley 30 de 1992. En relación con la calidad y el cubrimiento del servicio educativo, la misma ley 115, en su Artículo cuarto, refiere que por tratarse de un bien público, la educación y su calidad serán salvaguardadas por diversos actores de la sociedad, señalando así que corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso (Congreso Nacional de la República de Colombia, 1992).

De este modo, en la línea de los deberes del Estado, como garante del derecho a la educación, es preciso indicar que según la estructura descentralizada del Estado colombiano, cada uno de los diferentes niveles territoriales, deberá definir planes, programas y proyectos, tendientes al cumplimiento de esta misión. A continuación, se presentan algunos datos de los actuales planes de desarrollo de los órdenes nacional, departamental y municipal, donde se pueden identificar las apuestas y acciones de los diferentes gobiernos, en materia educativa.

El Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 *Todos por un nuevo país*, cuyo propósito es construir una Colombia en paz, equitativa y educada, define la educación como un factor determinante para reducir la pobreza y avanzar en el cierre de brechas de desigualdad y anota, en perspectiva de círculo virtuoso, que por ello la educación precisa de especial atención por parte del Estado. La visión que propone el plan en materia educativa sugiere que:

El país requiere un sistema de formación que permita a los estudiantes no sólo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias. En segundo lugar, el país debe promover espacios de divulgación y formación dentro del sector educativo y otros ámbitos que faciliten los procesos de transformación culturales y actitudinales necesarios para el avance del país en aspectos sociales, ambientales, institucionales, y para el establecimiento de una paz sostenible (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 83).

En relación con las propuestas de dicho Plan, para buscar la calidad educativa se encuentran, entre muchas otras, las siguientes estrategias: excelencia docente, jornada única (con especial destinación de tiempo a actividades deportivas y culturales), acceso y permanencia en la educación media, transformación de la educación en el campo, herramientas para un mejor aprovechamiento de los recursos para la calidad educativa, alimentación escolar para la permanencia en el sistema educativo, entre otras.

De otro lado, el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019, *Antioquia piensa en grande*, en su línea estratégica 3: Equidad y movilidad social, del componente de educación, plantea que “la educación es el instrumento por excelencia para la movilidad social dado que permite calificar el capital humano y construir competencias para el desarrollo social y productivo de las personas” (Asamblea Departamental 2016, p. 22).

En el mismo plan puede encontrarse la propuesta de un nuevo modelo educativo antioqueño:

Un modelo para la vida, la sociedad y el trabajo, que esté al servicio de todos los antioqueños, con medios adecuados y con indicadores y resultados oportunos y verificables. Para la vida, en el sentido de una estrategia de paz; para la sociedad, en la medida que esté al servicio de formación de ciudadanía; para el trabajo, en la medida que aumente las oportunidades de desempeño de las personas (Consejo Departamental de Planeación, 2016, p. 35).

Igualmente, y como una estrategia para propender por la calidad educativa, el gobierno departamental le apuesta a la formación de docentes y directivos docentes, con la visión amplia de la educación que precisa el actual mundo globalizado.

Por su parte, en el plan de desarrollo del municipio de Medellín para el período 2016-2019, denominado *Medellín cuenta con vos*, la educación cobra un papel importante frente a la existencia de problemáticas asociadas a la deserción, la extra edad, la poca pertinencia y calidad, la cobertura (pese a que en este último aspecto, los índices de Medellín superan la media nacional), y la insuficiente articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo. Teniendo en cuenta esto, el gobierno local se plantea como objetivo promover una educación pertinente e integral, así como estrategias de emprendimiento, innovación y generación de empleo digno, que contribuyan al desarrollo y la competitividad de la ciudad (Concejo de Medellín, 2016).

Para alcanzar este objetivo, el Plan muestra una serie de retos que se concretan en programas y proyectos con los cuales busca un impacto positivo en el sector. Algunos de estos son: garantizar la oferta educativa, fortalecer el sistema de educación técnica y superior, garantizar permanencia en el sistema escolar, implementación de jornada única, inclusión en el sistema escolar, educación media y articulación con la educación superior, apoyo al acceso a la educación superior, promoción de capacidades y talentos estudiantiles, maestros y directivos líderes de la calidad y la excelencia, entre otros.



Asimismo, según la encuesta de calidad de Vida del año 2014, el plan anota que:

El 30,5% de los niños y niñas entre 5 y 16 años afirmaron no tener motivación por el estudio y un 17% adujeron motivos familiares como causa de retiro. Lo anterior, refleja el hecho que la educación tradicional no logra mantener la motivación de los estudiantes y, además, la necesidad imperante de un acompañamiento familiar más cercano al proceso educativo, como corresponsables del mismo. (Concejo de Medellín, 2016, p. 242)

En suma, es importante señalar que, para el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional brinda los lineamientos de Política Educativa, los cuales están orientados a mejorar la calidad, el acceso, la permanencia y la pertinencia, y sirven de referente para las actuaciones de las entidades territoriales como responsables directas de la operacionalización de la política.

Los esfuerzos de entidades nacionales (públicas y privadas), orientados a garantizar una educación de calidad, pertinente, inclusiva y con cobertura; encuentran en las realidades del país, condiciones y dinámicas que no siempre favorecen el logro de estos propósitos. Por ejemplo, la poca continuidad en los programas y proyectos, derivada del ejercicio de cambio de gobierno cada 4 años, sin duda alguna, obstaculiza la consolidación de los resultados educativos que, por tratarse de procesos pedagógicos y sociales, precisan de períodos amplios para su concreción. Al respecto, la docente del colegio Soleira, Durley Pérez señala:

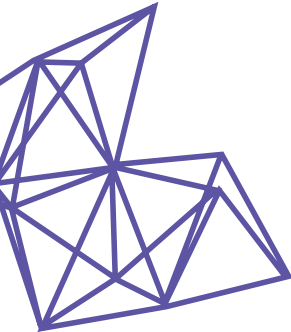
A la escuela se le han colgado muchas situaciones, la educación se va haciendo como una colcha de retazos y es una colcha que va variando cada 4 años, entonces primero jalone para acá, después jalone para allá, después miren que esto lo cambiaron, que ya no se llama de esta manera pero que es lo mismo (Pérez, 2017).

Por otro lado, en relación con los lineamientos para la administración educativa, Gabriel Jaime Arango, director de docencia de la Universidad EAFIT, señala que “la administración educativa es el componente más anacrónico de todo el proceso educativo. Han avanzado las pedagogías, metodologías, didácticas, la neurociencia, la sociología educativa, todo menos la administración” (Arango G. J., 2017). A raíz de esta lectura, vale la pena preguntarse por las características, sentidos, estructuras, procesos y fundamentos, de las instituciones responsables de la educación a la luz de las necesidades y dinámicas la sociedad actual. Tal como se anotó en párrafos anteriores, según la normatividad colombiana, dichas instituciones son de carácter oficial o no oficial, las cuales pese a tener la misma responsabilidad frente a la educación como servicio social, cuentan con condiciones tecnológicas, de infraestructura, de recursos y talento humano, que son diferentes, y por tanto unas pueden favorecer más que otras los procesos educativos.

Frente a esta situación, Juan Luis Mejía Arango, rector de la Universidad EAFIT, anota que hay una brecha muy grande dentro de la educación pública y privada, afirma que “estamos educando dos países, un país de lo público y un país de lo privado” (Mejía, 2017). Esta tesis del rector podría leerse desde las cifras que muestra la OCDE donde en el año 2014, en Colombia se contaba con 6.434.700 estudiantes de básica primaria y secundaria, matriculados en entidades públicas, y 1.065.987 estudiantes de los mismo grados matriculados en entidades privadas (OCDE, 2016). Estas diferencias numéricas sumadas a las condiciones de la educación privada y pública, ponen en evidencia la necesidad de fortalecer esta última, ya que en un país con altos índices de pobreza, estas cifras acentúan los niveles de inequidad, lo que representa una injusticia social, en tanto,

como dice Lipman: “los niños con desventajas económicas tienen pocos más recursos en la vida que su talento y cuando eso se menosprecia, ¿a qué otra cosa pueden recurrir?” (Lipman, 2002, p. 64).

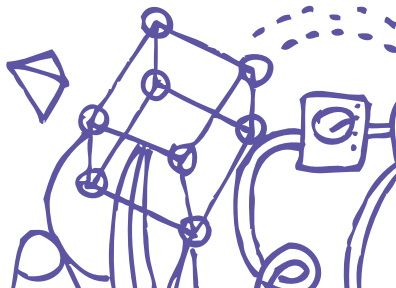
Continuando en la misma línea, con el ánimo de ilustrar un poco las realidades propias del país en materia educativa y las inequidades que allí subyacen, se presenta a continuación el resumen de las pruebas Saber 5to, según el Plan Sectorial de Educación 2010-2014. No se traen a colación resultados de pruebas internacionales como las PISA, por tratarse de análisis comparativos entre países, lo cual se aleja de la intención de este apartado que busca centrar la mirada en la realidad nacional.



Nivel de desempeño		Insuficiente y mmo	Satisfactorio	Avanzado
Lenguaje	Oficial	65%	27%	7%
	Privado	34%	34%	29%
	Urbano	56%	38%	13%
	Rural	72%	22%	6%
Matemáticas	Oficial	73%	15%	8%
	Privado	42%	30%	28%
	Urbano	65%	22%	13%
	Rural	76%	16%	8%
Ciencias	Oficial	75%	19%	6%
	Privado	45%	32%	23%
	Urbano	68%	22%	10%
	Rural	76%	17%	7%

Resumen Nacional resultados Pruebas Saber 5to, 2009.
Fuente: Plan Sectorial de Educación 2010-2014. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ICFES.

Así las cosas, la tabla anterior muestra las desigualdades en los desempeños de los estudiantes vinculados a entidades públicas y privadas y evidencia también las disparidades existentes entre los contextos urbano y rural. Tal como se verá más adelante, estas y otras características del contexto colombiano suponen un importante reto para el país en materia educativa, escenario en el cual los maestros juegan un papel de trascendencia como facilitadores de los procesos de aprendizaje y como referentes en el acercamiento de niños y jóvenes al conocimiento (Ministerio de educación Nacional República de Colombia, 2010).



¿Qué se entiende por Educación de calidad?

Hablar de educación de calidad puede remitir a características como: condiciones de infraestructura, desempeño docente, currículos pertinentes, metodologías y didácticas, estándares de medición, entre otros. Diversas son las construcciones conceptuales sobre la materia. Así por ejemplo, el Plan Sectorial de Educación 2010-2014 refiere:

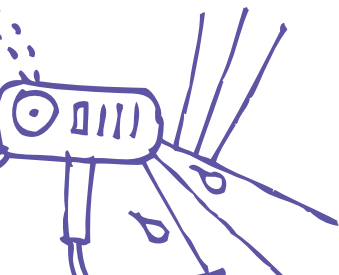
Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural (Ministerio de educación Nacional República de Colombia, 2010, p. 25).

Al respecto, la propuesta Educación para Todos (EPT) de UNESCO, sugiere que una educación de calidad es aquella que:

Es capaz de motivar al estudiante, pudiendo percibir que vale la pena. Es decir, el estudiante tiene que valorar la calidad del aprendizaje que de otro modo no podría alcanzar, logrando asignarle utilidad para sí. Por lo tanto, tiene que ser una enseñanza que atienda la diversidad de necesidades de los discentes y plantearse como relevante para sus vidas, asegurando, al mismo tiempo, aprendizajes comunes para construir capacidades básicas para todos los ciudadanos (UNESCO citado en OEI, 2010, p.66).

Por su parte, guardando coherencia con la fundamentación axiológica y metodológica del programa Universidad de los niños EAFIT y con una visión de desarrollo centrada en los sujetos que busca el despliegue de sus potencialidades según contextos específicos; el presente ejercicio académico se inscribe en una idea de educación de calidad centrada en los estudiantes, que busca favorecer en ellos los cuatro pilares del conocimiento que propone el informe Delors: **Aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; **Aprender a hacer**, no sólo desde el aprendizaje de un oficio, sino también el desarrollo de habilidades para resolver situaciones propias de la vida en cualquier contexto (social, comunitario, laboral, familiar, etc.), y de este modo, poder influir sobre el propio entorno; **Aprender a vivir juntos**, que implica el reconocimiento y respeto de los demás, como punto de partida para participar y cooperar con los otros en las diferentes actividades humanas y en la generación de iniciativas de cambio; y por último, **Aprender a ser**, un proceso fundamental de autoconocimiento y desarrollo de los talentos propios que recoge elementos de los tres pilares anteriores. (Delors, 1996, p. 17)

Así mismo, el informe anota que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación” (Delors, 1996, p. 12), por ello, la importancia del reconocimiento de las individualidades de los estudiantes, como punto de partida y factor dinamizador de los procesos educativos.



Por su parte, en la dimensión del ser, que cobra especial relevancia para el estudio, se espera que la educación propicie en los estudiantes la autonomía de criterios y de acciones, y el desarrollo de un **pensamiento crítico**. Este último, radica en la capacidad de reflexión crítica frente a sí mismo, frente a las situaciones de la vida escolar y social, y por supuesto, de la relación existente entre sí y el entorno. Una educación donde el estudiante se pregunte por el lugar que tiene en la sociedad y vea en el conocimiento una posibilidad para ayudar a transformarla. De ahí que la educación de calidad pasa por reconocer los sujetos que se forman en el contexto específico donde se desarrollan los procesos educativos.

La educación de calidad es también aquella que construye sus sentidos y se estructura a partir del reconocimiento del contexto social, político, económico y cultural donde se inscribe, y por tanto, define criterios de gestión y medición, que se corresponden con sus realidades y metas. Al respecto, Gabriel Jaime Arango, Director de Docencia de la Universidad EAFIT, conceptúa: “calidad es obtener logros educativos deliberadamente propuestos para conseguirlos bajo unas condiciones, en un tiempo determinado” (Arango G. J., 2017).

Así las cosas, la educación, tanto desde los procesos formativos, como desde la institucionalidad que los soporta, representa un componente del sistema social y, en consecuencia, deberá contribuir a preservar los valores culturales y a transformar las prácticas que afecten la sana convivencia. Por tanto, la educación de calidad va más allá de la acumulación mecánica de contenidos, y llega a la génesis de la sociedad para aportar a su construcción. Al respecto, Magendzo citado por Acosta indica que “la educación de calidad es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suyas las formas de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad” (Magendzo, 1994, citado por Acosta 1996), señalando el autor, la estrecha relación existente entre educación y sociedad y cómo a través de esta se consolidan los idearios de la sociedad.

¿Cuál es el lugar del docente en el marco de la Educación de calidad?

Derivado de los planteamientos anteriores, se hace evidente la convergencia de múltiples factores para hacer posible la educación de calidad, en la que tienen cabida, entre otros asuntos, aquellos referidos a metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación, currículos pertinentes, estructuras administrativas, infraestructura física, medios educativos y los maestros. Referido a estos últimos, anota el informe de Metas Educativas 2021, publicado por la Organización de Estados Iberoamericanos en 2010, que si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado (OEI, 2010).

Si bien hay estudios que demuestran una relación directa entre la calidad de la educación y la selección, formación, remuneración e incentivos de los maestros (Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, 2010), para el caso de este informe, más que en resultados, se hará énfasis en el lugar del maestro como facilitador en la construcción de conocimiento, y en los retos actuales que afronta, derivados de los escenarios educativos, los perfiles de los estudiantes y las demandas de la sociedad (Ravela, 2009, citado por OEI, 2010).

De este modo, el maestro es un actor clave y referente para que niños y jóvenes se acerquen al conocimiento desprovistos de prevenciones y con una actitud de apertura al aprendizaje; el cual, deberá ser significativo no sólo para el mundo académico, sino muy especialmente para la vida cotidiana.

Ahora, un contexto social, económico y cultural como el colombiano, reviste de complejidad el rol del maestro, el cual no está sujeto exclusivamente a asuntos académicos y disciplinares, sino que está atravesado por



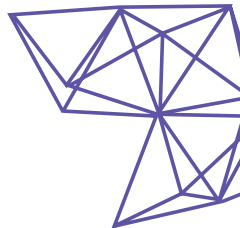
intersubjetividades y la construcción de vínculos con los estudiantes. Estos, que en muchos casos provienen de condiciones vulnerables, donde es posible que la educación no sea una prioridad, encuentran en el maestro un guía que los acerca al conocimiento y a la educación como eje de su proyecto de vida. De ahí, que el rol del maestro sea de alta trascendencia para la sociedad, en tanto puede contribuir a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, lo cual representa una clara posibilidad para romper los círculos de pobreza. Tal como expresa la OEI “en estos casos, la acción educadora se complementa con una acción formadora, por medio de la cual se suplen las carencias propias de entornos afectados por las condiciones de pobreza” (2010, p. 75).

En igual dirección, Vezub indicó que “varios estudios señalan el factor docente como elemento clave de la transformación educativa y actor principal en la renovación de los modelos de enseñanza” (2007, p. 3). En la misma línea, el Plan Territorial de docentes y directivos docentes del Municipio de Medellín, aduce que la figura del maestro se levanta como un actor indispensable en los procesos de formación cívico-política de los ciudadanos y de la ciudadanía misma (Municipio de Medellín, 2012).

De este modo, puede apreciarse la gran responsabilidad que recae sobre los maestros como sujetos que contribuyen a las transformaciones educativas que, a su vez, redundarán en dinámicas sociales para modificarlas, gracias a la formación de ciudadanos con sentido crítico y dominio de herramientas para participar activamente en dicha transformación.

En contraste con sus responsabilidades, la misión de los maestros, se ve truncada por diferentes factores. Por ejemplo, el Director de Docencia de EAFIT llama la atención sobre el rol del docente hoy en día, indicando que:

Éste ha ido perdiendo tanto valoración y prestigio social, como posibilidad de incidencia en las decisiones de política educativa. Asimismo enfatiza que las condiciones laborales y salariales del docente guardan poca correspondencia con la responsabilidad social de éste como agente de cambio y promotor de desarrollo desde el aula (Arango G. J, 2017).



Sumado a lo anterior, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL-, en el informe *Quedándonos atrás, un informe del progreso educativo en América Latina*, afirma que “en promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad” (PREAL, 2001, p. 18).

Este último aspecto, no sólo desde la perspectiva cuantitativa, sino desde las necesidades formativas de los maestros, será abordado, en razón de los objetivos de conocimiento de este ejercicio investigativo, lo cual, en ningún momento implica desconocer la importancia que las condiciones laborales y la valoración social tienen en el quehacer de los maestros, temas que superan los alcances del estudio que da origen al presente informe.

Referido entonces a la formación de los maestros, el informe Metas Educativas 2021 señala que “todavía acceden a la docencia profesionales sin formación pedagógica, especialmente en escuelas secundarias, comunidades indígenas y zonas menos favorecidas” (OEI, 2010, p. 135), y el Ministerio de Educación Nacional aduce que “la formación de los educadores de modo discontinuo, fragmentado, con cambios e implementaciones que poco perduran en el tiempo y especialmente con limitados márgenes de apropiación” (2013, p.15). De ahí que es pertinente en la actualidad, repensar la formación de los maestros con miras a aportar a la educación de calidad.

Por su parte UNESCO, citado en la Política de Formación de Educadores, anota que:

La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero. Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015, los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional. (UNESCO citado en Ministerio de Educación República de Colombia, 2013, p.16).

La visión de la UNESCO se ratifica en el contexto de Medellín, en razón de lo cual, el Plan de Formación de Docentes y Directivos Docentes enfatiza en la necesidad de trabajar la formación de los educadores para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, como una forma de aportar a la calidad de la educación. Con tal propósito, el Plan consolida las necesidades de formación de docentes y directivos docentes identificadas en los planes de mejoramiento institucional. Entre otras necesidades, el Plan indica:

- ◆ Capacitación en resolución de conflictos escolares.
- ◆ Capacitación de aprendizaje basado en problemas y metodología de investigación.
- ◆ Capacitación sobre planeación, evaluación y enfoque por competencias.
- ◆ Aprendizaje significativo.
- ◆ Metodologías activas.
- ◆ Capacitación en metodología para abordar necesidades educativas especiales e inclusión.
- ◆ Capacitación para abordar la problemática del Bullying o acoso escolar.
- ◆ Saber específico relacionado con su área de enseñanza: Matemáticas, lenguaje, ciencias e inglés.
- ◆ Fundamentación pedagógica y didáctica.
- ◆ Uso pedagógico de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- ◆ Investigación en el aula. (Municipio de Medellín, 2012, p. 29).

Dado lo anterior, en clave del lugar del maestro en los procesos de educación de calidad, y a la luz de las condiciones sociales actuales, es preciso reconocer algunos retos que deben afrontar los maestros hoy día:

- ◆ Las nuevas generaciones requieren de maestros preparados para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos. “Con disposición para educar una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria. Con capacidad para orientar al alumno a la sociedad del conocimiento” (OEI, 2010, p. 136).
- ◆ En razón de las facilidades de acceso a diferentes plataformas virtuales que tienen los estudiantes, el rol del maestro ya no es quien tiene todas las respuestas, sino que debe ser un mediador, un impulsor del estudiante hacia la búsqueda constante del conocimiento.
- ◆ A causa de los acelerados cambios en la sociedad actual, el maestro se ve abocado a la necesidad de formación y actualización permanente, tanto por la obsolescencia del

conocimiento, como por las características de las nuevas generaciones, que traen consigo nuevas maneras de aprender.

- ◆ Precisamente en el contexto social actual, configurado por los altos flujos de información de diversas fuentes, los maestros, niños y jóvenes están llamados al desarrollo de un pensamiento crítico y contextualizado, que permita la resolución de problemas tanto en escenarios cotidianos, como en entornos laborales y sociales, mediados por actitudes éticas y de respeto a la diferencia. Tal como señala Delors, para así aprender a Vivir Juntos.

Considerando que el panorama anterior muestra la importancia que se le atribuye a la educación como factor relevante para logara un desarrollo local, y a su vez la urgencia de repensar la formación de los maestros de cara a contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos educativo, surge la presente propuesta. Esta reconoce experiencias previas del programa Universidad de los niños EAFIT con dichos actores y se estructura como una idea integral y disruptiva, que mediante actividades interactivas y reflexivas, busca desarrollar en los maestros capacidades para favorecer el aprendizaje significativo en sus escenarios de clase.



¿Qué es la Universidad de los niños EAFIT y cuál ha sido su trabajo con maestros?

La Universidad de los niños EAFIT un programa de Responsabilidad Social Universitaria

La Universidad de los niños EAFIT es un programa de educación no formal con 12 años de trayectoria. Hace parte de una serie de iniciativas de similar naturaleza, que se gestaron en Europa en el año 2000 con la intención que las Instituciones de Educación Superior abrieran sus puertas a otros públicos y así promover la comunicación de la ciencia desde una edad temprana y disminuir la distancia existente entre los escolares y la educación superior. Según el último boletín de Eucu.net, Red Europea de las Universidades de los niños, hasta el momento se han identificado 356 programas tipo Universidad de los niños ubicados en 40 países de Europa y el resto del mundo, la Universidad de los niños EAFIT es el único programa latinoamericano registrado.



En EAFIT, el programa se consolida a través de talleres de comunicación de la ciencia para propiciar el acercamiento entre los niños y los jóvenes, con el saber investigativo y científico que se produce en la Universidad. Las actividades realizadas por el programa están fundamentadas en cuatro principios metodológicos: la pregunta, el juego, la conversación y la experimentación, por medio de los cuales se contribuye con la formación de sujetos activos en la construcción de conocimiento y la transformación de la sociedad.

En el programa participan niños y jóvenes entre los 8 y 17 años de edad provenientes de instituciones educativas oficiales y no oficiales de Medellín y el Área Metropolitana; maestros de esas instituciones educativas que asisten en las mismas fechas que los niños; investigadores de la Universidad EAFIT u otras instituciones, que asesoran el diseño de las actividades y acompañan a los niños en algunas actividades; y talleristas, que son estudiantes de diferentes programas de pregrado de la Universidad que realizan la mediación entre los niños y los investigadores.

El proceso de la Universidad de los niños EAFIT, se estructura a partir de tres etapas consecutivas e interdependientes entre sí, a saber:

- ◆ **Encuentros con la pregunta:** constituye el primer acercamiento de los participantes a la Universidad. En esta etapa se tiene el propósito de despertar el interés por el conocimiento científico en niños a partir de talleres basados en sus preguntas.
- ◆ **Expediciones al conocimiento:** es la segunda etapa del programa donde niños y jóvenes pueden participar durante cuatro años consecutivos. En esta etapa, se tiene el propósito de facilitar el desarrollo de habilidades científica, a partir de talleres basados en el trabajo investigativo que se produce en la Universidad en diferentes campos de conocimiento.
- ◆ **Proyectos de ciencia:** tercera y última etapa del programa, donde se busca que jóvenes de los grados 9° a 11° apropien contenidos y metodologías de la investigación científica, a través del desarrollo de proyectos, en compañía de investigadores y estudiantes de maestría de la Universidad.

Desde diferentes normativas institucionales, el programa Universidad de los niños EAFIT puede entenderse como una acción concreta del cumplimiento de la responsabilidad social de la Universidad, por ello es necesario comprender a qué hace referencia este concepto. Vallaeys (2007), entiende la Responsabilidad Social Universitaria -RSU- como:

El logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitado de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad (Vallaeys, 2007).

Es así como la RSU involucra tanto la gestión académica universitaria que pretende mantener el compromiso social de la Universidad, al mismo tiempo que propone, por la vía del programa Universidad de los niños EAFIT, soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la educación en el contexto de un mundo globalizado que requiere aportes sustantivos para repensar los patrones de Desarrollo social y, en éste marco, la educación misma.

De ahí, que el interés del programa por circular el conocimiento que se genera en la Universidad y vincular estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas propiciando el aprendizaje y la reflexión crítica para ejercer una ciudadanía activa, hacen de este programa una de las estrategias concretas de responsabilidad social de la Universidad. Ello en consonancia con el principio de responsabilidad social contemplado en la Declaración de principios de Gobernabilidad y de Administración de la institución:

Se refiere a la conciencia que tiene la Institución de la trascendencia social de su compromiso con la comunidad; es decir, a su capacidad de ser solidaria con el país, lo cual se traduce en la obligación de hacer bien, desde el principio, todas las acciones y actividades propias de la Misión Institucional y de responder por ello; pero también en el compromiso de asociarse y apoyar diversas iniciativas solidarias, gubernamentales y privadas (Consejo Superior Universidad EAFIT, 2012, p. 72).

Así las cosas, toda Institución de Educación Superior -IES-, hace parte del sistema social y por tanto está llamada a aportar a su transformación. De esta forma, se hace evidente la responsabilidad política y social de la universidad y su papel ineludible como actor que promueve y dinamiza procesos sociales y educativos que influyen en el desarrollo del país, desde la contribución a la solución de problemas, la generación de conocimiento pertinente socialmente, y en la perspectiva de incidir en las decisiones de política pública.

Es desde la interacción permanente de la universidad con el entorno, a través de diferentes acciones y estrategias de docencia, investigación y extensión social, que puede aportar a la transformación de realidades, y que a su vez posibilita el mejoramiento de los procesos académicos, en virtud de la riqueza que brindan los intercambios comunicativos con la realidad. De este modo, el programa Universidad de los niños EAFIT, permite articular acciones propias de la función sustantiva de investigación, y las pone en diálogo con el sistema educativo, a

través de los niños y docentes participantes, constituyendo así, una forma de extensión y proyección social de la universidad, a través de la cual busca mostrar una manera distinta de concebir el conocimiento y de construirlo al interior de las aulas.

Los maestros en la Universidad de los niños EAFIT



Desde el año 2005, se conforma el grupo de maestros provenientes de las instituciones educativas adscritas a la Universidad de los niños EAFIT. En un inicio, este grupo fue concebido como una estrategia para que los acompañantes de los participantes (maestros o familiares), realizaban una actividad mientras esperaban los niños que participaban del taller. Es así que hasta el año 2015, los maestros vivían las mismas actividades de los niños, con un rol de participantes activos. Posteriormente, el trabajo con maestros es percibido como una oportunidad para acercarlos a la metodología del programa y promover e intercambiar reflexiones acordes con su práctica docente.

De allí surge la estrategia de generar espacios para que los maestros participen en el diseño de actividades basadas en los principios del programa. Dado que no había una continuidad en la asistencia de los maestros, y por el contrario, encada taller eran diferentes los participantes, no fue fácil lograr este propósito. Por tal razón, en el 2017 el programa tiene la intención de que los mismos maestros asistan a los seis talleres del año, con el objetivo de llevar un proceso con cada uno, en procura de facilitar la comprensión de la metodología y así lograr una transformación en su rol.

Es así como los maestros se han convertido en un público habitual del programa y en un tema de constante reflexión y análisis dentro del equipo de trabajo, lo que ha llevado a definir su perfil y a darle voz para evidenciar las transformaciones que han experimentado con su participación.

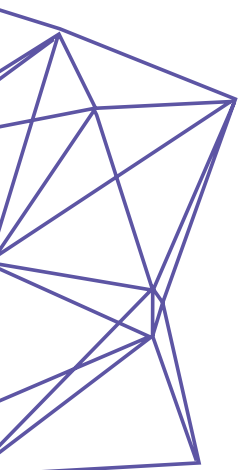


En este trasegar, la Universidad de los niños EAFIT, ha entendido al maestro como el sujeto que guía y motiva la formación integral del estudiante, y en consecuencia, actor clave en el proceso de aprendizaje. En tal sentido, guardando coherencia con la concepción de educación de calidad el maestro tiene atributos como:

Intelectual: sabe lo que enseña y las particularidades de los contenidos que enseña. Esto implica la veracidad y la permanente intención de aprender nuevas cosas.

Creativo: crea nuevas formas de transmitir su saber de manera rigurosa, pero propiciando el interés sobre éste.

Vocación: enseña porque sabe que su labor encuentra sentido en los ideales de la sociedad. Así mismo, se considera como un modelo, un referente al que sus estudiantes tendrán la intención de seguir. (Universidad de los niños EAFIT, 2015)



La experiencia con los maestros ha suscitado en el programa, el interés por incidir en escenarios educativos de ciudad e identifica en los maestros la oportunidad de hacerlo, a través de la incorporación de elementos de la metodología de la Universidad de los niños EAFIT al quehacer docente. En correspondencia con este interés, actualmente el programa está realizando talleres con profesores universitarios en alianza con la Dirección de Docencia de la Universidad.

Así las cosas, como se ha planteado desde los apartados iniciales, hay un interés a nivel mundial y local de lograr una educación de calidad, que precisa de la convergencia de múltiples factores, donde los maestros juegan un papel protagónico. Ellos constituyen el foco de análisis del estudio, concretamente los maestros de básica primaria y secundaria.



¿Qué buscaba este trabajo y cómo se realizó?

Este trabajo estuvo orientado a identificar las transformaciones generadas en el ejercicio de los docentes a raíz de su participación en el programa Universidad de los niños EAFIT, para generar propuestas de proyección del programa enmarcadas en la formación de maestros. Para su desarrollo metodológico, se acudió a la investigación cualitativa, específicamente se desarrollaron técnicas interactivas fundamentadas en la Investigación acción participativa (IAP), centrando así la atención en las experiencias, percepciones y reflexiones de los sujetos.

A partir de las características del programa Universidad de los niños EAFIT, referidas a sus principios axiológicos y metodológicos, se diseñaron y realizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas. En relación con los grupos focales, se resalta la posibilidad que brindan para la confluencia de diversos actores, quienes desde sus vivencias suscitan la reflexión que luego es enriquecida en ejercicio de plenaria, brindando un espectro de múltiples perspectivas. A su vez, estos fueron acompañados de ejercicios de relatos, donde los participantes pudieron comunicar su experiencia a través de escritos o dibujos.



Se llevaron a cabo dos grupos focales, uno con jóvenes participantes y otro con talleristas y asistentes de contenido del programa. En el primero, se indagaron aspectos referidos a los aportes percibidos en su formación académica y personal con la participación en la Universidad de los niños. El segundo grupo, giró en torno a los cambios que los talleristas identificaron en los niños vinculados al programa. En ambos escenarios, se exploró por la noción de educación de calidad y la manera como el programa puede contribuir a ella.

Por su parte, la entrevista semiestructurada, permitió un diálogo cercano y fluido con algunos actores clave, expertos en el tema de educación y/o con amplio conocimiento del programa, lo cual enriqueció significativamente la información generada en el trabajo de campo. En total, se realizaron 7 entrevistas a maestros, investigadores y directivos de la universidad. En ellas se abordaron aspectos referidos a la educación de calidad, el quehacer docente y las contribuciones del programa para el fortalecimiento de este quehacer.

A continuación, se indican los criterios establecidos para seleccionar las fuentes primarias de información, al igual que una breve reseña de los sujetos que tienen voz en el presente informe, sin desconocer los valiosos aportes de todos los participantes en las diferentes técnicas para la generación de información:

- ◆ **Niños y jóvenes:** con participación en las tres etapas del programa, provenientes de instituciones públicas y privadas, con equilibrio entre la cantidad de hombres y de mujeres.



¹Los actores consultados autorizaron el uso de la información con fines académicos.



Amalia Cadavid Moll: tiene 18 años de edad, participó en el programa durante 10 años (2006-2016). Ingresó a través de su colegio, San José de las Vegas a los 7 años y actualmente estudia Derecho en la Universidad EAFIT.



Santiago Ospina Patiño: participó en el programa por 10 años (2006-2016), estudió en el colegio San José de las Vegas, actualmente estudia medicina en el CES y tiene 19 años.



Emmanuel Soto Hincapié: estuvo en el programa durante 3 años (2014 -2016), estudió en el colegio Antares, actualmente tiene 17 años y estudia de Administración de negocios en la Universidad EAFIT.



Carolina Muñoz Benítez: hizo parte del programa por 6 años (2010-2016) cuando era estudiante del colegio San José de las Vegas, actualmente estudia Ciencias Políticas en la Universidad EAFIT y tiene 18 años.



Felipe Amador Luján: estudiante de la IE Colegio Luis Amigó, tiene 16 años y este es su noveno año de participación en el programa.





Mariana Quiroz Gallego: tiene 15 años, estudia en Colegio Santa Leoní Aviat y este es su quinto año como participante del programa.



◆ **Talleristas y asistentes de contenido:** con experiencia en acompañamiento de talleres a niños, jóvenes y maestros.



María Camila Vásquez Correa: estudiante de Ingeniería física en la Universidad EAFIT, tiene 18 años, es tallerista del programa desde el año 2016 y fue niña participante del programa durante 4 años (2012-2015) cuando era estudiante de la Escuela Normal Superior de Antioquia.



Daniel Alejandro Velásquez Rodríguez: tiene 20 años, estudia Ingeniería Mecánica en la Universidad EAFIT, es tallerista del programa desde el año 2015 y fue niño participante del programa durante cinco años (2007-2011) cuando era estudiante del Colegio privado San Lucas.



Carolina Arango Hurtado: ha sido asistente de contenidos del programa desde el año 2012 y fue tallerista durante dos años (2010-2011).



- ◆ **Investigadores:** con conocimiento del programa desde sus inicios, provenientes de áreas del conocimiento diferentes, a saber: exactas y humanidades, con equilibrio entre la cantidad de hombres y de mujeres.

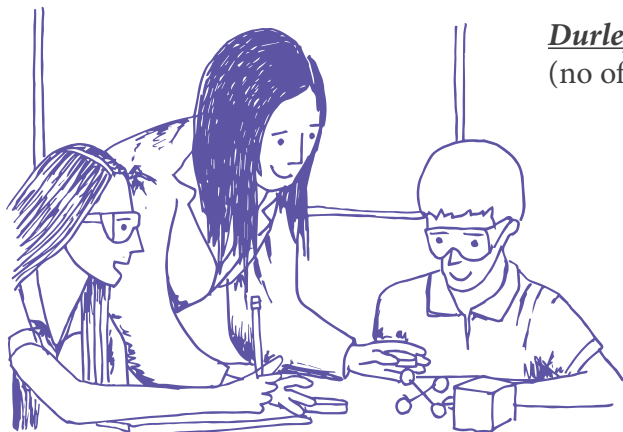


Sonia López Franco: profesora del departamento de Humanidades asesoró en 2005 y 2006 el taller ¿Por qué las cosas tienen nombre? en Encuentros con la pregunta, y en el 2012 y 2013 el taller ¿Qué dices en lo que dices? en Expediciones al conocimiento. Adicionalmente, es mamá de una egresada del programa.

Daniel Ignacio Velásquez Prieto: profesor de Ciencias físicas. Asesoró en 2007 y 2008 el taller ¿Cómo se hace la televisión? en Encuentros con la pregunta; en el 2009 y 2010 el taller ¿Por qué existen los colores?, igualmente de la primera etapa del programa. En Expediciones al conocimiento asesoró en el 2012 y 2013 el taller ¿Es real lo que percibimos con nuestros ojos? Durante los años 2014 y 2015, en Proyectos de ciencia, asesoró los proyectos de óptica. Su hija participó en el programa.



- ◆ **Maestros:** con más de un año de participación en el programa, provenientes de instituciones públicas y privadas.



Durley Pérez: maestra de ciencias en la Fundación Educativa Solerira (no oficial) y ha participado durante un año en el programa.

Claudia Patricia Rodríguez: enseña Ciencias Sociales en el Colegio Santa Leoni Aviat (no oficial) y ha participado durante un año en el programa.

- ◆ **Otros actores clave:** Personas con amplio conocimiento del programa, sus sentidos y funcionamiento, o con vasta experiencia y formación en temas educativos. Entre estos se encuentran el Rector de la Universidad EAFIT Juan Luis Mejía Arango, el director de docencia Gabriel Jaime Arango Velásquez y la jefe de la Universidad de los niños Ana María Londoño Rivera.

Para el procesamiento y análisis de la información, se usaron matrices que permitieron triangular la información generada por los diferentes actores. Por otro lado, se contó con el software Atlas ti, a través del cual se hizo el ejercicio de codificación de la información y se generaron redes de relaciones que permitieron sugerir perspectivas para el análisis.

Así mismo, como estrategia complementaria para la lectura e interpretación de la información generada en el trabajo de campo, se realizaron mapas físicos que tomaron sentido a la luz de las discusiones del equipo investigador, desde las preguntas que se plantearon a los datos y las tendencias que se hicieron evidentes en la agrupación de la información, según las categorías de análisis. Este ejercicio permite también visualizar asuntos emergentes, definir la orientación del trabajo y dar estructura al informe final.

¿Qué se encontró?

A partir de las reflexiones entre las integrantes del equipo de trabajo y de éstas con actores externos conocedores del mundo de la educación, el devenir investigativo permitió sugerir los siguientes hallazgos y reflexiones en relación con los objetivos de conocimiento planteados:

Aportes del programa a los maestros participantes

En consonancia con Skliar & Larrosa (2009), cuando afirman que experiencia no es lo que pasa, sino aquello que me pasa, haciendo referencia a las situaciones vividas dotadas de sentido, el estudio se acercó a los maestros, para escuchar de viva voz los aprendizajes y reflexiones derivados de su participación en el programa Universidad de los niños EAFIT. Desde allí, fue posible identificar los principales hallazgos referidos a los aportes del programa a su labor docente. Estos se estructuran en tres dimensiones que se presentan a continuación:


Que el maestro se haga consciente de lo que hace y que reflexione críticamente

Tener la posibilidad de habitar el aula de clase desde una perspectiva distinta a la tradicional, que pasa por la eliminación de las filas de sillas y la ubicación del maestro en el frente, como principal foco de atención, para promover una configuración circular que lo involucra en las dinámicas de la clase, permitió a los maestros, tener una perspectiva distinta de las relaciones entre los sujetos y entre éstos con los procesos de aprendizaje. Esta distancia objetiva hace posible hacerse conscientes tanto de los momentos a partir de los cuales se estructuran los encuentros, como de las intencionalidades formativas que asisten a cada una de las técnicas implementadas. De alguna manera, tener un nuevo rol invita a los maestros a “verse en el reflejo del otro”, para hacer un

ejercicio de auto-reflexión frente a su labor. Por tanto, los maestros señalan que participar en el programa agudiza la pregunta frente a sí mismos y su quehacer.

Referido al quehacer, los maestros rescatan la necesidad de tener permanentemente una actitud reflexiva y autocrítica como energía que impulsa el mejoramiento constante. Así, los maestros entrevistados coinciden en reconocer que, pese al dominio que puedan poseer de un tema y la experticia en el desarrollo de una clase en dicho tema, cada experiencia educativa trae consigo nuevos retos y ello les invita a revisar, repensar y reestructurar la manera como realizan su trabajo.

Así mismo, los maestros logran identificar, entre otros desafíos, aquel referido a llevar el lenguaje técnico-especializado a palabras de fácil comprensión para los niños, evitando el riesgo de caer en imprecisiones y guardando en todo momento la rigurosidad académica. Ello trae consigo la necesidad de inmersión temática y el imperativo de ser creativos y recursivos a la hora de diseñar las estrategias metodológicas para facilitar el acercamiento de los niños al conocimiento. Aducen los maestros, que el programa Universidad de los niños EAFIT, les permitió identificar estrategias y recursos para el logro de tal propósito, por ejemplo, Durley López, señala:



Uno en los colegios no tiene ese recurso tan de la mano, venga un experto en 'equis' tema, le toca a uno ser el experto con sus recursos, o también menos mal ahora las nuevas tecnologías nos han llevado a tener ese experto en video, a buscarlo también de esa manera, o también buscarlo con las familias (Pérez, 2017).

Tal como lo expresa la maestra, desde la participación en los talleres con los investigadores, es posible identificar estrategias para sortear las limitaciones de recursos que en ocasiones tienen las instituciones educativas o para decodificar teorías y temas con el fin de volverlos más sencillas y comprensibles para los niños, de ahí que estos últimos lleguen a sentir el conocimiento como algo cercano y puedan encontrarle utilidad, no sólo académica, sino también en la vida cotidiana. Así, lo anota la docente Claudia Rodríguez, “el conocimiento al servicio de la vida” (Rodríguez, 2017). Esta afirmación puede ser contrastada con el testimonio de Mariana Quiroz, participante del programa:

La Universidad de los niños hace que uno sueñe, que te retes a tí mismo, que deseas investigar, que le cojas pasión, porque nos enseña que el conocimiento no es sólo algo teórico, algo esquematizado, sino que va más allá, que puede ser diversión, que puede ser pasión y que puede significar muchas cosas (Quiroz, 2017).

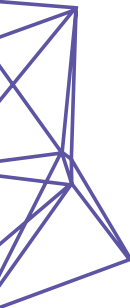
La percepción de la joven podría ser el reflejo del interés y esfuerzo de los docentes por facilitar el aprendizaje, tal como afirma Daniel Ignacio Velásquez, docente e investigador participante en la Universidad de los niños EAFIT:

La intención no es simplemente formar, sino que me interesa motivarlo, enamorarle del tema que yo le estoy dando, que deguste, que sienta por un tema un poco lo que uno siente, es transmitir una emoción, eso es el conocimiento (Velásquez, 2017).

Todo lo anterior, hace emerger en el maestro la necesidad y la apertura al aprendizaje continuo, tanto en asuntos temáticos, como en el desarrollo de propuestas metodológicas conducentes a encantar a los estudiantes con el conocimiento. En esta perspectiva, se trata de un maestro que aprende para enseñar y enseña para aprender.

El diálogo como potenciador del aprendizaje y la construcción colectiva

En contraste con los procesos de aprendizaje individual que muchas veces tienen presencia en las aulas de las instituciones educativas y que son propios de una perspectiva educativa tradicional; en el programa Universidad de los niños EAFIT, los maestros reconocen las posibilidades que brindan los espacios de intercambio entre maestros, así como entre niños. En los primeros, porque les permite reconocer en sus colegas las experiencias exitosas y sus potencialidades de aplicación en el aula, lo cual ayuda a mejorar el ejercicio docente; y en los segundos, porque facilita el trabajo colaborativo, el intercambio, la interacción y el debate como prácticas posibilitadoras de la construcción conjunta del conocimiento. Frente a las perspectivas de trabajo individual y resaltando las múltiples potencialidades del trabajo colaborativo, Lipman aviva la discusión anotando:



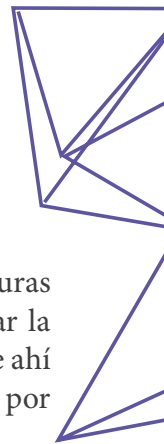
Encerrar a cada niño en una práctica privada es, de hecho, privarle de la experiencia vital de la cooperación intelectual, de construir sobre las ideas de los demás, de apreciar la novedad de las interpretaciones ajenas, de defender las propias ideas cuando son criticadas, de disfrutar de la solidaridad con otros y darse cuenta de su integridad intelectual cuando revisa el propio punto de vista a la luz de nuevas opiniones (Lipman, 2002, p.107).

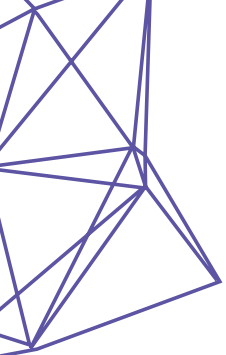
Así las cosas, desde la experiencia vivida, los maestros reconocen la sencillez de los espacios de diálogo y de la conversación como una práctica social y cultural cotidiana que, además de no precisar de mayores recursos para su desarrollo, tiene la fuerza de reivindicar los sujetos, la palabra, los argumentos y contra-argumentos, la construcción de consensos y la sana convivencia, factores clave para la vida en sociedad. Ello compone un importante aporte del programa al ejercicio docente y, por reflejo, al sistema social.

De otro lado, referido a la pregunta como dispositivo a partir del cual se configura la construcción de conocimiento, los maestros resaltan la importancia de que en el programa las preguntas no obtienen respuestas inmediatas por parte de los investigadores, sino que éstos brindan a los niños, las posibilidades para cimentar sus propias respuestas, con lo cual se logra un aprendizaje significativo. Tal como afirma Lipman:

Así sucede con los niños. Los significados que anhelan no pueden serles dados como se reparten las hostias a los comulgantes en una misa; deben descubrirlos por ellos mismos, por su propia implicación en el diálogo y la investigación. Tampoco se acaba ahí el problema, porque los significados, una vez que se han encontrado, deben ser cuidados y alimentados (Lipman, Sharp, & Oscayan, 2012, p. 107).

Ahora bien, la construcción de las respuestas está antecedita y tiene como punto de partida las conjeturas imaginativas que han suscitado las preguntas en los niños. Por tanto, el lugar del investigador es facilitar la contrastación de estas ideas -tal vez hipótesis- con la realidad y con los resultados del ejercicio científico. De ahí que los niños aprenden a hacer análisis relacionales y comparaciones. Tal como afirma Heidegger, citado por Zuleta:





La única posibilidad para enseñar de verdad, es dejar pensar al otro, pero si en lugar de eso, le ofrecemos soluciones, nuestras respuestas, le cierra el espacio para hacer el mismo las preguntas. En el bachillerato apabullamos a la gente con respuestas sobre cosas por las que no se han interrogado (Zuleta, 2004, p.101).

Al igual que reconocer la sencillez de la conversación, con su participación en el programa, los maestros desarrollan habilidades para promover en los estudiantes una actitud reflexiva frente a la realidad, tal como expresa Gabriel Jaime Arango, Director de Docencia de EAFIT, “el que observa se asombra, y el que se asombra, se pregunta” (Arango G. J., 2017).

Reconocimiento del estudiante como interlocutor válido en el proceso

El programa Universidad de los niños EAFIT, reconoce los niños y jóvenes desde un rol activo y propositivo en la construcción del conocimiento, validando la importancia de los aportes, las potencialidades y las maneras que tiene cada uno para aprestarse al conocimiento; el presente estudio permitió dilucidar que los maestros se hacen conscientes de la complejidad y las oportunidades que traen consigo pensar los procesos formativos en una perspectiva dialógica maestro-estudiante, que legitima el lugar protagónico del estudiante desde sus intereses, motivaciones, cuestionamientos y visiones del mundo, marcando la pauta para el desarrollo de los procesos de construcción de conocimiento. En esta dirección, Claudia Rodríguez, maestra participante del programa, indica:

Justamente he tratado de implementar lo que es un principio básico de ellos que es la pregunta... Entonces, a veces llevo yo las preguntas y las más de las veces escucho las preguntas a partir de sus propios conocimientos, de sus propias experiencias, y teniendo eso como principio básico, entonces ya le damos continuidad y desarrollo a la temática que tengamos propuesta. (Rodríguez, 2017).

Así que en este escenario el maestro acompaña, orienta, motiva, provoca y facilita, más que brindar directrices rígidas o fórmulas mágicas para la solución de problemas.

Desde otra perspectiva, teniendo en cuenta que, a través del acercamiento al conocimiento, el programa brinda a los niños y jóvenes participantes la posibilidad de vislumbrar múltiples oportunidades para su vida presente y futura, ellos se preguntan quiénes son, qué quieren hacer y cómo quieren ser, lo cual representa un punto de partida para la construcción de sus proyectos de vida. De ahí la importancia de que el docente reconozca cómo desde los procesos educativos se puede aportar al fortalecimiento de la identidad y el papel que ello tiene, en términos de brindar elementos para que los niños y jóvenes puedan afrontar las presiones de diverso orden, que viven en los contextos escolares y sociales.

Finalmente, los docentes reconocen los principios metodológicos del programa: la pregunta, la conversación, la experimentación y el juego, haciéndose conscientes tanto de las potencialidades que ellos tienen para facilitar los procesos de aprendizaje como de las características de simplicidad de los mismos. Este hallazgo permite volver la mira al docente, su creatividad y recursividad, en contraste con los recursos con que cuentan las instituciones educativas, que pueden ser limitados. En tal sentido, afirma Claudia Rodríguez, maestra de la Institución Educativa Santa leoni Aviat:

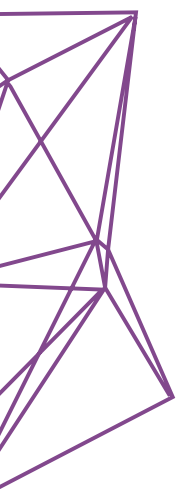
Yo me he apropiado de estos principios básicos y los tengo y se los digo a las compañeras y cada que me siento a planear una temática, los cuatro principios: La pregunta, el diálogo, la experimentación y el juego; y sobre todo particularmente, de todo lo que es el componente lúdico de la universidad de los niños (Rodríguez, 2017).



Algunas reflexiones

A continuación, algunas reflexiones emergentes del proceso investigativo que denotan especial atención, bien sea desde la propuesta de formación para maestros, o desde la posibilidad de nuevos procesos de generación de conocimiento en torno al quehacer de la Universidad de los niños EAFIT con los maestros.

- ◆ Si bien el estudio centró su atención en la experiencia de los maestros participantes en el programa, se identificó como un hallazgo de alta trascendencia, que los investigadores, facilitadores de los talleres, quienes a su vez, son docentes de programas de pre-grado y posgrado en la Universidad EAFIT, también se plantean reflexiones frente a su rol docente a raíz de su participación en el proceso. Ahora, ellos se hacen preguntas referidas a los perfiles de los estudiantes y sus necesidades educativas a la luz de las demandas del medio. Igualmente, plantean reflexiones en relación con la responsabilidad social de la universidad, en especial aquella referida a la calidad y pertinencia de los programas de formación, que en palabras de Vallaey (2012), constituye la dimensión cognitiva de la Responsabilidad Social Universitaria, en relación con el compromiso de la Universidad en la generación de conocimiento con pertinencia académica y social.
- ◆ Los hallazgos del presente estudio permitieron identificar que la participación en la Universidad de los niños EAFIT suscitó en los maestros reflexiones sobre su rol de cara a las realidades de los contextos educativos, los actores que en ellos se inscriben y a los estudiantes como protagonistas del aprendizaje. Además, se pudo evidenciar en ellos el desarrollo de cierta sensibilidad y conciencia en relación con determinados asuntos propios de su labor (implementación de dispositivos metodológicos, construcción de conocimiento, aprendizajes significativos, entre otros). Esto constituye el punto de partida para incorporar en su quehacer docente algunos elementos de la propuesta metodológica del programa; contrastación que podrá ser objeto de otro ejercicio investigativo, dado que supera los alcances del presente.



Aspectos del programa que pueden ser implementados en el quehacer de los maestros

Pensar un programa como la Universidad de los niños EAFIT en instituciones educativas de la ciudad de Medellín, fue un deseo de las personas que dieron origen a esta iniciativa hace más de una década. Después de toda la experiencia y los aprendizajes construidos a lo largo de este tiempo, los niños, jóvenes, talleristas, maestros, investigadores y otros actores participantes, permiten identificar posibilidades para que la Universidad pueda aportar a los procesos educativos, a través de algunos aspectos metodológicos del programa.

A partir de la experiencia de los actores participantes, el proceso investigativo revela cuatro aspectos esenciales del programa que merecen su análisis ya que son susceptibles de ser recreados en las instituciones educativas:

El conocimiento: divertido, cercano y retador

El ser humano, por naturaleza, tiene disposición e interés hacia el conocimiento, fundamentado en la necesidad de comprender y transformar su realidad. En los niños y jóvenes, esta condición cobra especial relevancia en razón de las características propias de la edad; aún así, en diferentes escenarios es recurrente escuchar que a los niños no les interesa aprender, que no estudian y que tienen problemas de atención. Al respecto, María Acaso, conocida estudiosa y escritora del tema, señala la necesidad de una educación acorde con las dinámicas de la sociedad actual y las características y potencialidades de los niños-as de hoy, afirmando que no existe el trastorno de déficit de atención, e hiperactividad, sino niños aburridos en clase (Acaso, 2015). Esto permite inferir que las metodologías usadas en las aulas de clases influyen en la motivación de los niños y jóvenes por el conocimiento.

Dado que la motivación representa un factor determinante en el proceso formativo, es preciso anotar que el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española asocia la motivación con aquello “que mueve o tiene eficacia o virtud para mover” (RAE, 2017). Por otro lado, José Ramón Gamo, Neuropsicólogo infantil, enfatiza que para aprender el cerebro primero necesita la motivación para luego ir a la atención y, finalmente, llegar al ejercicio de memoria (Menárguez, 2016). Al respecto, los jóvenes participantes de la Universidad de los niños EAFIT evidencian cómo el programa, a través de su metodología, despierta el interés y la motivación por el conocimiento y a su vez transforma la manera de acercarse a él. A continuación, se especifican los elementos destacados:

- ◆ **Diversión, curiosidad y asombro:** las actividades propuestas por el programa inician despertando la curiosidad y el deseo por conocer. Esto se hace poniendo en disposición el cuerpo a través de juegos, posteriormente, se abre un espacio para que los participantes compartan los saberes previos que tienen sobre el tema, para luego entrar en detalle del tema por medio de actividades plásticas, experimentales, de conversación, corporales, donde los participantes siempre tienen una posición activa. Al respecto, una joven participante resalta:

La Universidad de los niños nos acerca al conocimiento de una manera diferente a la manejada en los colegios: Divertida, innovadora, motivadora, que tiene como base el asombro y la curiosidad (Cadavid, 2014).

- ◆ **Cercanía y simpleza:** la intención de acercar a los niños y jóvenes al conocimiento que se produce en la Universidad, que puede ser percibido como lejano y complejo, genera en ellos grandes transformaciones con respecto a la forma en que valoran y potencian sus capacidades. Este acercamiento se logra al ir a la esencia o fundamentos de los temas, lo que permite llegar a la concreción y poder así relacionarlos con aspectos de la vida cotidiana, tal como aduce Santiago Ospina, joven participante:

Es una forma no convencional de acercarse al conocimiento, y afecta profundamente la forma en que nos seguimos acercando a éste. Creo que eso es lo más importante, dejar de ver la academia como algo lejano,

como algo estricto, como algo que muchas veces puede ser complicado, y empezarlo a ver más desde la pasión desde el sentimiento y desde las cosas que queremos hacer y llegar a ser (Ospina, 2017).

- ◆ **Reto y desafío:** el programa tiene sus fundamentos en una educación basada en el aprendizaje más que en la enseñanza, donde el objetivo no está enfocado en la transmisión de conocimientos, datos, fórmulas; sino bajo un enfoque que permite cuestionar, pensar, refutar, interpretar y relacionar, lo que desarrolla en los participantes un pensamiento crítico que los invita a acercarse de una forma diferente al conocimiento. Al respecto, Santiago Ospina aduce:

La Universidad de los niños sembró en mí ser desafiante, pues yo soy desafiante en todos los sentidos, pero sobre todo en la ciencia, creo que la Universidad de los niños me hizo muy desafiante con el conocimiento y me hizo retarme primero a mí mismo con lo que sé, con lo que quiero saber y cómo lo entiendo y cómo lo aprendo (Ospina, 2017).


En este sentido, la metodología da prioridad a las preguntas sobre las respuestas, para que paulatinamente cada participante construya sus propios hallazgos en clave de respuestas, tal como se señaló en el apartado referido al objetivo anterior.

- ◆ **Referente y modelo:** los participantes evidencian la importancia del rol del tallerista e investigador, ya que se convierten en un referente o modelo a seguir con relación a sus habilidades sociales y cognitivas, y especialmente por la pasión y gusto que reflejan por el conocimiento.

Estar con los talleristas, y darme cuenta de que yo quería ser como ellos, de que yo quería estudiar, de que yo quería tener esas capacidades que tenían ellos, me transformó muchísimo. María Camila Vásquez, tallerista y niña participante del programa (Vásquez, 2017).

Luego, la denominación de tallerista carece de la carga simbólica que asiste al docente, desde un rol que implícitamente supone relaciones de jerarquía, el tallerista, por su parte, desde su posición de joven es reconocido como par en el proceso, condición clave para facilitar la construcción de vínculos que favorecen el aprendizaje.

Estos y otros testimonios, dan elementos para reafirmar que el deseo por conocer, natural del ser humano, se puede potencializar, o por el contrario, disminuir, según la forma o metodología con la que realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto María Camila Vásquez quien fue niña participante del programa y en la actualidad es tallerista, señala:



Desde mi perspectiva como niña Uni-niños, pienso que lo que más se transformó en mí fue relación con el conocimiento: La forma en la que enfrente las situaciones de análisis, de cuestionamiento, de búsqueda de información, es la forma que aprendí aquí, la forma que me reflejaron mis talleristas. Esas habilidades he sido capaz de reflejarlas en otros espacios, en otros aspectos de mi vida y me han ayudado a desenvolverme mucho mejor (Vásquez, 2017).

Encontrarse y reconocerse en la diferencia

La Universidad de los niños EAFIT, además de promover el gusto y el disfrute por el conocimiento, facilita la interacción entre niños y jóvenes de diferentes realidades y contextos de la ciudad. Este programa se ha convertido en un espacio de la ciudad donde se encuentran, se conocen, y aprenden juntos, niños de diferentes zonas del Valle de Aburrá. Esta convergencia de actores, es disruptiva frente a una realidad social marcada por profundas desigualdades. Al respecto, el Rector de la Universidad y creador del programa afirma:

Estamos educando dos países, un país de lo público y un país de lo privado y me parece que esa segmentación de la educación es fatal, por eso la necesidad de encontrar espacios en donde esas dos educaciones se encuentren y lo más triste de todo es que único espacio en el que se están encontrando en una escala infinitesimal es la Universidad de los niños, no hay un solo espacio en la ciudad donde dos educaciones se encuentren (Mejía, 2017).

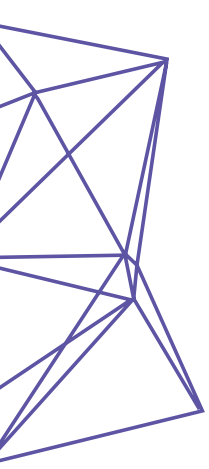
En este sentido, la inclusión y por ende la diversidad, se convierte en una oportunidad para entender las posibilidades que ofrece el otro; para reconocer que finalmente, cada uno es tan parecido a todos los demás, como a la vez diferente, y aprender así a tolerar y a crecer en la diferencia. Al respecto, Santiago Ospina señala:

Adquirir nuevas y diferentes perspectivas es encontrarse y reconocerse con gente diferente. Uno viene acá y se encuentra con gente igual de rara a uno y se da cuenta de uy: no soy el único, pero también se encuentra con gente muy diferente a uno que en ese reconocimiento también reconoce esa diferencia que al final nos termina nutriendo y nos termina aportando a un crecimiento personal (Ospina, 2017).

Por su lado María Camila Vásquez, joven participante y hoy día tallerista, expresa:

El programa me dio la oportunidad de interactuar con otras realidades y darme cuenta de que las oportunidades y las experiencias que yo estaba viviendo podrían ser más amplias y que en realidad, uno a veces se cierra mucho en las cosas que conoce (Vásquez, 2017).

Finalmente, además de reconocer la Universidad de los niños como un escenario de inclusión social, los participantes resaltan el programa como un espacio seguro, ya que las relaciones que se establecen están basadas en el respeto y la confianza.



Uno siente que así no conozca a nadie es una zona segura, que uno puede hablar, que uno puede expresarse, y que puede dejar de guardarse todas esas cosas que uno tiene por decir (Vásquez, 2017).

A veces los espacios académicos, se convierten en luchas de egos, en luchas de soberbia de quién sabe más, quien puede responder mejor, y acá no se trata de eso, acá nosotros nos vemos como iguales y cuando hacemos preguntas, no se les da un juicio de valor, de que tan buenas o malas son. Carolina Muñoz, joven participante del programa (Muñoz, 2017).

Estos testimonios permiten dilucidar la importancia de los entornos en los procesos educativos, concretamente en relación con los ambientes que favorecen el diálogo tranquilo, el error como oportunidad para el aprendizaje, y el trabajo colaborativo. Aspectos que se potencian desde el programa Universidad de los niños, y que toman distancia de prácticas de competencia individual y rivalidades que pueden encontrarse en los escenarios educativos. Desde esta perspectiva, el programa busca aportar a la sociedad, en clave de la solidaridad y la convivencia.

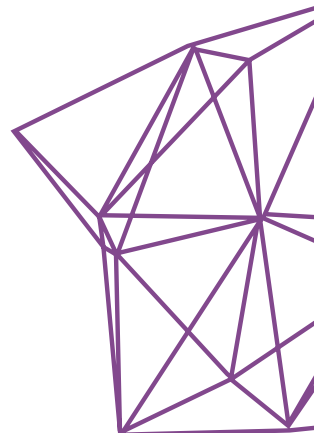
Por otro lado, los principios y la metodología del programa proponen actividades donde los participantes pueden ser ellos mismos, manifestar su singularidad y expresar sus ideas. A continuación algunas estrategias que los participantes destacan al respecto:

- ◆ **El círculo:** las actividades propuestas por el programa se desarrollan en su mayoría en su círculo, donde todos los participantes se pueden observar a los ojos en el momento de exponer sus ideas. Adicionalmente en el círculo no hay jerarquías, todos estamos en el mismo nivel. Para esto, se sacan las sillas del espacio y se trabaja en el suelo o de pie.

A mí me impactó mucho que siempre nos sentamos en el piso, entonces, eso me enseñó que todos estamos en el mismo nivel, todos podemos escuchar y podemos aprender unos de otros. Mariana Quiroz, participante del programa (Quiroz, 2017).

- ◆ **Escuchar y conversar para aprender:** permanentemente se plantean preguntas y actividades a las que se les va encontrando respuestas de manera colectiva y paulatina con el aporte de todos los participantes. Se proponen diferentes actividades que implican un trabajo en equipo, para permitir y propiciar el intercambio de ideas y el establecimiento de un diálogo entre los participantes en donde el acuerdo y la diferencia, el acierto y el error entran en juego. Para lograr esta construcción colectiva de conocimiento se destacan la escucha y el diálogo como elementos fundamentales.

Para poder aprender uno se tiene que callar y empecé a no hablar tanto y ahí fue cuando me di cuenta que estaba aprendiendo. Emmanuel Soto, joven participante del programa (Soto, 2017).



Lo que me ha parecido más importante de la Universidad de los niños es la conversación, porque somos una sociedad que casi no conversa, entonces este es un espacio donde siempre que hacemos una actividad hay una conversación y es una manera de hilar lo que yo sé con lo que otros saben o lo que otros entendieron (Arango C, 2017).

Igualmente, los participantes resaltan que la diversidad también está presente en las diferentes formas de aprender, lo que ven reflejado en las distintas actividades que hay en un taller. También resaltan la intención de enseñar de forma interdisciplinaria, permitiendo así tener diferentes perspectivas de un mismo tema debido a que este también es un punto de encuentro entre investigadores de diversas áreas del conocimiento.

Fortalecer identidad para transformar la realidad

Los investigadores y participantes relatan cómo el programa se ha convertido en un espacio donde pueden construir y reafirmar lo que son y lo que quieren llegar a ser. En Palabras de la investigadora Sonia López:

Ustedes construyen identidad, eso a mí me parece fundamental. (...) porque el estudiante sale de la Universidad de los niños con una identidad: yo quiero ser, yo quiero hacer, yo tengo más ganas de ir por esta línea que por esta otra. Yo creo que eso ya es suficiente, porque cuando se construye identidad, hay una capacidad enorme de transformación de la realidad. Si uno no tiene una identidad uno no transforma la realidad (López, 2017).

Por otro lado, los participantes dejan entrever la fortaleza del programa al ampliarse el abanico de posibilidades para su futuro y ayudarles a reconocer que desde la educación, se pueden impulsar sus proyectos de vida. La base para lograr esto, es permitirles que se reconozcan como sujeto con capacidades para aprender, aportar, tomar decisiones y asumir retos.

En esta dirección, María Camila Vásquez, anota “aquí me enseñaron que yo podía, y creo que esa oportunidad que le dan a los niños, y que me dieron a mí de salirse de su zona de confort es transformador” (Vásquez, 2017).

En este ejercicio de crear identidad, Amalia Cadavid resalta el valor de encontrar personas que reconozcan su personalidad y que le muestren otras posibilidades de entender cómo se relaciona con los otros:

A mí todo el tiempo me decían que yo era muy tímida, y cuando a uno le repiten mucho algo, uno crece creyéndose eso, entonces yo creía que mis opiniones no tenían el valor suficiente, y me acuerdo que fue una tallerista la que me dijo, que yo no era tímida, si no que yo era callada, y eso a la gente no le parece como una diferencia muy grande, pero cuando a uno le niegan algo que la sociedad le lleva diciendo por mucho tiempo a uno, respecto a cómo es y a como debe ser. Creo que eso es un cambio muy grande (Cadavid, 2017).

Estos testimonios se pueden analizar desde la teoría del psicólogo Albert Bandura, quien aborda el concepto de la autoeficacia. Este es entendido como la relación entre el conocimiento y la acción; donde el pensamiento de las personas con respecto a sus capacidades, habilidades y autorregulación, juegan un papel determinante para

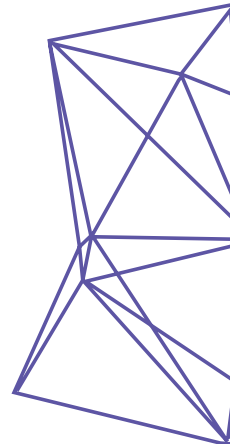
llevar a cabo, o no una acción. Una alta autoeficacia se constituye de pensamientos y aspiraciones positivas acerca de realizar una acción con éxito, dado que se tiene la convicción de que se cuenta con habilidades personales que le permitan lograrlo. Bandura, considera que influye el nivel cognitivo, afectivo y motivacional del sujeto para gozar de una alta autoeficacia (García-Allen, 2017).

Por lo tanto se podría afirmar que desde los testimonios de María Camila al expresar, aquí me enseñaron que yo podía; de la investigadora Sonia, al nombrar la transformación de identidad de los participantes cuando ellos confían en sus capacidades para lograr ser y hacer lo que se proponen; y el cambio que relata Amalia con respecto a su auto reconocimiento y valoración; se hace evidente que el programa se convierte en una experiencia donde los niños y jóvenes construyen su autoeficacia a través del reconocimiento de sus habilidades, el acompañamiento de los talleristas y la construcción de referentes que los impulsa a retarse a través de la interacción directa con diversos interlocutores. De ahí que lo planteado anteriormente, permite inferir la dimensión de los aportes que la Universidad realiza a la sociedad a través del programa Universidad de los niños EAFIT.

Los materiales como provocación

En las actividades realizadas por los niños y jóvenes, están presentes materiales u objetos que pueden transformar y manipular, con la intención de hacer tangible el conocimiento y facilitar su comprensión. En diferentes ocasiones los maestros ven la dificultad de realizar las actividades del programa en sus instituciones, ya que hay un imaginario que lo más importante para el éxito de la actividad, son los recursos con los que se trabaja. A esta inquietud, Carolina Arango, Asiste de contenidos del programa afirma:

Yo lo que pienso frente a los materiales, es que siempre estamos buscando la belleza y lo hacemos para que sea una provocación, pero el material no es bello solo porque sí, sino que tiene detrás un propósito y está pensado para algo, entonces no son materiales vacíos, tienen un significado, pero para mí, podríamos hacer muchas cosas sin materiales, porque realmente queremos en el fondo tratar al niño con mucho respeto, y para eso no necesitamos materiales, ósea hay es un factor humano que permite que el niño pueda confiar en su palabra, crear lazos con otros niños y para eso los materiales nos pueden ayudar a las actividades a entender ciertos conceptos pero hay algo detrás que es más fuerte que eso (Arango C, 2017).



Esto refleja la intención de usar los materiales como una provocación, con un propósito, estos tienen sentido según el significado y el uso que le den las personas, por lo tanto dejan de ser el eje de las actividades, representando el medio a través del cual se puede desplegar la creatividad, imaginación e inventiva, que van a propiciar el aprendizaje. De ahí que los maestros reconocen que pueden recurrir a diferentes estrategias y materiales para el desarrollo de sus actividades en el aula, dadas las condiciones particulares de las diferentes instituciones educativas.

Ahora bien, el acervo construido por el programa Universidad de los niños EAFIT en sus años de existencia, los vínculos tejidos con maestros, estudiantes e instituciones, las realidades y retos de la educación de hoy, sumado a las características y potencialidades de las nuevas generaciones, permiten reconocer la pertinencia y el compromiso social de EAFIT con una propuesta de formación para maestros, tal como se muestra a continuación.

Maestros que aprenden

Construyendo experiencias de aprendizaje significativo

Más de una década en escena le ha permitido al programa Universidad de los niños EAFIT, tener una mirada reflexiva de la realidad educativa en la ciudad y resignificarse a partir de allí, con la ayuda de todos los actores que han hecho parte de esta experiencia. Hoy con la posibilidad de volver la vista hacia atrás y “recoger” lo que se ha sembrado para repensarlo a luz de las nuevas necesidades del contexto y de las potencialidades identificadas en el programa, es el momento de explorar otras propuestas de actuación, para seguir traspasando los límites de la Universidad, de cara a incidir positivamente en la sociedad. Con este propósito emerge la idea de acercarse decididamente a la formación de los maestros, buscando que a través de ellos se pueda aportar a la construcción de procesos de aprendizaje significativo como puerta de entrada para contribuir a la calidad de la educación en la ciudad. De ahí que el aprendizaje significativo constituye el horizonte de sentido y propósito superior de la presente propuesta.

Ahora bien, Moreira, citando al psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel, señala:

Aprendizaje significativo es aquel en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (Moreira, 2012, p. 30).

Así las cosas, la propuesta formativa para maestros se inscribe en la visión de Ausubel, en tanto la valoración de los conocimientos previos de los estudiantes como punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes, los cuales cobran sentido precisamente a la luz de las experiencias anteriores y a su vez posibilitan instaurar en las estructuras cognitivas nuevas miradas, conceptos, interpretaciones, relaciones, etc.

Igualmente, la connotación de significativo está dada por la idea de construcción permanente, situada en diálogo constante con los fenómenos de la realidad, con los pares y los maestros, lo cual dista de la memorización mecánica de conceptos abstractos, para ubicarse en una perspectiva contextualizada del conocimiento, donde las dinámicas de los entornos escolar, familiar, comunitario y de ciudad, representan dispositivos para la reflexión crítica y el aprendizaje, entendido así “el conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante” (Rodríguez, 2004, p. 53).

Esta visión del aprendizaje significativo toma mayor fuerza desde los testimonios de los niños y jóvenes participantes del programa Universidad de los niños EAFIT. Tal como puede apreciarse en el apartado *¿Qué encontramos?*, quienes hicieron parte de este estudio señalan que su vinculación al programa ha tenido incidencia en su manera de relacionarse con ellos mismos, con los otros y con el conocimiento. Este último, transgrede los esquemas de lo teórico y se lleva a los diferentes escenarios de la vida para transformarla.

De este modo, en la formación de maestros, la construcción de aprendizaje significativo precisa del desarrollo de competencias que estriban en el reconocimiento de sí mismo, del estudiante y del entorno, a fin de hacerse conscientes de las necesidades y potencialidades particulares donde se anclan los procesos formativos y donde precisamente éstos cobran sentido y pertinencia social y académica.

De ahí, que un proceso formativo orientado a favorecer en los maestros el desarrollo de habilidades para el diseño de actividades tendientes a la construcción de aprendizaje significativo, supone maneras específicas de comprender el rol del maestro, el lugar activo del estudiante en la construcción del conocimiento y el contexto como marco general de actuación que sugiere formas concretas de estar y convivir.

Es así como esta propuesta de formación para maestros toma distancia de las perspectivas pedagógicas centradas en el quehacer de un docente que enseña a un estudiante depositario de conocimiento como tabula rasa, quien sin cuestionamiento alguno, debe memorizar y reproducir los conceptos impartidos por el docente; para situarse en una visión interactiva, dialógica, reflexiva y propositiva de la construcción del conocimiento, donde los ambientes tranquilos y horizontales inciden positivamente en los procesos de aprendizaje.

Así mismo, guardando relación con las propuestas de la pedagogía no directiva (Rodríguez, 2004) orientada a que el estudiante aprenda, es decir, propiciar las condiciones para que exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable, de comprensión, aceptación y respeto; se propone una formación de maestros desde una metodológica interactiva, participativa y reflexiva, privilegiando aquellas técnicas que trascienden la generación de información y posibilitan en los estudiantes, el análisis, la interpretación y comprensión de los diferentes fenómenos, favoreciendo siempre ambientes tranquilos y respetuosos con los procesos de construcción de conocimiento.

En suma, se propone un proceso de formación para maestros que se alimenta del constructivismo, la pedagogía no directiva y la pedagogía liberadora y que tiene como fundamento los principios metodológicos del programa Universidad de los niños EAFIT: la pregunta, el juego, la conversación y la experimentación; para dar forma a didácticas, estrategias y técnicas interactivas a partir de las cuales se espera favorecer en los maestros del desarrollo de habilidades que les permitan facilitar en sus aulas de clase, la generación de procesos de aprendizaje significativo.

¿Qué características tiene esta propuesta?

Se trata de una propuesta integral y disruptiva para abordar una necesidad social como es la formación de los maestros de cara a los procesos de educación de calidad. Es integral porque para la definición de estrategias y técnicas tendientes al desarrollo de competencias en los maestros, brinda prioridad al reconocimiento de las características y potencialidades éstos y sus estudiantes, ubicándolos justamente en los contextos institucionales, sociales y comunitarios donde tienen lugar los procesos educativos. También puede considerarse una propuesta integral, en tanto la diversidad de estrategias metodológicas que tendrán presencia en los diferentes encuentros, así como la complementariedad entre espacios presenciales y virtuales, de trabajo individual y colectivo, permeados siempre por reflexiones críticas y propositivas que permitan la generación de estrategias para favorecer el aprendizaje significativo.

De otro lado, la característica disruptiva reside tanto en la oportunidad de autorreflexión crítica del maestro frente a su rol, para volver la mirada sobre sí y pensar su relación con los estudiantes desde su quehacer. Así mismo, se abre un espacio de encuentro con pares maestros portadores de diversas experiencias, que permiten el reconocimiento de sí en las prácticas de sus colegas.



¿Qué se busca con esta propuesta?

Desarrollar en los maestros la capacidad para diseñar actividades de aprendizaje con base en la propuesta metodológica de la Universidad de los niños EAFIT, para facilitar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

¿A quién se dirige?

Esta propuesta de formación va dirigida a maestros de instituciones oficiales y no oficiales de la ciudad y el país. A su vez, se extiende como estrategia de inducción semestral para profesores de la Universidad EAFIT.

¿Cuáles serán los aprendizajes de los maestros?

Al finalizar el proceso el maestro participante tendrá las siguientes competencias:

- ◆ *Desde el ser:* analiza crítica y propositivamente su labor docente para generar estrategias de aprendizaje significativo.
- ◆ *Desde el saber:* conoce diversas estrategias para propiciar el aprendizaje significativo, a partir del reconocimiento de las características de los estudiantes y su entorno.
- ◆ *Desde el saber hacer:* diseña espacios y estrategias de aprendizaje significativo según las necesidades y características de su grupo de estudiantes.

¿Cuánto dura?

El proceso tiene una duración de 20 horas. La distribución horaria se realizará según el público a quien esté dirigido:

◆ *Instituciones educativas² y maestros de la ciudad*

Semana de inicio de actividades escolares en enero
Semana de receso en junio
Semana de receso octubre

◆ *Inducción profesores EAFIT*

Semana de inicio de actividades académicas en enero
Semana de inicio de actividades académicas en julio

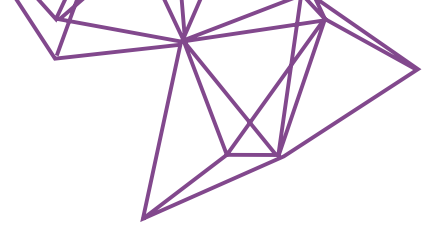


²El Proyecto Educativo Institucional – PEI- será referente para el desarrollo de la propuesta, cuando el grupo de maestros pertenezca a una misma institución educativa.

Guía de trabajo

Estructura general

Momentos	Propósito	Competencias	Actividades	Tiempo	Materiales
El maestro, un aprendiz permanente	Generar autorreflexiones en los maestros sobre su rol y su apertura al aprendizaje constante.	Analiza crítica y propositivamente su labor docente para generar estrategias de aprendizaje significativo	Juego para romper el hielo y conocerse	20 minutos	
			Conversación - Acuerdos	20 minutos	Imágenes Círculo en blanco
			Mural - ¿Cómo aprendo?	20 minutos	Papel kraft Crayolas
			Siluetas - ¿Cuándo un aprendizaje tiene sentido para mí?	30 minutos	Siluetas de personas en papel Colores y marcadores
			Estudiar - Características del aprendizaje	60 minutos	Fuentes de información (videos, textos, experto) Hojas pines Marcadores, colores
El estudiante, un constructor de aprendizajes	Reconocer la importancia de identificar a los estudiantes y validarlos como interlocutores para construir aprendizajes significativos.	Analiza crítica y propositivamente su labor docente a partir del reconocimiento de sus estudiantes, para generar estrategias de aprendizaje significativo	Juego para activar	20 minutos	
			Escribir - ¿Quiénes son mis estudiantes?	30 minutos	Hojas Lápices y marcadores
			Siluetas - ¿Cómo aprenden mis estudiantes?	40 minutos	Siluetas (las mismas del ejercicio anterior) Colores y marcadores Tendedero
			Estudiar - Características del aprendizaje significativo	60 minutos	Hojas pines Marcadores, colores Coputadores, tablets
Diseño de actividades para un aprendizaje significativo	Facilitar en los maestros la comprensión de diversas estrategias y herramientas para el aprendizaje significativo.	Conoce diversas estrategias para propiciar el aprendizaje significativo, a partir del reconocimiento de las características de los estudiantes y su entorno Diseña espacios y estrategias de aprendizaje significativo según las necesidades y características de su grupo de estudiantes.	Juego para saludarse	20 minutos	
			Entrevista - ¿Cómo preparas tus clases?	45 minutos	Hojas Lápiz
			Principios Universidad de los niños EAFIT	45 minutos	Sombrero Papeles de colores Pelota Materiales para la experimentación
			Proceso creativo a partir de la Universidad de los niños	120 minutos	Preguntas Materiales que ayuden a la creación
			Carrusel de experiencias, conociendo otras posibilidades para facilitar el aprendizaje significativo	240 minutos (4 horas)	Según las necesidades específicas de cada experiencia.
			Cierre	30 minutos	Cajas de herramientas Papeles de colores
			Asesorías		
Asesorías virtuales a los maestros, para el diseño de las estrategias de aprendizaje significativo.	180 minutos (1 sesión)				



Descripción de las actividades

1. El maestro, un aprendiz permanente – 2,5 horas

Propósito: generar autorreflexiones en los maestros sobre su rol y su apertura al aprendizaje constante.

1.1. Juego para romper el hielo y conocerse

El tallerista invita al grupo a ponerse de pie y forman un círculo para saludarse por medio de los saludos del mundo.

Hawai: cruzamos los brazos formando una X en el pecho, repetimos “Aloha nui loa” moviendo los dedos las manos. Significa mucho amor y que aprendas en tu viaje.

Maoríes – Australia: en su lengua su país se llama AOTEAROA: país de la blanca nube. Para ahuyentar malos espíritus, los maoríes saludan a sus amigos gritando: Se da un pequeño salto, se quedan con las piernas semi abiertas y flexionadas, con las manos levantadas a los lados, abriendo los ojos y sacando la lengua... “¡¡AAAAAAhhhhh!!”

Árabes: se repite la frase que sigue llevando la mano a diferentes partes del cuerpo: La frente, la boca y el corazón: Mis pensamientos, (mano a la frente) mis palabras, (Mano en la boca) mi corazón, (Mano en el corazón) están contigo. Desde mi corazón, (Mano en el corazón) desde mis palabras, (Mano en la boca) desde mis pensamientos, (mano a la frente) yo te saludo (se extiende la mano al frente).

Nepal: se lleva tres veces la mano al corazón y se dice NAMASTÉ.

Nicaragua: juntas las puntas de los dedos al igual que tu compañero, y se tocan las dos manos y se dice miau.

Al finalizar cada participante se presenta con su nombre, y su apellido será una palabra que inicie con la misma letra del nombre y con la que se sienta identificado. Ejemplo: Luisa Luna.

1.2. Acuerdos

Al terminar la presentación, el tallerista muestra una imagen de paracaídas, para conversar: ¿Qué pasa en esta imagen? ¿A qué nos invita esta imagen?

El tallerista cierra la conversación aclarando que esta imagen representa actitudes que todos en el grupo vamos a tener para realizar las actividades. Abrir el espacio para que los participantes propongan otra si así lo desean. En el círculo en blanco, escribir o dibujar el nuevo acuerdo. Para finalizar, la imagen se pega en una pared.

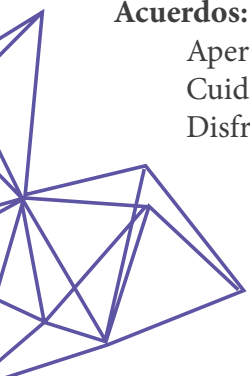


Acuerdos:

Apertura: a trabajar con el otro, a nuevas ideas, a proponer, a correr riesgos.

Cuidado: de sí mismo, de los otros y del entorno

Disfrute: para vivir nuevas experiencias





1.3. Mural - ¿Cómo aprendo?

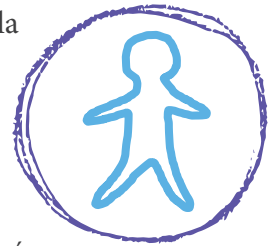
En pliegos de papel Kraft pegados en las paredes del salón, los participantes escriben o dibujan cuáles son las distintas formas en las que aprenden.

Al finalizar el ejercicio, caminar observando el mural e identificar las maneras de aprender de todos los participantes.

Cerrar la actividad conversando sobre las diferentes formas de aprender y lo que estas implican con relación al espacio, materiales, interlocutores, motivaciones, etc. Un relator escribe los hallazgos en el tablero o en un lugar visible para todos.

1.4. Siluetas - ¿Cuándo un aprendizaje tiene sentido para mí?

A cada participante se le entrega una silueta de una persona en papel. El tallerista da la indicación de solo usar un lado y lo primero que harán es dibujarse cómo el profesor que es.



Al terminar, conversar cómo se describen en su rol de profesor. Preguntas orientadoras: ¿Cómo me perciben mis estudiantes? ¿Cuáles son mis motivaciones para ser maestro? ¿Qué valoro positivamente de mi desempeño y qué aspectos creo que debo mejorar? ¿Qué temores tengo frente a mi rol?

Ahora, cada uno va a pensar en aquellos aprendizajes que han sido importantes y valiosos para su vida. En la misma silueta, escribir las características de dichos aprendizajes que han tenido gran relevancia para cada uno. Dar la opción de relacionar las características con las partes del cuerpo.

Cerrar la actividad compartiendo estas características. Nuevamente un relator escribe las más comunes. El tallerista recoge las siluetas, ya que se usarán en otra actividad.

1.5. Estudiar - Características del aprendizaje

El tallerista divide el grupo en cuatro equipos, para esto puede jugar ardillas a sus cuevas. Al tener los grupos conformados, recopila las actividades anteriores, haciendo énfasis en que hemos abordado el tema del aprendizaje desde nuestras percepciones, ahora buscaremos en otras fuentes para así poder definir qué es el aprendizaje significativo y cuáles son sus características.

A cada equipo se le entrega una fuente bibliográfica distribuida de la siguiente forma:

- Grupo 1: texto. Los seis ciegos y el elefante. Cuento popular indio
- Grupo 2: video. Neurociencia del aprendizaje
- Grupo 3: experto en el tema. Gabriel Jaime Arango
- Grupo 4: computador para realizar búsqueda en internet

Además se le entrega a cada equipo una hoja pinas en donde registrarán lo encontrado. Pueden escribir, hacer dibujos, esquemas, mapas conceptuales etc.



Después de 25 minutos, cada grupo comparte sus hallazgos, y entre todos definen y especifican las características del aprendizaje.



2. El estudiante, un constructor de aprendizajes – 2,5 horas

Propósito: reconocer la importancia de identificar a los estudiantes y validarlos como interlocutores para construir aprendizajes significativos.

2.1. Juego para activar

El tallerista invita a formar un círculo todos de pie y da las indicaciones para jugar Hía (Paso de energía, velocidad de reacción, no anticipación).

En círculo pasar la energía al cruzar en diagonal un brazo hacia el compañero del lado, acompañado de la mirada a los ojos y de la palabra Hía. Luego de lograr un ritmo común se pueden ingresar los siguientes movimientos:

Hondom: hace que la energía se devuelva, manos al frente y flexionadas aproximadamente a 90 grados, con las manos empuñadas y se flexionan las piernas.

Ahí: se brinca un participante en el sentido que va la energía, se hace una especie de anteojos con las manos y se flexionan las piernas.

Ahia: se brinca un participante en el sentido contrario que va la energía, se hacen los anteojos con las manos pero a lado y lado de la cara y se flexionan las piernas.

2.2. Escribir - ¿Quiénes son mis estudiantes?

En el mismo círculo del juego anterior, conversar ¿cómo son sus estudiantes? Características, actitudes, motivaciones etc.

Después de esta conversación introductoria, se le entrega una hoja a cada participante, en la que escribirán ¿Quiénes son mis estudiantes? Edades, género, contexto social, motivaciones, miedos, fortalezas, sueños.

Al terminar conversar sobre cómo se sintieron en el ejercicio, si tenían información o no para realizarlo y reflexionar por qué para un maestro es importante conocer quiénes son sus estudiantes.

2.3. Silueta - ¿Cómo aprenden mis estudiantes?

El tallerista le entrega nuevamente las siluetas a cada participante y les da la indicación de voltearla hacia el lado limpio. En esta van a dibujar una representación de los estudiantes y van a escribir cómo aprenden y qué les gusta aprender a sus estudiantes.

Al finalizar, las siluetas se cuelgan en un tendero, se comparten los resultados y se compara con los hallazgos del mural de la primera actividad y con lo escrito en el otro lado de la silueta.

Concluir que tanto estudiantes como maestros, son caras de una misma moneda, lo que implica que ambos están en constante aprendizaje, que unos aprenden de los otros y que finalmente comparten las mismas formas de aprendizaje.



2.4. Estudiar - Características del aprendizaje significativo

El tallerista divide al grupo en cuatro equipos, y les entrega nuevamente las hojas pinas donde habían registrado la información sobre aprendizaje.

Por el otro lado de la hoja, van a escribir qué entienden por aprendizaje significativo. En un primer momento van a sus conocimientos previos y después de 10 minutos se les facilita un computador par que realicen una búsqueda rápida en internet.

Para finalizar compartir lo encontrado y nombrar las principales características del aprendizaje significativo. El relator las escribe en un lugar visible para todos.

Como referente para el ejercicio, se tienen las siguientes características del aprendizaje significativo:

- Se construye a partir de experiencias y conocimientos previos
- Aporta reflexiones y elementos para comprender la realidad cotidiana
- Está enriquecido con las visiones de los otros
- Contribuye a la convivencia
- Facilita la reflexión crítica frente a sí, frente a los otros y el entorno

3. Diseño de actividades para un aprendizaje significativo – 8 horas

Propósito: facilitar en los maestros la comprensión de diversas estrategias y herramientas para el aprendizaje significativo.

3.1 Juego para saludarse

Para saludarse el tallerista propone el siguiente juego todos de pie y en círculo:

Zum (manos en mis rodillas)
Gali (Mano en mi rodilla derecha y en la izquierda de mi compañero de la derecha)
Gali (mano en mis rodillas)
gali (Mano en mi rodilla izquierda y en la derecha de mi compañero de la izquierda)
Zum (manos en mis rodillas)
Gali (Mano en mi rodilla derecha y en la izquierda de mi compañero de la derecha)
Gali (mano en mis rodillas)
Todos manos arriba, mi palma con la palma de mi compañero.

De la fontana (con mi mano derecha golpeo la mano izquierda de mi compañero)
A la chiruza (con mi mano izquierda golpeo la mano derecha de mi compañero)
De la chiruza (con mi mano izquierda golpeo la mano derecha de mi compañero)
A la fontana (con mi mano derecha golpeo la mano izquierda de mi compañero).

Se repite todo pero en diferentes velocidades.



3.2. Entrevista - ¿Cómo preparas tus clases?

Cada participante escribe preguntas sobre la forma en cómo preparar clase (estudiar el tema, tipos de actividades, materiales etc). Las preguntas formuladas se las realizará a los otros compañeros. Para esto, el tallerista da la indicación de caminar por el espacio en diferentes velocidades, al dar la indicación de parar, se agrupan en parejas o tríos y comparten las preguntas y escriben las respuestas. Hacer esto cuatro veces.

Al finalizar, compartir algunas preguntas con sus respuestas y establecer un entre todos la forma en la que la mayoría prepara clase.

3.3. Principios Universidad de los niños EAFIT³

El tallerista hace una pequeña introducción sobre qué es la Universidad de los niños EAFIT y para entender cuáles son los principios pedagógicos en los que se basa la creación de las actividades que se realizan con los niños y jóvenes, los invita a realizar las siguientes actividades.

◆ Juego 10 minutos

Sombrero de juegos cada uno escribe un juego en un papel (que le guste y se pueda hacer en el salón), los guardamos en una bolsa y sacamos al azar para jugar, puede dirigirlo quien lo escribió o alguien del grupo que lo sepa hacer.

◆ Preguntas 10 minutos

El tallerista propondrá un tema para hacer preguntas, tendrá una pelota que lanzará a los integrantes del grupo y quien la tenga deberá hacer una pregunta sobre el tema propuesto. Se puede iniciar con un tema como ejemplo y luego continuar con las palabras: peso, agua, densidad. Con este último se introduce el tema de experimentación.

◆ Experimentación 15 min

Introducir actividad: vamos a observar distintos objetos y líquidos. ¿Cuáles flotarán? ¿Cuáles se hundirán? Dividir el grupo en equipos. Ubicar en cada equipo una botella con agua y 1 kit de objetos: clavo, uva, vela, corcho. ¿Cuál de estos objetos es más compacto, más denso?, ¿Qué sucederá si introducimos estos objetos en la botella con agua? Esperar respuestas.

- Introducir los objetos en la botella con agua, observar qué sucede.
- Recuperar objetos de las botellas. Mostrar melaza, agua y aceite.
- Generar hipótesis: ¿qué pasará al introducir estos líquidos en la botella?, ¿cuál líquido es más compacto?, ¿se mezclarán o flotarán unos sobre otros?
- Entregar formato de hipótesis y dar tiempo para dibujar sus predicciones.
- Verter líquidos en 4 botellas. Dar tiempo para dibujar resultados en la primera botella.
- Ahora, tenemos 4 objetos (uva, corcho, clavo, vela). ¿Cuáles son más compactos, densos? Si metemos los objetos en estos fluidos, ¿flotarán o se hundirán?
- Generar hipótesis en el formato de la segunda botella.
- Echar objetos en los líquidos. Observar y dibujar resultados en el formato.

³El Esta actividad es propiedad intelectual del programa Universidad de los niños EAFIT, se propone en esta ocasión, en razón de las potencialidades que posee para el abordaje de los principio, según la experiencia del programa en las capacitaciones con los talleristas. do el grupo de maestros pertenezca a una misma institución educativa.



- Socializar las hipótesis y los resultados de los niños en formación circular.
- Reflexionar a partir de preguntas: ¿Por qué si cuando suelto algo se cae, al ponerlos en un líquido hay algunos que flotan? ¿Qué tienen los líquidos que hacen que algunos objetos floten sobre ellos? Si un clavo y un barco están hechos del mismo material, ¿por qué el clavo se hunde y el barco flota?
- Vamos a hacer dos experimentos que nos ayudarán a responder estas preguntas.

◆ Conversación 10 minutos

Preguntar por los resultados del experimento con líquidos y objetos de diferentes densidades: ¿cuál líquido estaba en el fondo?, ¿cuál es menos denso-compacto-apretado?, ¿qué objetos flotaban y por qué? Esperar respuestas.

Un objeto flota cuando es menos denso que el fluido en el que se encuentra. Los más densos se van al fondo y los menos densos flotan.

3.4. Proceso creativo a partir de la Universidad de los niños

A partir del estudio realizado sobre aprendizaje y aprendizaje significativo, se seleccionarán tres conceptos claves (se definen con el grupo) y para cada uno se diseñará una actividad de máximo 15 minutos con la intención de dar a conocer al resto del grupo en qué consiste ese concepto.

Para esto, el tallerista divide el grupo en tres equipos y a cada uno se les entrega:

- Un concepto con la información previamente construida sobre este
- Preguntas que les ayudará en el diseño de la actividad. Decálogo
- Distintos tipos de materiales (hojas de colores, cartulina, lego, etc)

Cada grupo tiene 45 minutos para crear la actividad, posterior a este tiempo se realizan las actividades y se cierra conversando sobre las percepciones del proceso de creación.

3.5. Carrusel de experiencias, conociendo otras posibilidades para facilitar el aprendizaje significativo

Teniendo en cuenta que favorecer el aprendizaje significativo, mediante el diseño de diversas estrategias constituye el fin último de la propuesta de formación para maestros; en este momento del proceso, se compartirá con los participantes, experiencias exitosas de maestros de diferentes latitudes. Este ejercicio, da la posibilidad de escuchar las vivencias de sus pares maestros, brindando así a los participantes algunos referentes para enriquecer su quehacer docente. El carrusel tendrá estaciones donde, a través de actividades, se darán a conocer las diferentes prácticas.

Entre las experiencias que tendrán lugar en el carrusel, se pueden nombrar aquellas planteadas por la Fundación Telefónica en el texto *Viaje a las escuelas del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*⁴, tales como: Desing Thinkin, Aprendizaje basado en proyectos, Escuela Nueva. Asimismo se tendrá un acercamiento a las propuestas de eduCaixa⁵.

⁴ www.fundaciontelefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/

⁵ <https://www.educaixa.com/-/introducir-el-design-thinking-en-el-aula>



Ahora, el contexto institucional y social, las características de los estudiantes, y los diferentes temas, serán el referente para que los maestros se inclinen por una u otra opción metodológica, las cuales pueden ser complementarias entre sí. Los cuestionamientos siguientes buscan precisamente ser una herramienta que ayude a los maestros al momento de tomar estas decisiones.

Decálogo para el diseño de las estrategias para el aprendizaje significativo

1. ¿Cuáles son los conceptos claves para abordar? Recuerda que menos es más.
2. ¿Hay variedad de actividades? Juego, conversación, pregunta, experimentación.
3. ¿Se recogen ideas previas de los estudiantes? Los estudiantes no son un vaso vacío que se debe llenar.
4. ¿Hay un acercamiento progresivo al tema? De lo sencillo a lo complejo
5. ¿Se permite relacionar el concepto con la realidad? Pertinencia del aprendizaje
6. ¿Las actividades despiertan el interés en los estudiantes? Son divertidas
7. ¿Las actividades se entienden fácilmente? Son sencillas
8. ¿Las actividades permiten que los estudiantes se cuestionen? Pensamiento crítico
9. ¿Hay momentos de reflexión individual y trabajo en equipo? Aprender con los otros
10. ¿Los recursos pedagógicos son agradables y bellos?

3.6. Cierre

El tallerista propone a los participantes, escribir en hojas de colores qué herramientas se llevan para el trabajo con sus estudiantes. Los papeles se depositan en una caja de herramientas diseñada previamente para tal fin, y al azar se sacarán algunos para compartir y reflexionar al respecto.

Igualmente, habrá una caja donde los participantes compartirán sugerencias o recomendaciones relacionadas con el encuentro: Temas, metodología, materiales, talleristas, espacios, etc.

Nota: se espera que las discusiones del encuentro sean el punto de partida para emprender acciones como: 1) Identificación conjunta de alternativas de solución según las experiencias de los maestros; 2) Enriquecer la propuesta de formación para los maestros; 3) Visualizar posibilidades de acompañamiento personalizado a los maestros según sus necesidades. Ello se verá reflejado en las asesorías a los docentes en sus sitios de trabajo; y 4) Motivar la construcción de redes de apoyo entre maestros.

4. Asesorías. 6 horas por participante

Propósito: facilitar en los maestros la comprensión de diversas estrategias y herramientas para el aprendizaje significativo.

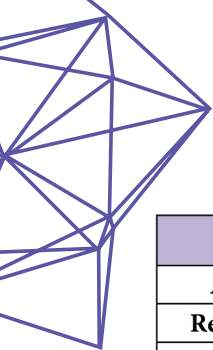
Previa concertación de agendas con los maestros, la propuesta formativa contempla la realización de asesorías a los maestros en su lugar de trabajo. Estos espacios (uno) por cada participante, están orientados a la construcción de propuestas de aprendizaje según los respectivos contextos.

Adicional se brindarán asesorías virtuales a los maestros para el diseño de las estrategias de aprendizaje significativo.

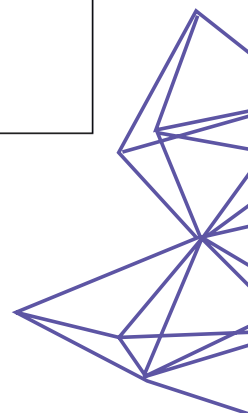
¿Cómo se hará el seguimiento y la evaluación de la propuesta?

SEGUIMIENTO		Fuentes de verificación
Aspectos	<ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de los momentos de la propuesta con sus respectivas actividades • La ejecución de los recursos que posibilitan la realización de las actividades • La elaboración de las guías de trabajo • El cumplimiento del propósito de los momentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Guías de trabajo para el desarrollo de las actividades • Diarios de campo de los talleristas • Informes de evaluación de cada uno de los momentos y del proceso en su conjunto.
Responsable	Si bien la responsabilidad de la evaluación de la propuesta reside en el equipo de trabajo, en cabeza del coordinador, durante este proceso, tendrán participación activa los maestros. Las percepciones-sugerencias que ellos depositen en las cajas de herramientas señaladas en el numeral 3.5 y los diarios de campo de los talleristas servirán de insumo para el ejercicio evaluativo	
Momento	Se realizará el seguimiento luego de finalizado cada uno de los momentos	
Metodología	Se desarrollarán reuniones de trabajo donde se analizará la información suministrada por talleristas y maestros, en relación con el desarrollo de las actividades y el logro de los propósitos. Seguidamente se consolidarán los informes de evaluación.	





EVALUACIÓN	
Aspectos	Desarrollo de las competencias
Responsable	Coordinador de la propuesta
Momento	Al inicio, después de los tres primeros momentos y al final de las asesorías.
Metodología	<p>Se realizará una conducta de entrada a los participantes en la actividad de socializar las formas en las que preparan las clases, por medio de las entrevistas del momento 3.2.</p> <p>Al terminar los tres primeros momentos se hará una medición, para ello se tendrá como insumo las valoraciones que los maestros depositaron en la caja de herramientas (numeral 3,5), donde señalan los aprendizajes que se llevan para su ejercicio docente.</p> <p>Luego de las asesorías se llevará a cabo una medición final. En este caso, los maestros escribirán un relato que dé cuenta de los aprendizajes y las transformaciones en su labor docente, a partir de su participación en el proceso. Los relatos serán el medio para valorar el desarrollo de las competencias de los participantes, los cuales deben reflejar los siguientes aspectos, relacionados justamente con cada una de las competencias:</p> <p>Analiza crítica y propositivamente su labor docente para generar estrategias de aprendizaje significativo</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconoce sus fortalezas y debilidades en su labor docente• Identifica acciones para mejorar su labor• Emprende alternativas para enriquecer sus clases <p>Conoce diversas estrategias para propiciar el aprendizaje significativo, a partir del reconocimiento de las características de los estudiantes y su entorno</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifica en sus estudiantes potencialidades, motivaciones y aspectos por fortalecer• Permite que sus estudiantes sugieran temas y metodologías para el desarrollo de las clases• Tiene en cuenta las realidades de los estudiantes para ejemplificar, ampliar, debatir temas de su clase• Elaborar un banco de estrategias para construir aprendizaje significativo, según las características de los estudiantes <p>Diseña espacios y estrategias de aprendizaje significativo según las necesidades y características de su grupo de estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none">• Facilita espacios de diálogo y debate entre estudiantes• En la planeación de sus clases, define momentos de reflexión individual y de trabajo en equipo• Es creativo en el uso y diseño de materiales didácticos• Incorpora en el diseño y ejecución de sus clases, nuevas metodologías y herramientas



¿Quiénes pueden ser aliados de esta propuesta?

- Ministerio de educación
- Secretarías de educación
- Dirección docencia EAFIT
- Instituciones educativas oficiales y no oficiales aliadas de EAFIT
- Instituciones educativas invitadas Universidad de los niños EAFIT
- Escuelas normalistas de la ciudad y del país
- Articulación con las comunidades y los padres de familia
- Organizaciones de voluntariados empresariales para contactar expertos en temas específicos, que puedan apoyar a los maestros en las aulas, con su conocimiento.

¿Cuánto cuesta?

A continuación se presupuesta un piloto del taller, el cual está basado en el siguiente escenario:

- Aliado: secretaría de educación de Medellín
- Dirigido a: grupo de máximo 25 maestros y mínimo de 20
- El taller incluye: refrigerio
- Lugar: Universidad EAFIT

Cronograma de actividades

Actividades	Semanas								
Convocatoria de maestros	■	■							
Preparación del encuentro (guías y materiales)			■						
Ejecución del encuentro				■					
Asesorías					■	■	■	■	
Entrega de resultados									■

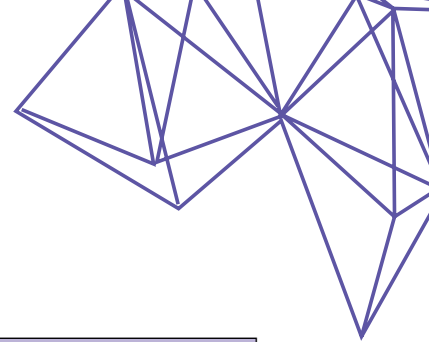
Entregables

- ◆ Fotografías del encuentro
- ◆ Listados de asistencia
- ◆ Informes de evaluación de cada uno de los momentos y del proceso en su conjunto
- ◆ Bitácora construida por los participantes

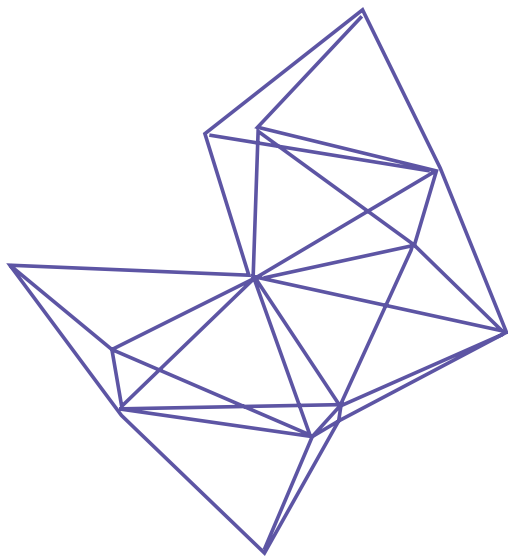
Personal requerido

- ◆ Coordinador del proyecto
- ◆ Comunicador
- ◆ Auxiliar administrativo y logístico
- ◆ Dos talleristas
- ◆ Fotógrafo





RESUMEN						
PERSONAL		\$	13.574.662	25%	\$	18.099.549
VIAJES AÉREOS NACIONALES		\$	-	25%	\$	-
VIAJES AÉREOS INTERNACIONALES		\$	-	25%	\$	-
VIAJES TERRESTRES		\$	500.000	25%	\$	666.667
EQUIPOS Y MATERIALES ÚTILES Y PAPELERÍA		\$	550.000	25%	\$	733.333
OTROS SERVICIOS		\$	400.000	25%	\$	533.333
CASINO Y RESTAURANTE		\$	720.000	25%	\$	960.000
COSTOS DIRECTOS		\$	15.744.662			
COSTOS INDIRECTOS	OPERACIÓN 2%	\$	419.858			
	APOYO 6%	\$	1.259.573			
GESTIÓN DEL PROYECTO	12%	\$	2.519.146			
UTILIDAD	5%	\$	1.049.644			
IMPUESTOS	0%	\$	-			
COMISIÓN	0%	\$	-			
CONTRAPARTIDA		\$	-			
		\$	20.992.882	COSTO DEL PROYECTO	\$	20.992.882



Referencias y Bibliografía

- Acaso, M. (22 de Enero de 2015). Tenemos que devolver el placer a las aulas. Recuperado el 13 de Marzo de 2017, de Cambiemos el Mundo, cambiemos la Educación: cambiamoslaeducacion.wordpress.com/2015/01/22/maria-acaso-tenemos-que-devolver-el-placer-a-las-aulas-autora-del-libro-reduvolution/
- Acosta, M. c. (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación. Revista Iberoamericana de Educación.
- Arango, C. (29 de Marzo de 2017). Grupo focal con talleristas. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Arango, G. J. (27 de Marzo de 2017). Entrevista. (L. F. Muriel Gil , & E. Sánchez , Entrevistadores)
- Barquero, A. V. (2007). Desarrollo endógeno: Teorías y políticas de desarrollo territorial. . Madrid: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. .
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? Revista de la CEPAL, 47-62.
- Cadavid, A. (14 de Noviembre de 2014). Evaluación de impacto. (M. Vásquez, Entrevistador)
- Cadavid, A. (9 de Marzo de 2017). Grupo focal con jóvenes participantes. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Cano, J. M. (9 de Marzo de 2017). Grupo focal a jóvenes participantes. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Carvajal Burbano, A. (2011). DESARROLLO LOCAL: Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores. Málaga, España: Compañía Española de Reprografía y Servicios.
- Concejo de Medellín. (2016). Plan de Desarrollo Municipal 2016 -2019: Medellín cuenta con vos. Medellín: Concejo de Medellín.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1992). Ley 115: Ley general de educación. Santafé de Bogotá: Gobierno Nacional.
- Consejo Departamental de Planeación. (2016). Plan de desarrollo 2016-2019: Antioquia Piensa en Grande. Medellín: Departamento Administrativo de Planeación.
- Consejo Superior Universidad EAFIT. (2012). Declaración de principios de Gobernabilidad y de Administración. Medellín: Universidad EAFIT.
- Corte constitucional. (2015). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. UNESCO.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

- Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo. (F. E. rana, Ed.) Caracas.
- Eslava, A. (2016). Una visión amplia del desarrollo: Apuntes de Economía Política. Medellín: Universidad EAFIT.
- García-Allen, J. (8 de Junio de 2017). Psicología y Mente. Obtenido de psicologiaymente.net/psicologia/autoeficacia-albert-bandura#!
- Latouche, S. (2004). Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa. Barcelona: Icaria.
- Lipman, M. (2002). La Filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscayan, F. (2012). La Filosofía en el Aula. Ediciones de la Torre.
- López, S. (23 de Marzo de 2017). Entrevista a investigadora. (L. F. Gil, Entrevistador)
- Mejía, J. L. (7 de abril de 2017). Entrevista. (L. F. Muriel Gil, Entrevistador)
- Menárguez, A. T. (18 de Julio de 2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender: Los nuevos experimentos en la enseñanza vislumbran el fin de las clases magistrales. Una de las tendencias es la neurodidáctica. El País.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2010). Plan sectorial 2010-2014. Santa Fé de Bogotá.
- Ministerio de Educación República de Colombia. (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Santafé de Bogotá.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? Revista Quirriculum, 29-56.
- Múnera, M. C. (2007). Resignificar el desarrollo. Medellín: Escuela de Hábitat Universidad Nacional de Colombia.
- Municipio de Medellín. (2012). Plan Territorial de Formación de docentes y directivos docentes Medellín 2012-2015. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Muñoz, C. (9 de Marzo de 2017). Grupo focal jóvenes participantes. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015. Nueva York: Naciones Unidas.
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. (M. d. Nacional, Trad.) París.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). 2021. Metas Educativas. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.
- ONU. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Organización de Naciones Unidas.

- Ospina, S. (9 de Marzo de 2017). Grupo focal con jóvenes participantes. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Pérez, D. (23 de Marzo de 2017). Entrevista a docentes. (E. Sánchez, Entrevistador)
- Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2001). Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Quiroz, M. (9 de Marzo de 2017). Grupo focal jóvenes participantes. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- (RAE), R. A. (Marzo de 2017). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: www.rae.es
- Rodríguez, C. (24 de Febrero de 2017). Entrevista semiestructurada. (E. Sánchez, Entrevistador)
- Rodríguez, P. M. (2004). Revisión de las Teorías del aprendizaje más sobresalientes del Siglo XX. *Tiempo de Educar*, 39-76.
- Secretaría de educación municipio de Medellín. (2012). Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2012-2015. Medellín.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Soto, E. (9 de Marzo de 2017). Grupo focal a jóvenes participantes. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Universidad de los niños EAFIT. (2015). Informe formación de maestros. Medellín.
- Vallaey, F. (2007). Biblioteca Virtual en Responsabilidad Social y temas relacionados. Recuperado el 12 de Junio de 2017, de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaey.pdf
- Vallaey, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Monterrey.
- Velásquez, D. I. (23 de Marzo de 2017). Entrevista. (L. F. Muriel Gil, & E. Sánchez, Entrevistadores)
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 2-23.
- Zuleta, E. (2004). *Educación y Democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (s.f.). *Educación y Democracia*.

