

RAE

1. TIPO DE DOCUMENTO: Trabajo de grado para optar por el título de ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

2. TÍTULO: RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE TAREAS BANCARIAS A NO PARAMETRALES EN LA VIDA LABORAL

3. AUTOR (ES): Luz Tatiana Amado Cuesta, Iván Fernando Cendales, Ana Delia Gómez Rodríguez, Javier Gustavo Rodríguez Gutiérrez

4. LUGAR: Bogotá, D.C.

5. FECHA: Noviembre de 2016

6. PALABRAS CLAVES: educación, resignificación, tareas bancarias, didáctica no parametral.

7. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: El objetivo principal de este proyecto es resignificar las prácticas de tareas bancarias a través de una reflexión autobiográfica, desde la didáctica no parametral, ya que existe una problemática en las prácticas pedagógicas respecto al sentido con el cual se proponen y desarrollan las tareas escolares. Para lo cual se hace una reflexión pedagógica de la tarea escolar desde el pensamiento sobre educación de Durkheim (1976), la percepción de la educación bancaria de Freire (2008) y la didáctica no parametral y resignificación, de Quintar (2006).

8. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Antropología Pedagógica

9. METODOLOGÍA: Investigación autobiográfica desde un enfoque socio-crítico, utilizando la perspectiva teórica de la didáctica no parametral.

10. CONCLUSIONES: La reflexión acerca de la tarea escolar implicó, en los investigadores, una transformación de las prácticas de tareas escolares bancarias a no parametrales. Por lo tanto, la reflexión docente en torno a los procesos pedagógicos-didácticos favorece la transformación de las mismas y por ende, la del profesor. De ahí la necesidad de incorporar en la formación docente el tema de la tarea escolar, para que se integren en el discurso de la práctica docente las maneras de hacerla posible, en un mundo con niños y jóvenes singulares que no permitan su homogeneización.

**RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE TAREAS BANCARIAS A NO
PARAMETRALES EN LA VIDA LABORAL**

AUTORES:

LUZ TATIANA AMADO CUESTA

IVÁN FERNANDO CENDALES

ANA DELIA GÓMEZ RODRÍGUEZ

JAVIER GUSTAVO RODRIGUEZ GUTIERREZ

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA
BOGOTÁ D.C.
2016**

**RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE TAREAS BANCARIAS A NO
PARAMETRALES EN LA VIDA LABORAL**

AUTORES:

LUZ TATIANA AMADO CUESTA

IVÁN FERNANDO CENDALES

ANA DELIA GÓMEZ RODRÍGUEZ

JAVIER GUSTAVO RODRIGUEZ GUTIERREZ

Trabajo presentado como requisito para optar al título de especialista en

Pedagogía y docencia universitaria

DIRECTOR: JAVIER RICARDO SALCEDO CASALLAS

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DOCENCIA UNIVERSITARIA
BOGOTÁ D.C.**

2016

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. REFERENTES GENERALES	1
1.1. Justificación.....	1
1.2. Antecedentes.....	3
1.3. Planteamiento del problema.....	7
1.3.1. Descripción del problema.....	7
1.4. Objetivos.....	5
1.4.1. Objetivo general.....	5
1.4.2. Objetivos específicos.....	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. La educación como práctica social.....	6
2.2. Tareas bancarias.....	7
2.3. Didáctica no parametral.....	8
2.4. Re-significación.....	9
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	12
3.1. Perspectiva cualitativa.....	12
3.2. Enfoque sociocrítico.....	13
3.3. Método de la narrativa autobiográfica.....	13
3.4. Población y muestra.....	15

3.4.1.	Población.....	19
3.4.2	Muestra.....	15
	CAPÍTULO 4. HALLAZGOS Y ANÁLISIS	17
4.1.	Ruta metodológica.....	17
4.2.	Tratamiento de los hallazgos.....	20
4.2.1.	Categoría “Identidad”.....	20
4.2.2.	Categoría “Disciplina”.....	21
4.2.3.	Categoría “Profesor”.....	23
4.2.4.	Categoría “Resultados”.....	24
4.2.5.	Categoría “Influencia”.....	25
4.3.	ATLAS. Ti.....	30
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	32
	BIBLIOGRAFÍA.....	36
	ANEXOS.....	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ruta metodológica..... 18

Figura 2. Ruta metodológica para escritura y análisis de autobiografía..... 19

LISTA DE TABLAS

Tabla n.º 1.	Categorización y subcategorización de las autobiografías y los análisis.....	27
---------------------	--	----

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objetivo resignificar las prácticas de tareas bancarias a través de una reflexión autobiográfica, desde la didáctica no parametral, en cuatro investigadores de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. La finalidad de esta investigación surge de la experiencia docente de sus autores.

El principal problema de la tarea escolar en la vida y profesión docente es que esta ha sido convertida en el tema central de los procesos de enseñanza y aprendizaje, significados en aspectos terminales y fragmentados del proceso educativo. Esta situación ha provocado una actitud negativa en los estudiantes y los padres de familia, quienes suelen quejarse porque consideran que las tareas no tienen sentido o que están elaboradas para que los adultos las terminen realizando. Además, la tarea escolar se ha vuelto un asunto que no puede ser asumido por los padres de familia, puesto que estos deben laborar y no pueden dedicarle tiempo.

Las categorías que orientan esta investigación son:

La educación como práctica social, de Durkheim (1976)

- Tareas bancarias reflexionadas desde la percepción de la educación bancaria, de Freire (2008)
- Didáctica no parametral y resignificación, de Quintar (2006)

El primer capítulo expone los referentes generales de la investigación, esto es un diagnóstico preliminar del problema que da origen a la investigación; el segundo capítulo, presenta el marco teórico que gira en torno a las diferentes categorías que estructuran la investigación.

El tercer capítulo revela el marco metodológico desde la perspectiva cualitativa, con el enfoque socio crítico de Fuenmayor (2011) y el método de la narrativa autobiográfica de Bolívar (2002), a partir de la organización y el análisis de la información con ATLAS Ti. Para finalizar, se exponen los hallazgos y sus análisis correspondientes y las conclusiones

CAPÍTULO 1. REFERENTES GENERALES

Existe una problemática en las prácticas pedagógicas respecto al sentido con el cual se proponen y desarrollan las tareas escolares. Esta situación dio origen al presente proyecto de investigación, el cual busca contribuir, desde la reflexión epistemológica, a la transformación de dicha realidad educativa.

1.1. Justificación

La motivación para ahondar en la tarea escolar surge desde el deseo de cambiarla. Existe una exigencia por resignificarla a través de quien la ejecuta: el docente investigador que hace posible este proyecto.

Se impone un desafío epistemológico que consiste en una reflexión sobre la tarea escolar, para aportar a la línea de investigación Antropología Pedagógica, de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, que pretende hacer reconocible al sujeto histórico o ser humano, encarnado bajo la forma de docente que agencia la tarea escolar, a través de lo que lo hace humano, que es la capacidad antropológica de reflexionarse para autoproducirse como subjetividad capaz de significarse y, por tanto, de transformarse.

Además, se reconoce que la reflexión en torno a la tarea escolar pretende aportar al pensamiento pedagógico y didáctico, dado que el tema de investigación configura parte del currículo de las instituciones educativas que hacen posible la enseñanza institucional. Reflexionar sobre la tarea escolar permite mejorarla; por supuesto, esta transformación desea promoverse en los docentes que realizan esta investigación y proyectarse para quienes resulten interesados en el tema.

Repensar la tarea escolar en América Latina exige contextualizar la discusión, puesto que las realidades escolares emergen de hombres y mujeres diferentes, permeados por sus micro culturas. Estas miradas a la tarea escolar también pueden ser leídas desde los hallazgos que se han logrado en otras latitudes, lo cual exige que se le reconozca como un tema coyuntural; es decir, agenciado por las tensiones entre los condicionamientos de un mundo global y otro local.

Por estas razones, la investigación insta a hacer reconocible un localismo epistemológico, que, aunque no busque tener éxito global, aporte a la construcción del pensamiento pedagógico didáctico, en manos de lo que se desea nombrar como didáctica no parametral.

1.2. Antecedentes

Las tareas escolares han sido objeto de diversas discusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) defiende la tarea escolar como un proceso de autonomía estudiantil, porque se ha evidenciado que su supresión ha aumentado, específicamente en Argentina y Etiopía, un aumento en la matrícula.

Por su parte, Cooper H., profesor de la Universidad de Duke, (Carolina del Norte U.S.A) afirma: “No existe evidencia que compruebe que las tareas escolares ayuden a los niños a convertirse en mejores estudiantes” (Cooper, 2006, p. 15).

Otra visión es expuesta por López, M. (2003), sicóloga y pedagoga infantil quien asegura que las tareas escolares, más que como una forma de control, deben darse con la intención de reforzar en casa los conocimientos adquiridos en las clases, porque ayudan a los niños en su aprendizaje a ser más organizados, disciplinados y a administrar mejor su tiempo libre.

Autores más neutrales manifiestan que las tareas escolares deben existir, pero con menos intensidad. López, M. (2003), recomienda que las tareas tengan un límite de tiempo y contenido, sin llegar a suprimirlas. Por su parte, el profesor Walter (2013), asociado de la Universidad de Sídney (Australia), afirma que las tareas “muestran beneficios razonables en estudiantes de los últimos grados del bachillerato, en los niños de primaria su influencia es muy baja” (Walter, 2013, p. 65). El profesor Valenzuela J. (2007) da a conocer distintas aproximaciones sobre la tarea escolar, presentándolas como actividades que son exigidas por la escuela, pero olvidando su esencia que es el deseo por aprender.

En esta breve relación de documentos, se exponen las tensiones discursivas en torno a la tarea escolar, las cuales evidencian la importancia del objeto de estudio para contribuir a su reflexión.

1.3. Planteamiento del Problema

1.3.1. Descripción del problema

En la educación actual colombiana se identifica una tendencia a identificar la tarea escolar como una práctica que anula la transferencia de contenidos a los contextos reales, con la cual se adoctrina a los niños, alejándolos de la realidad.

Estas primeras afirmaciones nacen de las autobiografías de los investigadores:

En la clase de música nos pidieron elaborar un instrumento musical de percusión, yo realicé unas “claves” recortando y puliendo dos pedazos de un palo de escoba (autobiógrafo n.º 1).

La tarea a recoger era sobre el teorema de Pitágoras, el docente me pidió mi cuaderno porque intuía que yo no la había realizado, “en verdad yo nunca las hacía”, pero, al ver que la había realizado, se sorprendió (autobiógrafo n.º 2).

De esta época escolar recuerdo vagamente la cuestión del desarrollo de tareas; por ejemplo, el desarrollo de talleres del libro *PENSEMOS* en Filosofía. Cuando me encontré con el mundo de la filosofía, este me cautivó y disfruté mucho sus clases y actividades de lectura, reflexión y análisis, era la materia en la que más participaba. A mi docente de esta materia lo recuerdo con mucho respeto y admiración (autobiógrafo n.º 3).

Una de las tareas que me marcaron fue cuando entre todos mis compañeros hicimos un mapa de Colombia muy grande y cada uno tenía que hacer un departamento, para luego armar el rompecabezas del mapa (autobiógrafo n.º 4).

De acuerdo con este primer diagnóstico, la tarea escolar hace posible la supervisión a través de la evaluación, de tal forma que la construcción del conocimiento se limita a la imposición, no consensuada, de solucionar los problemas disciplinares en la casa.

Otro problema que se reconoce sobre la tarea escolar es que se desvincula al estudiante de sus intereses vitales, con los contenidos disciplinares que debe resolver a través de manualidades, ejercicios de matemáticas, inglés, etc. El estudiante es llevado a fijar su atención en el currículo como el único centro.

A continuación, la voz de los autobiógrafos lo demuestra:

Recuerdo que cursaba el grado 8°, mi curso se ubicaba en el patio central del colegio, el salón tenía el piso y las ventanas de madera. Hacía mucho frío, mi puesto era el tercero de la segunda fila y mi profesor de Geometría, un señor muy flaco con cara de viejo verde (autobiógrafo n.º 2).

Recuerdo los ejercicios de álgebra de Baldor; los odiaba nunca me gustó la matemática. Por más que me esforzaba por entender y responder, me producía desesperanza, estrés y decepción, le tenía pavor a la materia (autobiógrafo n.º 3).

Una tarea que recuerdo fue en grado 10°, cuando el profesor de Lengua Castellana nos colocó unos ejercicios curiosos: leer pinturas, cuadros e imágenes de diferentes épocas, unas pertenecían a la época de la revolución industrial, otras al romanticismo (autobiógrafo n.º 4).

El abanico de problemas presentado expone, quizás, inmediatismo en la práctica educativa, en la cual resulta exigido el docente, por la institución educativa, y está por la comunidad educativa, que, acostumbrada a la presencia de la tarea escolar, exige su naturalización.

Los siguientes fragmentos que hacen visibles estas afirmaciones:

Desde mi actuar como docente y ante una visión nueva de lo no parametral, he dejado de lado un modelo de tarea bancaria y he puesto mi conocimiento en usar la memoria histórica de mis estudiantes de grado 6° a 11°, dando a conocer un proceso audiovisual (disciplina que me ocupa) para construir guiones significativos a su tiempo y espacio (autobiógrafo n.º 2).

Las tareas en el seminario y en la Universidad Santo Tomás eran más de lectura, análisis, producción escrita y práctica pedagógica o pastoral, siendo estas las que más disfruté. En cuanto a la CUN, (Corporación Unificada Nacional de Educación Superior) las tareas, los trabajos y las actividades se orientaron más a lo práctico; las disfruté en un 100%, me comprometí totalmente con ellas y nunca vi estos ejercicios pedagógicos como una carga (autobiógrafo n.º 3).

El elemento que permea estas problemáticas en torno a la tarea escolar es la ausencia de un proceso de reflexión constante sobre su significado y sentido en los actos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, emerge la siguiente pregunta-problema: ¿cuáles son las resignificaciones de las prácticas de tareas bancarias generadas a partir de una reflexión desde la didáctica no parametral en cuatro investigadores de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Resignificar las prácticas de tareas bancarias a través de una reflexión autobiográfica, desde la didáctica no parametral, en cuatro investigadores de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura.

1.4.2. Objetivos específicos

- Realizar autobiografías de las prácticas de tareas bancarias de los investigadores en los contextos particulares de su labor profesional.
- Reconocer los elementos que configuran las prácticas de tareas bancarias de los investigadores.
- Analizar las reflexiones (decisión, elección y evaluación) de transformación de las tareas bancarias, a la luz de la **didáctica** no parametral.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El horizonte teórico de esta investigación tiene dos componentes que sirven como base para concretar el objetivo propuesto: el primero se refiere a las tareas escolares bancarias, según el pensamiento de Freire (2008), y, el segundo, a la didáctica no parametral, perspectiva teórica planteada por Quintar (2002). A partir de estos presupuestos teóricos, se encajan los temas de práctica educativa, como formas de recrear la enseñanza y el aprendizaje.

2.1. La educación como práctica social

La educación de los seres humanos consiste en una serie de influencias como hechos sociales dados por los modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo, los cuales se imponen a él, bien sea sobre la inteligencia o la voluntad humana (Durkheim, 1976).

Durante el desarrollo de la humanidad, la educación ha dejado de ser el simple proceso de adquirir conocimientos, valores o costumbres y se ha convertido en una acción que ejercen los adultos sobre los más jóvenes. Por ejemplo, para Durkheim (1976), la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. El hombre está constituido por lo mental y lo personal, llamado como ser individual, y es un sistema de ideas, costumbres y hábitos que expresan lo social. La educación tendría como objetivo constituir a ese ser en cada uno de nosotros.

La educación no es un proceso espontáneo, el hombre no habría sido propenso a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a entregarse al sacrificio por los demás (Durkheim, 1976). Los sujetos no manifiestan en su naturaleza una predisposición a convertirse en esclavos de cualquier representación simbólica de la sociedad ni a rendirles culto. Es la sociedad la que los va formando por medio de grandes fuerzas morales. Cuando un sujeto nace, la sociedad se encuentra ante una nueva generación sobre la cual tendrá que imponer sus normas y, para lograrlo, utiliza la educación:

La educación no puede añadir nada a lo esencial de la naturaleza, ya que ésta es suficiente para todo, para la vida del grupo y para la vida del individuo. Por el contrario, en el hombre las aptitudes de todo género que presupone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, de alguna manera, en nuestros tejidos y

materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí que no pueden transmitirse de una generación a otra por el camino de la herencia. La transmisión tiene que llevarse a cabo mediante la educación (Durkheim, 1976, p.99).

Otros aspectos que responden a la educación son las necesidades sociales, formar una cultura sólida donde la ciencia y el pensamiento crítico, hoy colocados tan arriba, estén presentes para adquirir poder frente a otras sociedades:

Si el hombre no hubiera conocido otras necesidades más que aquellas tan sencillas que tienen sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto en busca de una ciencia, sobre todo si se tiene en cuenta que ésta no se ha adquirido sin dolorosos y laboriosos esfuerzos. El hombre no ha conocido la sed del saber más que cuando la sociedad la ha despertado en él (Durkheim, 1976, p. 89).

2.2. Tareas bancarias

El término “educación bancaria” ha sido utilizado por Freire (2008) para referirse de forma crítica a la educación tradicional, caracterizada por emplear un sistema unidireccional y vertical, en el cual el sujeto de la educación es el educador, quien conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Así, los educandos son una suerte de "recipientes" en los que se "deposita" el saber; el diálogo, la comunicación e intercambio de ideas y conocimientos entre el educador y el educando no se dan, se realizan “depósitos” que los discípulos aceptan dócilmente (Freire, 2008).

En el libro *Pedagogía del oprimido* (2008), Freire presenta la educación bancaria como necrófila, puesto que termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

Reconociendo la concepción de Freire, de “educación bancaria” se pasa al término “tarea bancaria” para hacerla comprensible, de acuerdo con lo que requiere la investigación. Freire sugiere una dicotomía inexistente: la del hombre-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros; hombres espectadores y no recreadores del mundo. Para este tipo de educación, el hombre es un ser acabado y perfecto frente al mundo.

Asimismo, Freire se opone a la "educación bancaria", imparte la educación que denomina "liberadora", la cual se identifica con lo propio de la conciencia, con cuál es su intencionalidad.

En este sentido, es un acto que construye el conocimiento. De esta manera, el educador no es solo el que educa sino quien, mientras educa, es educado en el diálogo con el educando. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y, por lo tanto, ya nadie educa a nadie; así como tampoco nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo (Freire, 2008, p. 71).

Según Freire, la educación es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca transformar con espíritu comprometido y fraternal. Por ello la educación es un diálogo, una comunicación entre los seres humanos que no se da en el vacío, sino en situaciones concretas de orden social, económico y político. Por lo tanto, debe ser un proceso de revolución en la cultura: desalienante, liberador y afirmativo de la personalidad nacional, cuyo objetivo debe llevar a un constante vivir experiencias mutuas entre el educador y el educando, quienes, en conjunto, dan vida a lo que Freire llama “educación concientizadora” (“Propuestas educativas”, 2011)

Uno de los postulados más comunes sobre las tareas escolares es que son “actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar” (Eddy, 1984, p. 71).

2.3. Didáctica no parametral

En el presente apartado, se asume la perspectiva teórica y latinoamericana de la didáctica no parametral desde Quintar, su autora, quien la define como “una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (Quintar, 2006, p. 41).

La didáctica no parametral o didáctica de sentido, “donde el otro no es considerado sólo como un objeto, sino como otro yo promotor de sentidos y significados” (Quintar, 2006, p. 26), se articula con una pedagogía de la potencia, entendida esta como un “análisis de la realidad histórico-contextual que adquiere sentido y significado en los sujetos que la construyen” (Quintar, 2006, p. 40).

Dicha comprensión “permite potencializar, en un sujeto de conocimiento, su capacidad de deseo promotora de acciones transformativas, exponiendo al sujeto como concreto como sujeto simbólico” (Quintar, 2006, p. 41). En contraposición, plantea la pedagogía del bonsái que “va mutilando suave, responsable, ordenada y técnicamente la capacidad de pensar creativo” (Quintar, 2006, p. 6).

La didáctica no parametral hace posible la exigencia de plantear como “alternativa crítica, una didáctica que, en la constante ruptura y deconstrucción de parámetros, abra las alas para surcar nuevos cielos, una didáctica que, a través de la acción educativa de enseñar promueva seres autónomos, creativos y libertarios” (Quintar, 2006, p. 50).

En otras palabras, se trata de asumir la conciencia histórica, como lo afirma Zemelman: “Rescatar una tradición que privilegia el carácter protagónico del hombre frente a sus circunstancias... esto es, fortalecer la capacidad de apertura crítica que pueda traspasar las estructuras cosificadas del saber-información” (Zemelman, 2003, pp. 26-28).

En síntesis, el desafío de la didáctica no parametral consiste en “desnaturalizar lo que se es y lo que se vive para generar, como acto educativo, actos de conciencia fundados científicamente y promover la libertad como ‘capacidad de elección’” (Quintar, 2006, p. 28). Es decir, busca romper paradigmas establecidos que ponen límites a las actuaciones del ser humano y emprender la búsqueda de una creatividad que forme sujetos críticos, sin esquemas preestablecidos.

2.4. Resignificación

En este apartado se expone acerca de la importancia de la resignificación, teniendo en cuenta que la didáctica no parametral concibe la enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, lo que implica definir al conocimiento como construcción de sentidos y significados (Quintar, 2002).

De manera que la ruptura simbólica puede comprenderse como resignificación: proceso que parte de “los actos reflexivos (aquellos que) generan así, una posibilidad de conocimiento que supera la racionalidad técnica, objetiva y desprovista de emoción en el compromiso del sentir para vivir” (Quintar, 2006, p. 23).

Según un estudio realizado por la Universidad del Valle: *Resignificación, Proceso cotidiano y Propósito profesional. ¿Estudio de un concepto reificado en la psicología contemporánea?*, señala que “algunas nociones iniciales que aparecen cuando se hace alusión a este término son: cambio, transformación, proceso novedoso, movimiento” (Universidad del Valle, 2013, p.6). Su finalidad principal consiste “en incidir en la acción directa frente a situaciones específicas” (Universidad del Valle, 2013, p.10). Dicho de otra manera, está

“orientada a la transformación de la realidad de una persona, un grupo o una comunidad, incluso cuando no se haya hecho intervención alguna... Los investigadores emplean la noción de resignificación para describir una transformación en las relaciones humanas cuando se evidencia un cambio cualitativo entre un estado previo y uno posterior” (Universidad del Valle, 2013, p.43).

Para la didáctica no parametral es significativo este término, dado que Quintar (2006) lo usa para referirse a la influencia que ha de tener el conocimiento en la realidad del sujeto, enriqueciendo su perspectiva, brindándole nuevas posibilidades de acción para la transformación.

Es claro que no se producen cambios transformativos en la información y, desde lo que se viene diciendo, no hay duda de que para producir cambios transformativos en la vida individual y social se deben provocar rupturas en las estructuras autorreferenciales, tanto en los sistemas que nos configuran como seres humanos, como en los sistemas sociales en los que actuamos. Esto implica una propuesta de didáctica transformadora de la realidad dinámica del mundo, es decir, se trata de recuperar la exigencia de que las cosas están en constante movimiento, que la realidad nunca es estática ni definida.

Por tanto, la resignificación:

Es un proceso de emancipación, antihegemónico e incluso de insurrección política. Se trata de hacer posible una interpretación diferente, alternativa, de cualquier fenómeno de la esfera social. En este sentido el fenómeno de la resignificación es sinónimo de una transformación que pone en duda versiones del mundo dominantes, imperantes y posiblemente naturalizadas, dogmatizadas (Quintar, 2006, p.12).

Resignificar es un acto posible que transforma la realidad; es ahí donde se vislumbra el reto de la didáctica no parametral:

El de promover el pensar articulado y categorial por sobre el pensamiento lineal y causal; el de ampliar ángulos de mirada, de ir más allá de lo que se muestra recordando que, como dice el propio Zemelman: el orden impone una mirada, una forma de mirar y organizar el mundo. La lucha es entonces por el modo de mirar la realidad, no sólo por dominar–controlar–información. El romper con estos modos de mirar que se nos impone para ampliar nuevos ángulos, nuevas perspectivas de lo que se cree como natural (Quintar, 2006, p25.)

El resultado es la transformación de la representación, gracias a la integración de nuevos contenidos, de nuevas perspectivas. Podría conjeturarse que la resignificación es transformación que conlleva una acción hermenéutica. Resignificar es un acto posible que transforma la realidad y su definición, por consiguiente, la acción está en función de aquello que es comprendido.

Sin embargo, no siempre se logra el propósito de la resignificación. Al respecto, el estudio realizado por la Universidad del Valle, arriba mencionado, señala:

Las condiciones en las que la resignificación no es posible supone por lo menos dos hipótesis: un agotamiento de recursos simbólicos o la adopción dogmática de una comprensión que resulta funcional. En ambos casos podrían identificarse fenómenos como el fatalismo (Martín-Baró, 1987), la cultura de la pobreza (Lewis, 1972) y la violencia (Salazar, 1990), de desesperanza aprendida (Seligman, 1995), o la opresión (Fanon, 1973; Freire, 1970). De esta manera evitar y negar la resignificación es poner en funcionamiento procesos de olvido, dogmatismo e impunidad (Universidad del Valle, 2013, p. 13).

Asumiendo lo dicho, se comprende que la resignificación hace parte de un proceso social constante y que se reconoce tanto en acciones intencionadas como en la propia interacción. No obstante, la resignificación no ha sido explicada más que por analogías y comparaciones con otras teorías, las cuales permiten delimitar las condiciones a través de las cuales es posible proponer el cambio. Dichas transformaciones solo podrían considerarse como resignificación en tanto que se evidencien en la acción, dado que es solo en ella que se evidencia la existencia de significaciones. Esta es la condición *sine qua non* para que la resignificación complete su ciclo.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

Para lograr la resignificación de las tareas bancarias, se ha como metodología la investigación autobiográfica, la cual “además de aportarnos información, genera procesos de autoformación y de transformación existencial importantes en las personas que la realizan” (López, 2003), desde un enfoque sociocrítico que abarca al individuo y su contexto social, para luego realizar el análisis interpretativo y la construcción de sentido correspondientes, utilizando la perspectiva teórica de la didáctica no parametral.

3.1. Perspectiva cualitativa

“La investigación cualitativa se interesa por captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”(Bonilla & Rodríguez, 1997 p.65).

El investigador induce las propiedades del problema estudiado, desde de la forma como “orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina”. Los conceptos no son el punto de arranque del proceso de investigación, sino la meta a la que se puede llegar a partir de descripciones no estructuradas de la realidad, según sea comprendida e interpretada por quienes están inmersos en ella.

Por tanto, la metodología cualitativa plantea que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La Esta perspectiva muestra una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico, que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social.

A través de los métodos cualitativos, se explora el contexto estudiado para lograr descripciones detalladas de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad.

Los métodos cualitativos exploran el contexto estudiado para lograr descripciones detalladas de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad y así transformar dicha realidad, mediante la reflexión como herramienta fundamental para develar, transformar, liberar y, por último, emancipar.

3.2. Enfoque sociocrítico

El enfoque sociocrítico, que aborda el problema del sujeto y su contexto social, tienen como propósito identificar cambios sociales de forma múltiple, holística y divergente para la transformación de la realidad. (Fuenmayor, 2011)

Según la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, el enfoque socio-crítico busca una pedagogía liberadora y emancipadora que defiende al aprendizaje como una relación entre estructuras cognitivas y afectivas, psicomotoras y valorativas (Fuenmayor, 2011), en la cual intervienen agentes investigativos hermenéuticos, que explican y promueven la participación de todos, para realizar transformaciones sociales dando prioridad a la acción comunitaria y oponiéndose al enfoque positivista, que solo acepta el método experimental y rechaza todo lo absoluto.

El enfoque sociocrítico representa autonomía, conciencia, valores y voluntad, utilizando el diálogo como canal principal de interacción. Los datos utilizados en este método son cualitativos y evalúan las situaciones y características del fenómeno objeto de investigación. Además, este método permite crear teorías o hipótesis, sin reglas de procedimiento, enfocándose en los aspectos que no pueden ser cuantificables.

La comunicación entre los miembros de la comunidad y los investigadores desarrolla objetivos sobre la acción, mientras que el enfoque positivista se rige por un diseño ya estructurado que no admite modificaciones (Fuenmayor, 2011).

3.3. Método de la narrativa autobiográfica

La investigación biográfico-narrativa surge como propuesta alternativa a las investigaciones de enfoque positivista, puesto que “el mundo de la vida” (Husserl, 1991) ofrece elementos variados y significativos acerca del ser humano y su cultura.

Bolívar, en su artículo “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, define la investigación narrativa:

Un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*. El investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda «experienciar» las vidas o acontecimientos narrados. Vivir y revivir, contar y recontar historias forma, pues, parte del trabajo, en un proceso de dar significado a la experiencia (Bolívar, 2002 p. 561).

El enfoque reposa en “la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (Bolívar, 2002 p. 560).

Por tanto, los datos a interpretar están constituidos por las historias de vida sobre cómo vivencian unos hechos, los cuales son contados por medios de informes narrativos. De manera que, el investigador es quien cuenta y construye la historia, basándose en la observación de los acontecimientos y las personas, para luego, a partir del análisis y la interpretación, construir nuevas historias que ‘desvelen’ un contexto de vida (individual o grupal) específico. (Bolívar, 2002. p.561).

Uno de los aspectos fundamentales de este tipo de investigación es la temporalidad (pasado, presente y futuro), dado que se busca “una comprensión «densa» del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos” (Bolívar, 2002. p.562). Por lo que comparte con los estudios de caso las siguientes características:

- *Hermenéutica*: Se interesa por los significados, que son interpretados a partir de la observación y la voz (narración) de los agentes/actores. Se intentan conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana, tal y como ha sido vivenciada.
- *Naturalista*: Capta las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden. La investigación biográfica, como los estudios de caso, se dirige a las situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad. Se busca comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación analizada.
- La *selección* de personas o grupos es deliberada, no aleatoria o probalística, de tamaño reducido. No se pretende la generalización, cuanto la comprensión, por lo que importa que los sujetos seleccionados puedan incrementarla.
- *Dimensión temporal*. La narrativa se relaciona específicamente con la comprensión humana del tiempo. Paul Ricoeur ha llegado a afirmar que: *el tiempo se hace tiempo*

humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal (1995,1).

- El *diseño* es flexible y emergente, adaptado a las condiciones, normalmente cambiantes, en las que suele darse el proceso investigador. Así, los casos pueden ser determinados por «bola de nieve» o «en cadena», según avanza la investigación.
- El *proceso* de investigación suele emplear gran inversión de tiempo en los escenarios naturales, con un contacto directo con los participantes. Una parte importante de la información proviene de la observación directa de lo que pasa (eventos/hechos), importándonos principalmente *cómo son vividos* por las personas/agentes (entrevistas, otras técnicas discursivas o narrativas) (Bolívar, 2002. P. 567).

“Construir un informe, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende —a su vez— del significado” (Bolívar, 2002. p. 568). Por tanto, el reto del investigador está en redactar el informe de estudio de caso sin “sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer, en los que vanamente encajarían” (Bolívar, 2002 p. 576)

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

Docentes de Educación Básica Secundaria de colegios privados de Bogotá.

3.4.2. Muestra

Número de personas	Hombres	Mujeres
Cuatro	Dos	Dos

La muestra está integrada por cuatro docentes que trabajan en la Educación Básica Secundaria de colegios privados y realizan la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura.

CAPÍTULO 4. HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Los hallazgos se originan de las autobiografías analizadas a través del software atlas ti.

En primer lugar, se realiza la escritura en Word de cada una de las cuatro autobiografías, en las dos temporalidades: como estudiantes y como docentes de básica secundaria.

Una vez terminadas las narrativas autobiográficas, se insertan en el software atlas ti, para generar el siguiente proceso analítico:

Relectura individual para codificar, categorizar y producir memos o reflexiones sobre la misma categorización y codificación individual. La codificación consistió, siguiendo a atlas ti y dentro del proceso de relectura individual y colectiva: en seleccionar, elegir palabras y expresiones relacionadas con acciones referentes a la tarea escolar. Una reflexión echa, vinculando los presupuestos del marco teórico, con las narrativas autobiográficas, a partir de este proceso y en un trabajo colectivo, se socializan los códigos y sus respectivos memos individuales, que llega en un número aproximado a 40. Para hacer posible la emergencia de las siguientes categorías: Identidad ,Disciplina , Profesor, Resultados, Influencia. (las fuentes de este apartado se encuentran en la tabla n.º 4 y el anexo n.º 3.

4.1. Rutas metodológicas

La ruta de este proyecto de investigación presenta un recorrido de 9 pasos a saber:

Paso 1. Selección del tema de investigación.

Paso 2. Lectura y escritura del estado del arte a través de una matriz de seguimiento conceptual

Paso 3. Planteamiento del problema:

- Escritura del problema en torno a la tarea escolar.
- Escritura de la tarea escolar, en los diferentes investigadores.
- Escritura de la pregunta problema.

Paso 4. Diseño del objetivo general y específico.

Paso 5. Diseño del marco teórico:

Selección de categorías

Selección de autores de referencia, según el problema de investigación

Escritura del marco teórico.

Paso 6. Diseño de implementación del marco teórico.

- Selección de perspectiva metodológica
- Selección de enfoque metodológico
- Selección del método de investigación.
- Diseño de matrices de recolección de información

Paso 7. Hallazgos y análisis de datos cualitativos

Paso 8. Conclusiones y recomendaciones

Paso 9. Escritura de referencias.

Figura n.º 1. Elaborada por los estudiantes investigadores

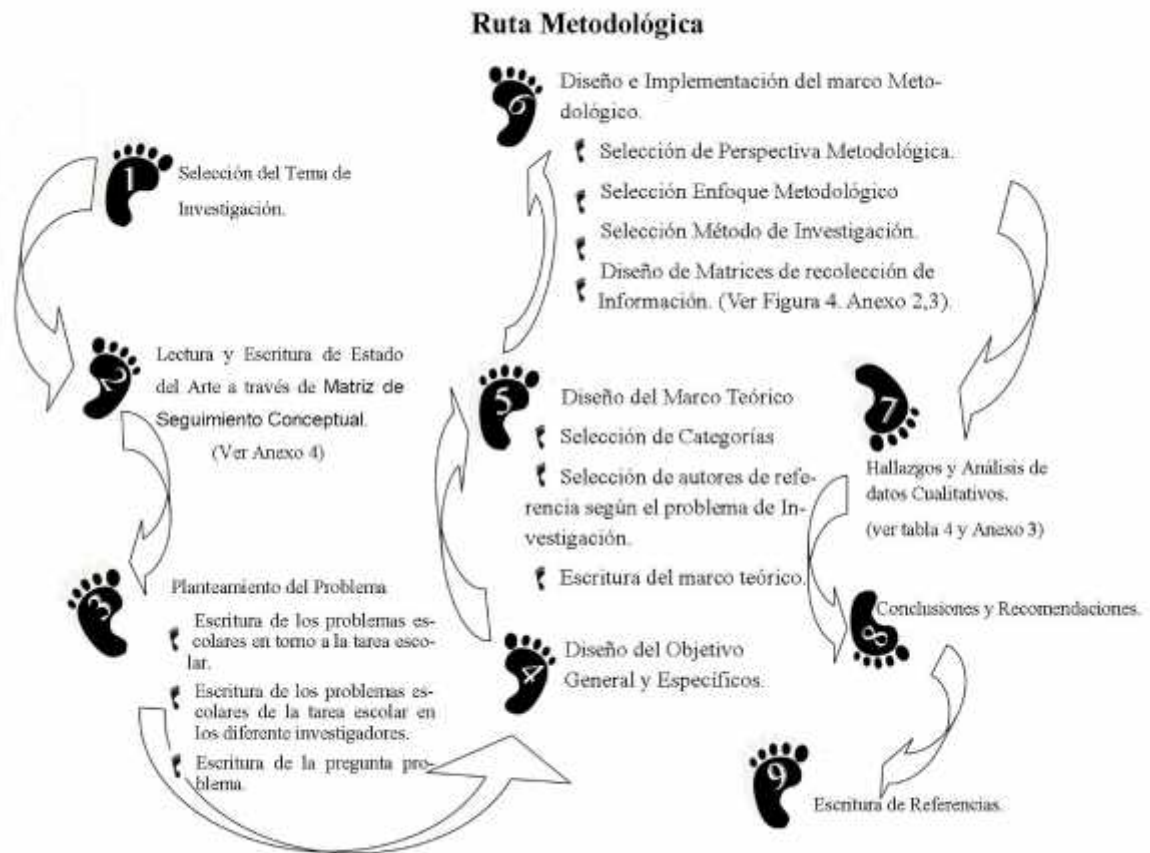


Figura n.º 2. Elaborada por los estudiantes investigadores.



Por otra parte, en la figura n.º 2, se identifica una serie de pasos, la cual permite reconocer la lógica de la escritura y del análisis de las autobiografías.

El paso n.º 1, la escritura de las autobiografías en dos temporalidades por parte de los autobiógrafos (ver el anexo n.º 1), distingue el ejercicio de recordar y escribir la experiencia de la tarea escolar en dos tiempos: como estudiantes de Educación Básica Secundaria (los docentes recordaron su pasado como niños escolarizados en torno a la tarea escolar) y como docentes de Educación Básica Secundaria de instituciones educativas privadas en el año 2016 (los investigadores reflexionaron sobre las formas como “dejan tareas escolares a sus estudiantes”).

El paso n.º 2 expone los memorandos (ver el anexo n.º 2), a través de los cuales los docentes investigadores registran sus datos personales: nombre, fecha y lugar de nacimiento, lugar de estudios, experiencia laboral.

El análisis con el *software* ATLAS. Ti, pasó n.º 3, consistió en:

1. Inserción de las autobiografías en ATLAS. Ti.
2. Relectura de las autobiografías por cada docente.
3. Codificación (ver el anexo n.º 3).
4. Creación de memorandos.

Del uso de este *software*, derivaron, una vez transcritas las autobiografías, los códigos y los memorandos que sirvieron como hallazgos y permitieron analizar los datos cualitativos.

El paso n.º 4, sobre las reflexiones y los debates entre los investigadores, se evidencia en la tabla n.º 3, la cual organiza y sistematiza los debates, generando categorías y subcategorías emergentes, producto de la reflexión de la didáctica no parametral sobre las autobiografías de la tarea escolar.

4.2 Tratamiento de los hallazgos

Las 5 categorías halladas se comprenden como las resignificaciones hechas a las formas como veníamos comprendiendo la tarea escolar. Una re significación elaborada a través de la didáctica no parametral.

4.2.1 Categoría “Identidad”

Esta categoría emerge de las narrativas autobiográficas de los investigadores, quienes, a través de estas, se ubican históricamente en un acto de voluntad sobre su propio conocimiento familiar y escolar que como “posibilidades de sentido se transforman a su vez en contenidos de experiencia” (Zemelman, 2003, p. 41).

La categoría resulta crucial para comprender lo que (Zemelman (2003) denomina como lógica interna del movimiento o “forma en que pueden ser recuperadas o enriquecidas” (Zemelman, 2003, p. 105) las experiencias o la determinación de cada momento vivido.

Los investigadores reconocemos que nuestras producciones escolares, entre ellas la tarea escolar bancaria, se originan por lo que han hecho de nosotros (la identidad, la sociedad, la familia y la escuela). Esto significa una primera ruptura en las estructuras autorreferenciales (parámetro) o una apertura de nuestra conciencia histórica (no parámetro) sobre lo que somos y

cómo actuamos, lo que representa la primera decisión-elección que nos permite evaluar nuestras tareas bancarias para transformarlas, a la luz de la didáctica no parametral.

A continuación, algunos fragmentos biográficos en relación a lo expuesto:

Nací en Bogotá. Cuando tenía apenas unos meses, mi familia se trasladó a un pueblo cercano llamado Gachetá, donde crecí y viví hasta los 15 años. Allí inicié mis estudios de Primaria en la Escuela Oswaldo Díaz (no hice Preescolar). Desde muy pequeña me llamó la atención ser profesora, por eso preferí estudiar mi Bachillerato en la Escuela Normal Superior (autobiógrafo n.º 1).

Estudié en el Jardín Infantil “Los niños de hoy”. La Primaria la realicé muy cerca a mi casa en un colegio de barrio llamado Liceo Bogotá; cuando pasé a Bachillerato tenía que estar junto a mi hermana mayor, así que me tocó estudiar en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, allí realicé hasta 9º curso, pero reprobé. Por eso entré al Colegio Jean Piaget y luego pasé al Colegio José Eustasio Rivera (autobiógrafo n.º 2).

Estudié desde kínder hasta 9º grado en el colegio Simón Bolívar de Soacha. Los grados 10º y 11º los estudié en el Colegio Departamental Integrado de Soacha. De esa época escolar recuerdo vagamente la cuestión del desarrollo de las tareas (autobiógrafo n.º 3).

Nací el 5 de junio de 1988, en el municipio de Miraflores. Soy hijo de María del Carmen Cendales y viví la mayor parte de mi infancia en Villanueva (Casanare), junto a mis hermanas Rocío, la mayor, y Alice, la menor. Mi Primaria la inicié a los seis años en una escuela rural llamada Rafael Uribe Uribe, cerca del municipio de Villanueva. (autobiógrafo n.º 4).

4.2.2. Categoría “Disciplina”

Bajo la categoría “Disciplina” se encuentran los referentes materiales y simbólicos de la tarea escolar bancaria. Como referentes materiales se entienden todas las expresiones de la determinación de los “espacios académicos” o, en un uso mucho más clásico, las “materias” de todo tipo de material didáctico con el cual el docente sujeta a regularidades simbólicas una serie

planificada de materiales teórico-formales, bajo los cuales se orienta el aprendizaje en los estudiantes (aspecto simbólico), que hace distinguible una cierta eficacia de la acción de la enseñanza y, por supuesto, del acto del aprendizaje.

Las tareas que más recuerdo en los primeros años de Bachillerato tienen que ver con la clase de Mecanografía: a-s-d-f-g-h... Primero, nos pidieron elaborar una “máquina” utilizando una tabla y espuma; cada tecla era elaborada con espuma. Ahí practicamos las primeras clases. Luego, ya pasamos a la máquina, con la que llenamos un sinfín de planchas... (autobiógrafo n.º 1).

Talleres del libro sin fronteras en ERE: la asignatura de ERE siempre ha sido la materia que me ha producido mayor alegría e interés, por este motivo le dedicaba el mayor tiempo posible y realizaba sus actividades con seriedad y gran responsabilidad... Cuando me encontré con el mundo de la filosofía me cautivó y disfruté mucho sus clases y actividades de lectura, reflexión y análisis, era la materia en la que más participaba... Por otro lado, odiaba los ejercicios de álgebra de Balador; nunca me gustó la matemática. Por más que me esforzaba por entender y responder, me producía desesperanza, estrés y decepción, le tenía pavor a la materia... El inglés era otra materia que odiaba y me producía terror, siempre quedaba en ridículo y me convertía en el “hazme reír” del grupo; me frustraba cada día en esa clase (autobiógrafo n.º 3).

En los fragmentos autobiográficos expuestos se reconoce la aplicación de la lógica de la tarea escolar bancaria en una serie de pasos a seguir por el estudiante, a través de la cual se parametriza la función “como volitiva-práctica” (Zemelman, 2003, p. 14) o tendencia teórico-cognitiva a hacer perceptible en el estudiante una didactización de la ciencia, evitando la complejidad epistemológica de la que devienen las disciplinas escolares.

Por otro lado, la categoría “Disciplina” remite al uso de referencias parametrales que gestionan la tarea escolar bancaria a través de los conceptos. Lo que se pretende afirmar es que la tarea, objeto de estudio, reproduce contenidos y los convierte en “instrumentos de razonamiento relativos a las referencias parametrales que les sirven de base” (Zemelman, 2003, p. 143) o de fundamento bajo la forma de contenidos disciplinares, agenciados desde la tarea escolar bancaria como contenidos didácticos.

Al parecer, las tareas escolares bancarias trasladan los conceptos a manera de contenidos didácticos como pretextos ya memorísticos, significativos y motivacionales del acto del aprendizaje. La tarea escolar bancaria se concentra más en el aprendizaje y menos en la enseñanza, porque desplaza al docente comprometiendo al estudiante.

La profesora nos pedía elaborar caricaturas, historietas, cuentos, canciones, coplas, de acuerdo al tema que estábamos viendo (autobiógrafo n.º 1).

Los estudiantes tenían que realizar en casa (tarea escolar) un mapa de ideas sobre dos conceptos: uno positivo y su contrario o negativo, para realizar un *performance* fotográfico (autobiógrafo n.º 2).

4.2.3. Categoría “Profesor”

Esta categoría cobra sentido en las autobiografías al referirse a unas narrativas sobre los usos que hacemos de la misma en el ejercicio de nuestra profesión. El profesor, quien profesa un saber, que dice lo que se hace concretamente en la tarea escolar, que en este punto se enfatiza como bancaria porque: en primer lugar, nos hace reconocibles a partir “de los instrumentos o recursos de la acción docente” (Quintar, 2006, p. 55) y, en segundo lugar, nos hace reconocibles a partir de los conocimientos dados cuando éramos alumnos como un deber aprender/repetir para ser promocionados (Quintar, 2006) y que proyectamos en nuestras prácticas docentes.

Mi profesor de Geometría, era un señor muy flaco con cara de viejo verde. La tarea a recoger era sobre el teorema de Pitágoras, él pidió mi cuaderno porque intuía que yo no la había realizado, “en verdad yo nunca las hacía”, pero, al ver que la había realizado, se sorprendió (autobiógrafo n.º 2).

Una tarea que recuerdo fue en grado décimo cuando el profesor de Lengua Castellana nos colocó unos ejercicios curiosos: leer pinturas, cuadros e imágenes de diferentes épocas, unas pertenecían a la época de la revolución industrial, otras al romanticismo (autobiógrafo n.º 4)

La didáctica no parametral nos permite expresar que las tareas escolares indicadas parametrizan a los estudiantes, primero a nosotros, en un ciclo de aprender/repetir para

promocionar y ser promocionados por la institucionalidad. Lo que quiere decir que aún nos situamos como alumnos que dependen de una fuerza externa, el parámetro, que debe agenciarse hacia nuestra transformación como educandos, usando el lenguaje “freirleriano”: “Nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos” (Freire, 2008, p.56).

En la planificación de mis clases me gusta incluir herramientas tanto auditivas como visuales para generar en los estudiantes algún tipo de reacción. La idea es que nadie permanezca indiferente frente al tema propuesto, que todos, de alguna manera, se involucren en la reflexión (autobiógrafo n.º 1).

Me di cuenta de que simplemente estaba repitiendo lo que viví y critiqué como estudiante con mis alumnos (autobiógrafo n.º 3).

4.2.4. Categoría “Resultados”

Esta categoría se relaciona con la anterior al realizarse entre acciones subjetivas y lo que se presume como objetivo de la tarea escolar: entre el profesor (sujeto) y los resultados (objeto). En medio de esa tensión, están los estudiantes.

Podría afirmarse que la categoría “Resultados” hace comprender la tarea escolar como bancaria en tanto su exigencia parte, se desarrolla y culmina con lo que se llama “la rendición de cuentas”, la cual sujeta al niño o al joven a un condicionamiento bancario en el que “o paga todo lo que debe o no debe nada”. Una acción del aprendizaje que se ejecuta mediante una evaluación de resultados por logros académicos.

Desde la didáctica no parametral, la composición de los “resultados” académicos permite visibilizar que se exige su rompimiento: de un rendimiento de cuentas a un “darse cuenta y dar cuenta de lo que somos y hacemos como sujetos con capacidad de reconfigurarnos en la historia de la cual somos productores a la vez que producidos” (Quintar, 2006, p. 14).

Mientras continuemos bajo el parámetro del resultado, la enseñanza continuará dependiendo del aprendizaje; es decir, del trabajo autónomo del estudiante y de la familia. En otras palabras, creamos las condiciones escolares para que la escuela y sus procesos de evaluación vía tarea escolar bancaria nos produzcan. En este movimiento, se descubre lo que podríamos llamar la “didáctica de la impotencia”, con la cual desistimos de recuperarnos y de

recuperar la potencia entre educandos y educadores, que es la autonomía de pensar y de hacer para provocar, por qué no, resultados que no pasen por la “exitología” métrica de los sistemas de evaluación institucionales, sino por la historia de quienes la hacemos posible.

En la clase de música nos pidieron elaborar un instrumento musical de percusión, yo realicé unas “claves” recortando y puliendo dos pedazos de un palo de escoba. Otra de las clases que me parecían muy creativas era la de Sociales, ya que la profesora nos pedía elaborar caricaturas, historietas, cuentos, canciones, coplas, de acuerdo al tema que estábamos viendo (autobiógrafo n.º 1).

Después del descanso de los grados 6º y 7º, en un día caluroso, me tocaba dictar clase al grado 7DE; el salón tenía olor a sudor de adolescente. Los estudiantes tenían que realizar en casa (tarea escolar) un mapa de ideas sobre dos conceptos: uno positivo y su contrario o negativo, para realizar un *performance* fotográfico. Sentí frustración cuando más de la mitad del curso llevó un mapa poco elaborado, sin coherencia, mediocre; se intuía que lo habían realizado cinco minutos antes de llegar al salón, la otra mitad simplemente no lo había realizado (autobiógrafo n.º 2).

Con esta nueva experiencia me he cuestionado mucho, tanto que he replanteado la manera como estoy orientando en el aula la tarea escolar y los procesos evaluativos que estoy aplicando. Al implementar nuevas estrategias en mi quehacer docente, me he encontrado que muchas de las estudiantes han visto con sorpresa las nuevas dinámicas que estoy adoptando en mis asignaturas; pero, con gran decepción, también he visto cómo las tareas han sido asimiladas por muchas estudiantes con irresponsabilidad (autobiógrafo n.º 3).

4.2.5. Categoría “Influencia”

Esta categoría cobra sentido en las autobiografías, después de las narrativas de cada investigador sobre el ejercicio docente, adoptando en su conciencia la forma de implementar una potencia consciente. “Un sujeto sujetado a su subjetividad y a su situacionalidad histórica” (Quintar, 2006. P. 105). El profesor construye otra mirada en sus estudiantes, al modificar sus prácticas educativas frente a la tarea escolar, transformándola de bancaria a no parametral. La

didáctica no parametral nos permite como investigadores romper los paradigmas frente a los estudiantes y ante nosotros mismos en el proceso de aprender/enseñar.

En la planificación de mis clases me gusta incluir herramientas tanto auditivas como visuales para generar en los estudiantes algún tipo de reacción. La idea es que nadie permanezca indiferente frente al tema propuesto; que todos, de alguna manera, se involucren en la reflexión (autobiógrafo n.º 1).

Desde mi actuar como docente y ante una visión nueva de lo no parametral, he dejado de lado un modelo de tarea bancaria y he puesto mi conocimiento en usar la memoria histórica de mis estudiantes de grado 6º a 11º, dando a conocer un proceso audiovisual (disciplina que me ocupa) para construir guiones significativos a su tiempo y espacio (autobiógrafo n.º 2).

En mi quehacer como docente, inspirado en la didáctica no parametral, he buscado que la tarea escolar se convierta en algo significativo y agradable para las estudiantes, en lo cual donde la nota no es lo más importante. Lo realmente importante y enmarcado en la libertad, es que ellas sean conscientes de sus posibilidades, habilidades y gustos, que se despierte en ellas el deseo de conocer y experimentar otras posibilidades de comunicar sus saberes, que descubran otros y los compartan con quienes las rodean, buscando no solo el crecimiento personal, sino también el de los demás (autobiógrafo n.º 3).

Tabla n.º 1. Categorización y subcategorización de las autobiografías y los análisis

Las autobiografías de los cuatro docentes investigadores permiten distinguir como hallazgos de la tarea escolar bancaria una serie de categorías y subcategorías emergentes, originadas a partir de su resignificación desde la didáctica no parametral. A continuación, se presenta la tabla n.º 1, la cual ordena y sistematiza nuestras reflexiones.

AUTOBIOGRAFÍA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Autobiógrafo n.º 1	Memorización	Se evidencia la fragmentación del conocimiento disciplinar, la dogmatización de teorías. La disociación entre ciencia y realidad histórico-social debe ser superada mediante la integración del sujeto con la realidad, provocando rupturas en las estructuras autorreferenciales, tanto en los sistemas como en los individuos (Quintar, 2006).
Autobiógrafo n.º 2	Disciplina	La tarea escolar siempre parte de referentes. En este caso especial, parte y siempre transita, hasta ubicarse en una nominalización curricular (grado 8º), que gestiona un tipo de tarea escolar correspondiente a esta

		<p>generalización del grado académico.</p> <p>Toda tarea escolar bancaria tiene su referente, es de decir, un punto de identificación al disciplinar que, en el lenguaje escolar, se denomina "materia".</p>
<p>Autobiógrafo n. ° 3</p>	<p>Influencia</p>	<p>“En el proceso investigativo fui descubriendo como en mi labor estaba repitiendo lo que mis maestros hacían conmigo con algunas de esas prácticas bancarias que critiqué y otras que cautivaron mi atención y gusto, pero que al fin de cuentas respondían al mismo modelo educativo. Al darme cuenta de esta realidad, intenté reaccionar empezando a acoger la didáctica no parametral; pero transformar parámetros no es fácil, puesto que significa salir de la zona de confort y eso a nadie le gusta; este es un proceso</p>

		<p>que se va dando paso a paso, poco a poco, hasta poder implementar y aplicar esta nueva visión en el que hacer docente.</p> <p>La implementación fue acogida con gran sorpresa y entusiasmo, pero en un principio las estudiantes no estaban preparadas para asumir esta nueva práctica con la seriedad y responsabilidad necesarias para alcanzar las metas propuestas. En el camino se fueron alcanzado algunos logros, pero este es un paso que se debe dar y perfeccionar”.</p>
<p>Autobiógrafo n. ° 4</p>	<p>Identidad</p>	<p>El hombre construye realidades, a través del lenguaje, y este cumple una función fundamental.</p> <p>El hombre crea realidades a través del lenguaje, se comunica a través del lenguaje, configura relaciones a través del lenguaje, construye a través del lenguaje, y esto no es un</p>

		<p>acto de pensar, es parte de la existencia, y por eso cuando se empobrece el lenguaje, no solamente se empobrece el pensamiento, sino que también se empobrece la existencia (Zemelman, 2003).</p>
--	--	--

4.3 ATLAS. Ti

El uso de herramientas informáticas para facilitar los procesos investigativos se ha incrementado en los últimos años, con el fin de garantizar una mayor calidad en los resultados y de optimizar los tiempos requeridos. ATLAS.ti es uno de los programas más conocidos y utilizados en este tipo de investigaciones.

Este *software* se destaca por ser uno de los más fáciles de manejar y aprender. Permite sistematizar y codificar de manera sencilla los datos que se encuentran en distintos formatos, como MP3, PDF, JPG, entre otros. Asimismo, permite trabajar con varios archivos a la vez, lo que facilita el proceso de investigación.

Entre las herramientas que el programa se encuentran la codificación de códigos, la citación de texto, la creación de memos y la presentación de redes. Para desarrollar el proceso investigativo, este *software* cuenta con las siguientes herramientas:

El proceso de trabajo en ATLAS.ti se puede agrupar en dos niveles:

- **Textual:** abarca la preparación y el manejo de los datos, la segmentación de los textos (ya sea texto en sí, pero también imagen, sonidos o video) y la codificación.
- **Conceptual:** abarca la comparación e interpretación de segmentos ya codificados, así como la elaboración de redes que vinculen conceptos (documentos primarios, citas, códigos, familias, etc.) a un nivel más abstracto y la construcción de teoría fundamentada en los datos.

Un análisis cualitativo pasa por ambos niveles de manera continua: se puede comenzar trabajando en el nivel textual, avanzar al nivel conceptual, regresar al nivel textual y volver al nivel conceptual de manera cíclica.

A continuación, se detallan las etapas del proceso general de trabajo en ambos niveles con ATLAS.ti.

Nivel textual

1. El primer paso consiste en crear una unidad hermenéutica que es el archivo que guardará toda la información (datos, anotaciones, códigos, redes, etcétera) del proyecto.

2. Asignar los documentos primarios, es decir, se le indica al programa qué archivos contienen los datos que se van a analizar, de este modo, en un mismo archivo (la unidad hermenéutica) se contienen todos los documentos que se utilizarán, haciéndolos más fácilmente manejables y navegables.

3. Leer y releer los textos, para identificar y marcar los segmentos de texto significativos para la investigación (también llamados citas). Dichos segmentos se codifican con “palabras clave” o códigos para identificarlos.

Simultáneamente se escriben anotaciones con las reflexiones de los investigadores.

Nivel conceptual

1. Comparar las citas, comenzar a hacer interpretaciones de las mismas.

2. Agrupar documentos primarios, citas, códigos en familias, para de esta manera pasar a un nivel más abstracto en el análisis de los datos.

3. Construir redes que representen los vínculos y relaciones entre los diferentes documentos primarios, citas, códigos y familias. Redactar anotaciones que plasmen la interpretación y construcción de la teoría que emerge de los datos.

4. De manera opcional, se pueden exportar los datos a otros programas para ampliar el análisis.

5. Finalmente, y en base al análisis realizado en las etapas anteriores, redactar el reporte escrito que presente los resultados obtenidos, la interpretación de los mismos y la construcción de teoría.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La investigación hace visibles dos momentos que, desde Zemelman, se comprenden “como la tensión entre la determinación y la indeterminación” (Zemelman, 2003, p.106).

Lo determinado es o son las prácticas de tareas bancarias con las que fuimos educados los investigadores y que, mediante la autobiografía, narramos en el nivel de Educación Básica Secundaria colombiana, para luego exponer las formas en que los docentes de colegios privados hacemos la tarea escolar bancaria.

Por su parte, “lo indeterminado corresponde al nivel de la reflexión que en Zemelman se comprende como la ruptura y a la vez la apertura que lleva a la posible transformación en otra relación que demanda ser determinada. (Zemelman, 2003), o lo que Quintar denomina didáctica no parametral o prácticas de resignificación. “Solo la autorreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos de vida individual y social, libertarios y democráticos” (Quintar, 2006, p. 27). Lo que en la investigación corresponde a la articulación de la didáctica no parametral en nuestras prácticas de tareas escolares bancarias a partir del reconocimiento de su afectación en las autobiografías donde la reflexión nos muestra un deseo de querer buscar un desafío hacia lo no parametral.

La didáctica no parametral es un referente teórico y metodológico que nos permite construir elementos emergentes, derivados de la experiencia docente y de los estudiantes, haciendo posible aprender a partir de la vida misma y transformar lo que Freire ha llamado: la educación bancaria.

Las cinco categorías "identidad, disciplina, profesor, resultados e influencia" halladas en las autobiografías permiten reconocer el ejercicio de reflexión de cada uno de los docentes investigadores, transversalizado - el ejercicio- por la lectura y el diálogo individual y colectivo de la didáctica no parametral. Son indicios de la reflexión como el acto de pensamiento que se constituye en un primer acto para la transformación de nuestras prácticas de tareas escolares bancarias a no parametrales.

La conclusión más significativa es el desafío epistemológico y metodológico de incorporar en la formación de nuestros estudiantes la didáctica no parametral para transformar, no solamente la tarea escolar bancaria, sino todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. La reflexión docente en torno a los procesos pedagógicos-didácticos favorece la transformación de las mismas y por ende, la del profesor.

Una segunda conclusión es la necesidad de incorporar en la formación docente el tema de la tarea escolar, para que se integren en el discurso de la práctica docente las maneras de hacerla posible, en un mundo con niños y jóvenes singulares que no permitan su homogeneización.

Recomendaciones

El proceso de reflexión, en torno a la tarea escolar a partir de la didáctica no parametral, desafía nuestro pensamiento docente entretejido entre actos pedagógicos y didácticos, pero hace falta la acción transformadora en la vida cotidiana. Por ello queda por investigar esta segunda parte.

Por lo pronto, la didáctica no parametral ha generado en nosotros, la resonancia o afectación de nuestro objetivo general, que es la resignificación de nuestra práctica de tarea escolar, reflexionándolas.

No se pretende enunciar una serie de consejos a seguir para realizar tareas escolares, sino avizorar en las prácticas pedagógicas y didácticas la posibilidad, siempre limitada, de construir

espacios y tiempos de reflexión docente en torno a un elemento nodal del aprendizaje y la enseñanza, como es la tarea escolar.

Resulta importante afirmar que la escasa reflexión sobre este elemento curricular en instituciones públicas y privadas del Distrito y de la nación, como el Colegio Psicopedagógico La Sabiduría, el Colegio Bachillerato Patria y la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Soacha, hace evidente el desafío epistemológico y metodológico de incorporar en la formación docente el tema de la tarea escolar, para que se integren en el discurso de la práctica docente las maneras de hacerla posible en un mundo con niños y jóvenes singulares que no permitan su homogeneización.

Quizás la didáctica no parametral sea uno de los referentes teóricos y metodológicos que permitan construir elementos emergentes derivados de la experiencia docente y de los estudiantes, haciendo posible el avance que Quintar, iluminada por Zemelman y Freire, invita a hacer: pasar de un alumno a un educando y de un profesor a un educador. Así todos podremos aprender a partir de la vida misma y quitarnos la atención de los resultados académicos y escolares, que es lo que ha llamado Freire la “educación bancaria”.

La autobiografía como método de investigación cualitativa tiene la pertinencia para hacer posible lo que se ha dicho hasta el momento. Su agenciamiento en los programas de formación docente es otra posibilidad epistemológica y metodológica que esta investigación funda para nuevas investigaciones en la tarea escolar.

Como recomendaciones, se tiene que es necesaria la transformación de nuestras prácticas educativas, especialmente de la tarea escolar, asumiendo perspectivas latinoamericanas como la didáctica no parametral, que agencia aportes teóricos y metodológicos cercanos a lo que somos y realizamos como profesores de la región.

Hacer una investigación en torno a la tarea escolar es importante, especialmente porque el contexto sociocultural en el que desarrollamos nuestras prácticas educativas, resistentes y defensoras de la tradición, concitan ya que, a pesar de la resistencia al cambio en lo que concierne a la tarea escolar, puede generarse si el docente y la institución educativa generan procesos de reflexión, que la hagan posible, si no la desaparición de la tarea escolar, sí su agenciamiento para

la transformación de los significados y los sentidos que mueven la comprensión de la vida de los docentes y de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, Núm. 1, 21. Granada España.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales* (3^{era} Ed.). Bogotá: Universidad de los Andes-Grupo Editorial Norma.
- Castro, P. (1996). *Teoría de las prácticas sociales*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cooper, (2006) *The Battle Over Homework*, segunda edición, Review of Educational Research
- Daza, T. (2014). *Importancia de las tareas dentro del entorno escolar*. Bogotá: Uniminuto
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, España: La Nuova Italia.
- Eddy. (1984). *Estrategias para aprender*.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (8^a Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Pablo.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (20^a Ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. & Gadotti, M. (2008). *Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Clacso
- Fuenmayor, J. (2011). *Los métodos y su correspondencia con los enfoques*. Caracas: Universidad Nacional Experimental.
- Guerrero, T. (2009). *La tarea escolar como problemática educativa*. Tesis de maestría. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- López, M. (2003). *Tareas sin peleas*. Colombia: Penguin Random House.
- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Revista MEC-EDUPAZ*, 1, 3.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa., Guía Didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

Núñez, J. (2012). *Los deberes escolares: ¿son o no son necesarios?* A Coruña: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Posada, D. & Taborda, A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-pluriversidad*, 12, 2.

Quintar, E. (2006.). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto “Pensamiento y Cultura en América Latina” A.C.

Quintar, E. (2002). [Recuperado](http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf) el 24 de octubre del 2016, en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf>

Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar. *Educação e Pesquisa*, 33, 3, 409-426.

Walker, R. (2013). *Reforming homework*. Australia: Palgrave Macmillan.

Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Rubí, España: Anthropos Editorial.

Husserl (1991), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Granada, España.

ANEXOS

Anexo 1. Memorando Autobiográfico.

Memorando autobiográfico No. 1

IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR	
NOMBRE	ANA DELIA GÓMEZ RODRIGUEZ
LUGAR DE NACIMIENTO	SANTA FE DE BOGOTA
LUGAR DE ESTUDIOS:	
PRIMARIA	GACHETA (CUNDINAMARCA)
SECUNDARIA	GACHETA (CUNDINAMARCA)
TECNICO/TECNOLOGICOS/PROFESIONALES	SANTA FE DE BOGOTA
EXPERIENCIA LABORAL	DOCENTE EN PREESCOLAR, PRIMARIA Y BACHILLERATO
Mi nombre es Ana Delia Gómez Rodríguez, nací en Bogotá. A los pocos meses de nacida, mi familia se trasladó a un pueblo cercano llamado Gachetá. Allí crecí y viví hasta los quince	

años. Mi padre se llama Luis Hernando Gómez Rincón y mi madre María Rodríguez. Tengo un hermano y una hermana, ambos son mayores. El nombre de mi hermana Maria Elena y el de mi hermano Pablo Emilio.

Como lo había mencionado anteriormente, crecí en el municipio de Gachetá que queda a cuatro horas de Bogotá. Allí inicié mis estudios de Primaria en la Escuela Oswaldo Díaz (no hice Preescolar). Desde muy pequeña me llamó la atención ser profesora, por eso preferí estudiar mi bachillerato en la Escuela Normal Superior. Cuando estaba en décimo salió el decreto que para optar por el grado de normalista debía cursar dos años más (12 y 13), así que decidí ingresar a la comunidad religiosa de las Hermanas de La Presentación y por esa razón cursé el grado once en Soatá (Boyacá), al mismo tiempo que hacía mi aspirantado.

Al siguiente año inicié mi formación en el postulantedo. Y ya como novicia inicié mi formación profesional en Filosofía y Educación Religiosa en la Universidad Santo Tomás.

EXPERIENCIA LABORAL:

Mi carrera como docente comenzó desde muy temprano, he tenido la fortuna de ejercer mi profesión en varios colegios, desde Jardín hasta grado Once.

Mi primera experiencia educativa fue como postulante en un internado de Mayoyoque (Putumayo), allí estuve un año. Sus habitantes, en su mayoría, son afrocolombianos, con un alto índice de analfabetismo. Muchos niños y jóvenes contemplaban la posibilidad de ingresar a las filas de las FARC como medio de sostenimiento.

Al siguiente año, como novicia, di clases de religión en el colegio de La Presentación en Bogotá. Luego que profesé mis votos, me enviaron a San Luis de Palenque (Casanare), allí

duré dos años dando clases de Español, Matemáticas y Religión. De allí me trasladaron para Duitama (Boyacá) y luego para Sogamoso en donde estuve a cargo de todas las materias en grado segundo de Primaria.

En el 2010 decidí retirarme de la Comunidad, continué trabajando en el Colegio de La Presentación –Centro- dando Religión y Español, en primaria.

Al año siguiente trabajé en la Normal Superior de Gigante Huila como docente de Matemáticas en grado sexto. Luego de un año sabático, retomé mi carrera y trabajé como docente de Religión de Bachillerato en el Colegio Nuestra Señora La Sabiduría en Acacías –Meta-. Y actualmente, estoy trabajando en el colegio Psicopedagógico La Sabiduría como docente de Ética y Religión de grado primero a grado once.

Memorando autobiográfico No. 2

IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR	
NOMBRE	LUZ TATIANA AMADO CUESTA
LUGAR DE NACIMIENTO	BOGOTÁ
LUGAR DE ESTUDIOS:	
PRIMARIA	BOGOTÁ

SECUNDARIA	BOGOTÁ
TECNICO/TECNOLOGICOS/PROFESIONALES	BOGOTÁ
EXPERIENCIA LABORAL	BACHILLERATO

Recuerdo que cursaba el grado 8°, mi curso se ubicaba en el patio central de colegio, el salón tenía el piso y ventanas de madera, hacía mucho frío, mi puesto era el tercero de la segunda fila, y mi profesor de geometría era Alirio Piñeres, un señor muy flaco con cara de viejo verde, la tarea a recoger era sobre el teorema de Pitágoras, el pidió mi cuaderno porque intuía que yo no la había realizado, “en verdad yo nunca las hacía” pero, al ver que la había realizado se sorprendió y me hizo casi una evaluación de cómo había hallado la hipotenusa, yo le expliqué y fue la única vez que en los cuatro años que estuve en ese colegio me felicitó.

DATOS AUTO – BIOGRÁFICOS COMO DOCENTE DE BACHILLERATO:

NOMBRE DE COLEGIO DONDE HE EJERCIDO COMO DOCENTE: Colegio La Candelaria, Colegio Superior de Comercio, Colegio de Bachillerato Patria.

Cursos donde he enseñado: de 6° a 11°

RECUERDOS DE PLANIFICAR, IMPLEMENTAR Y EVALUAR UNA TAREA ESCOLAR EN UN SOLO CURSO 2016.

Después del descanso de 6° y 7° en un día caluroso, me tocaba dictar clase al grado 7DE, el salón tenía olor a sudor de adolescente. Los estudiantes tenían que realizar en casa (tarea escolar) un mapa de ideas sobre dos conceptos: uno positivo y su contrario o negativo, para realizar un performance fotográfico. Sentí frustración cuando más de la mitad del curso

trajo un mapa poco elaborado, sin coherencia, mediocre; se intuía que lo habían realizado 5 minutos antes del llegar al salón, la otra mitad simplemente no lo había realizado.

Desde mi actuar como docente y ante una visión nueva de lo no parametral, he dejado de lado un modelo de tarea bancaria y he puesto mi conocimiento en usar la memoria historia de mis estudiantes de 6 grado a 11, dando a conocer un proceso audiovisual (disciplina que me ocupa) para construir guiones significativos a su tiempo y espacio.

Memorando autobiográfico No. 3

IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR	
NOMBRE	JAVIER GUSTAVO RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ
LUGAR DE NACIMIENTO	BOGOTÁ
LUGAR DE ESTUDIOS:	
PRIMARIA	COLEGIO SIMON BOLIVAR
SECUNDARIA	COLEGIO DEPARTAMENTAL INTEGRADO DE SOACHA
TECNICO/TECNOLOGICOS/PROFESIONALES	CORPORACION UNIFICADA NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR (CUN)

EXPERIENCIA LABORAL**DOCENTE DE
BACHILLERATO**

Nací en Bogotá el 9 de diciembre de 1976, hijo de Blanca Lilia Gutiérrez y Luis Adolfo Rodríguez. El menor de cinco hermanos: dos fuera del matrimonio y tres del matrimonio. Los dos primeros hijos de Luis Adolfo siendo ellos los mayores Jairo Rodríguez y Luis Rodríguez y del matrimonio María Bernarda Rodríguez, Juan Carlos Rodríguez y Javier Rodríguez.

Estudí desde Kínder a 9° en el colegio Simón Bolívar de Soacha, 10° y 11° en el colegio departamental integrado de Soacha.

Terminado el colegio, ingresé al seminario con el deseo de convertirme en sacerdote, pero por vicisitudes de la vida no pude continuar con el proceso. Estando en esta institución amplí y profundicé mis conocimientos en Filosofía, Teología, Pastoral, lo que me permitió iniciar mis estudios en la Licenciatura de Filosofía y Educación Religiosa en la Universidad Santo Tomás.

También estudié en la CUN cine, tv y video; obteniendo el título de Técnico profesional en cine, tv y video.

EXPERIENCIA LABORAL:

Inicie mi experiencia docente en el colegio Miguel Ángel Asturias, dando las asignaturas de ética, religión de 6° a 11°. Filosofía y Ciencias Políticas en los grados 10° y 11°. En este colegio duré 5 años de los cuales poseo muy buenos recuerdos por el ambiente laboral y el trabajo con los estudiantes. Terminando el quinto año decidí cambiar para el próximo año de trabajo, ingresando al Liceo cultural Mosquera de Patio Bonito en los grados de 6° a 11°, impartiendo la asignatura de ERE. En este colegio son más los malos recuerdos que los buenos,

hasta el punto de querer eliminar de mi mente este mal recuerdo por la relación establecida con algunas directivas, un docente que me hizo la vida imposible en este año y con varios estudiantes. Después de ese año de terror ingresé a la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Soacha en cursos de 6°-11°, enseñaba Filosofía en 10° y 11° y ERE en 9°. Después de 5 años ya no imparto la asignatura de filosofía sino solo ética de 6°-10° y ERE de 6° a 8°, la experiencia ha sido muy significativa con altos y bajos, pero más altos que bajos.

En el 2016, inicié la especialización en Pedagogía y Docencia universitaria en la universidad San Buenaventura, la cual ha sido una experiencia bastante significativa pues me ha hecho replantear todos mis procesos en mi quehacer docente y en especial el ser de la educación, pues me di cuenta que simple mente estaba repitiendo lo que yo viví y critiqué como estudiante con mis alumnos; por lo tanto decidí implementar las experiencias vividas en los diferentes módulos trabajados en la especialización, lo cual no ha sido una tarea fácil pues es romper con los esquemas establecidos y con mis propias estructuras.

Memorando autobiográfico No. 4

IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR	
NOMBRE	IVAN FERNANDO CENDALES
LUGAR DE NACIMIENTO	MIRAFLORES
LUGAR DE ESTUDIOS:	

PRIMARIA	VILLANUEVA CASANARE
SECUNDARIA	YOPAL CASANARE
TECNICO/TECNOLOGICOS/PROFESIONALES	BOGOTA CUNDINAMARCA
EXPERIENCIA LABORAL	DOCENTE EN PREESCOLAR, PRIMARIA Y BACHILLERATO
<p>Mi nombre es Ivan Fernando Cendales. Nací un 5 de junio de 1988. En el municipio de Miraflores, hijo de María del Carmen Cendales, viví mi mayor parte de la infancia en Villanueva Casanare, junto a mis hermanas Roció la mayor, y Alice la menor. Mi primaria la inicié a los 6 años en una escuela rural, llamada escuela rural Rafael Uribe Uribe, cerca del municipio de Villanueva, tuve que estudiar allí ya que mi madre tenía que trabajar en esa zona, donde compartí con niños quienes vivían en fincas y quienes su entorno y contexto siempre fue el agro y la ganadería. Aprendí mucho del campo a esa escasa edad, toda mi primaria la realicé en esa escuela, una de las únicas tareas que me marcaron fue cuando entre todos mis compañeros hicimos un mapa de Colombia muy grande y cada uno tenía que hacer un departamento, para luego armar el rompecabezas del mapa de Colombia, recuerdo que ahí me empezó a gustar las ciencias sociales y la geografía, ya que desde un pupitre sentía que viajaba a todos los lugares a través de un mapa. En esta tarea, me tocó realizar el departamento de Tolima, tenía que hacer el departamento pintarlo con la representación en vestuario del Tolima y de las cosas típicas que resaltaban la cultura y la gente del Tolima.</p>	

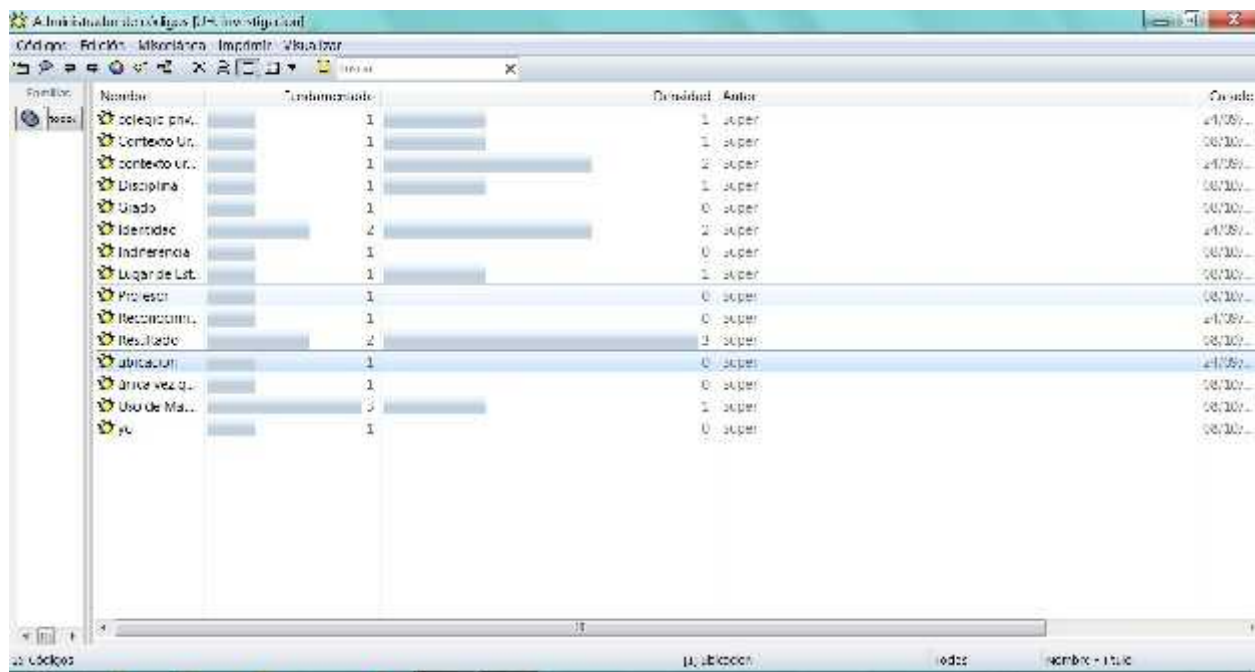
Ya cuando inicie mis estudios de secundaria, tuve que irme a vivir a la ciudad de Yopal Casanare, mi primer grado de bachiller (sexto), lo realice en el Colegio Departamental Campo Elías Cortes. Me dio un poco duro, se me dificulto el rol de estudiante, ya que estaba acostumbrado a otro entorno, donde tuve que compartir con nuevos compañeros quienes tenían otras costumbres (urbanas), forma de vestir y de hablar era muy distinto a la que viví con estos niños del campo. No me pude integrar, acoplar a este grupo, a este nuevo estilo de vida, era un contexto totalmente diferente a lo que estaba acostumbrado a vivir. Y por ende ese año lo perdí, escolarmente jamás rendí, ese sexto bachillerato fue un total fracaso en mi vida escolar. Luego de eso mi madre me castigo y tuve que ir a estudiar a otro pueblo, donde también el contexto social y cultural era muy diferente, al de este anterior colegio, fue un poco más fácil entrar en este ámbito, ya que tenía experiencias pasadas y aplique ciertas estrategias. Que me permitieron ser más audaz, Como abordar un dialogo, intervenir en foros, integración en juegos y actividades deportivas, el anterior colegio me sirvió mucho para aprender a lidiar en ciertas situaciones y ese año ocupe el primer lugar entre los compañeros de mi clase. Fue el mejor año escolar, ya que los siguientes años los pasaba con muy bajas calificaciones, nunca me sentí cómodo estudiando, siempre vi que el estudio y la forma de aprender y como me enseñaban no era algo significativo en mi aprendizaje, y tal vez por eso realice cada grado en diferente colegio, conocí muchos colegios, muchos compañeros, pero en ninguno de ellos sentí que era el adecuado. Siempre busque algo diferente, pero todos tenían algo en común nada, todo era vacío. Una tarea que recuerdo fue en grado decimo donde el profesor de lengua castellana nos colocaba unos ejercicios curiosos y era a leer pinturas, cuadros e imágenes de diferentes épocas, unas pertenecían a la época de la revolución industrial, otras al romanticismo, en fin. Me gustaba mucho saber a qué época pertenecía, en que entorno fue pintada y el significado de

esa pintura. Sin duda aprendí mucho a observar y a describir estas imágenes y siempre me iba muy bien en estos ejercicios, ya que siempre aplique en mi contexto y entorno social describir una situación donde me mostraba un signo de alerta. Por ejemplo cuando había un peligro, cuando era confiable, cuando tenía que guardar calma y mesura, silencio, estos ejercicios me enseñaron a aprender solo observando una situación en calma.

Anexo No. 2 Atlas Ti Sistema de códigos y memorandos

Autobiógrafo No. 1

Autobiógrafo No. 2



Nombre	Fundamentado	Cantidad	Autor	Código
colegio priv.	1	1	super	41/289...
Contexto Urb.	1	1	super	50/300...
Contexto Urb.	1	2	super	41/289...
Disciplina	1	1	super	50/300...
Grado	1	0	super	50/300...
Identidad	2	2	super	41/289...
Indiferencia	1	0	super	50/300...
Lugar de Est.	1	1	super	50/300...
Profesor	1	0	super	50/300...
Reconocim.	1	0	super	41/289...
Resultado	2	1	super	50/300...
ubicación	1	0	super	41/289...
ante vea qu.	1	0	super	50/300...
Uso de Mat.	3	1	super	50/300...
ya	1	0	super	50/300...

Nombre	Linea	Grado	Sexo	Edad	Altura	Color	Matrícula	DPI	Familia
503	Ca.	1	M	174	5'9"	CR/100	05/100	-	
504	Ca.	1	M	170	5'7"	CR/100	05/100	-	
505	Ca.	1	M	170	5'7"	CR/100	05/100	-	

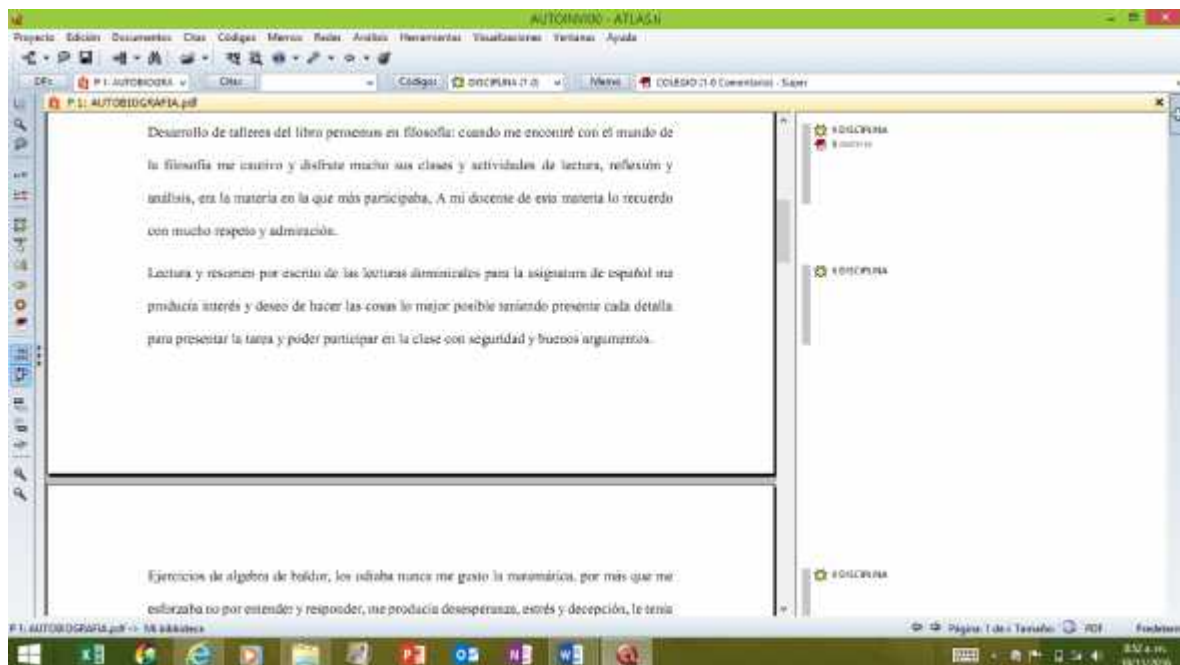
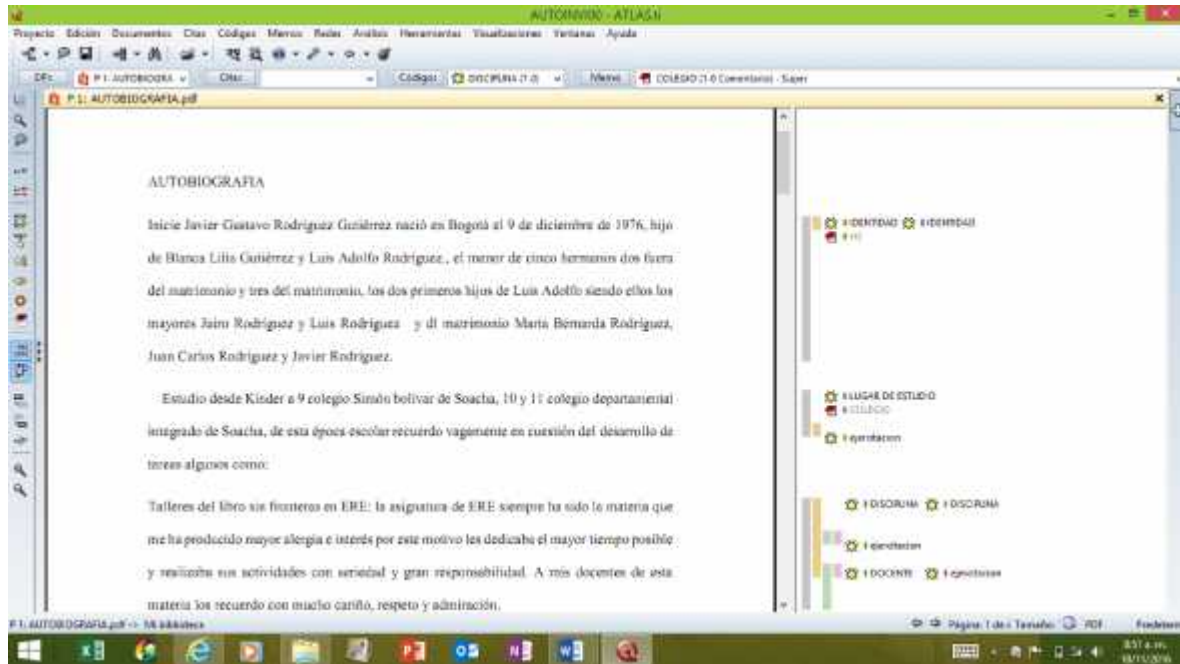
BACHILLERATO: Nuestra Señora del Rosario, Colegio Juan Pabst, Colegio José Justo Rivera

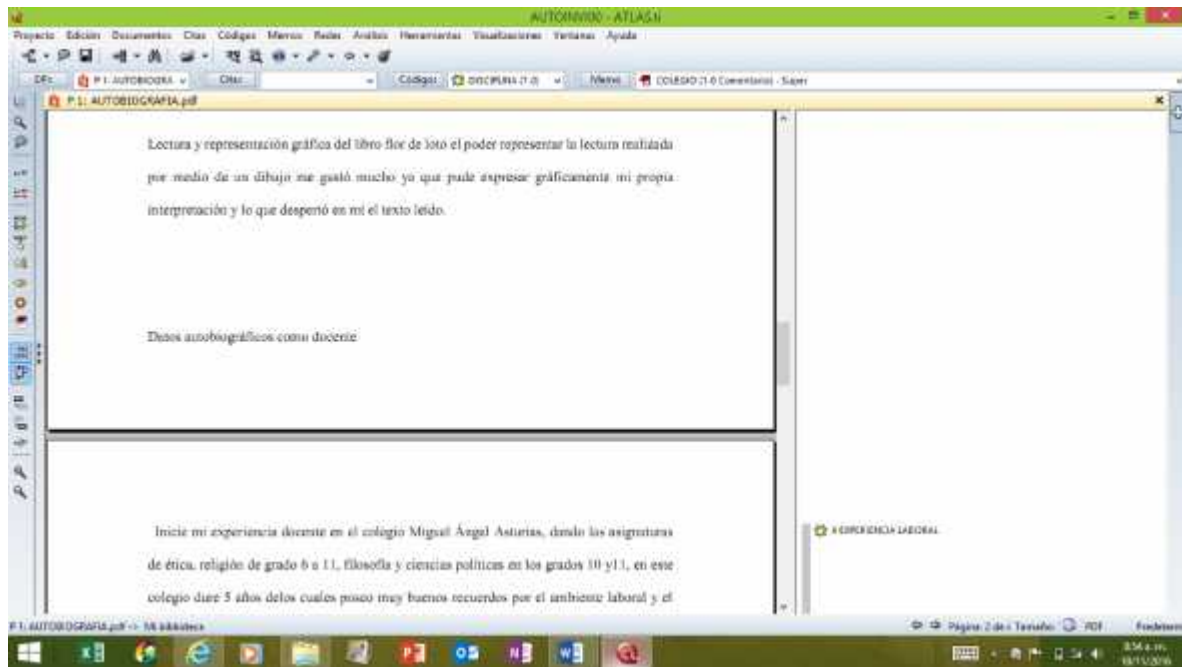
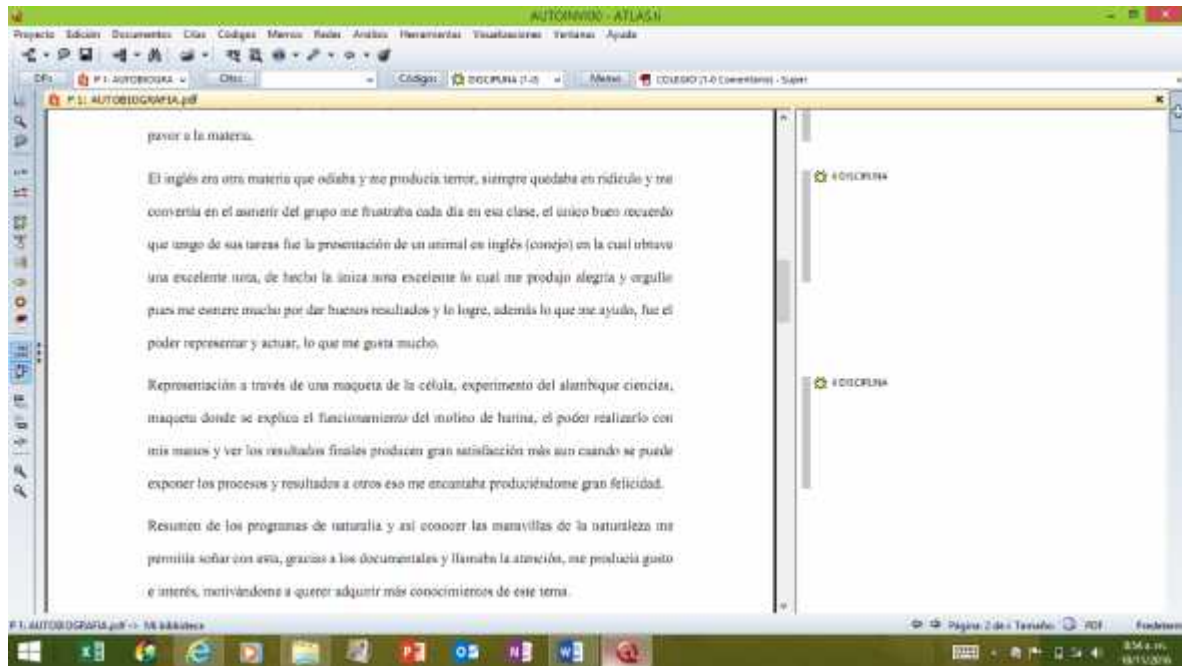
Recuerdo de tarea escolar en el Bachillerato:

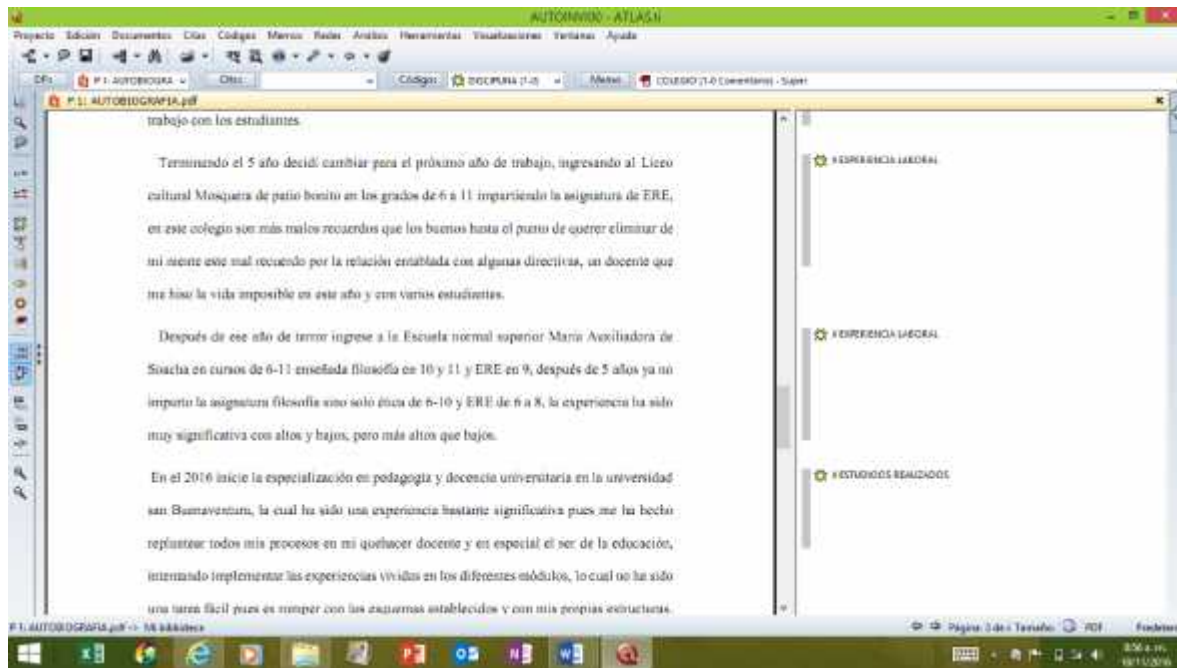
Recuerdo que cursaba el grado 10º, mi curso se ubicaba en el patio central del colegio, al salir tenía el piso y ventanas de madera, hacía mucho frío, mi puesto era el tercero de la segunda fila, y mi profesor de geometría era Alirio Páezes un señor muy flaco con casaca vieja verde, la tarea a recoger era sobre el teorema de Pitágoras, el prófeso me confundió porque sabía que yo no la había realizado, "en verdad yo nunca las hazza" pero, al ver que la había realizado se sorprendió y me hizo una evaluación de cómo había hallado a la hipotenusa, yo le explicaba y fue la única vez que en los cuatro años que estuve en ese colegio me felicitaron.

DATOS AUTOBIOGRÁFICOS COMO DOCENTE DE BACHILLERATO

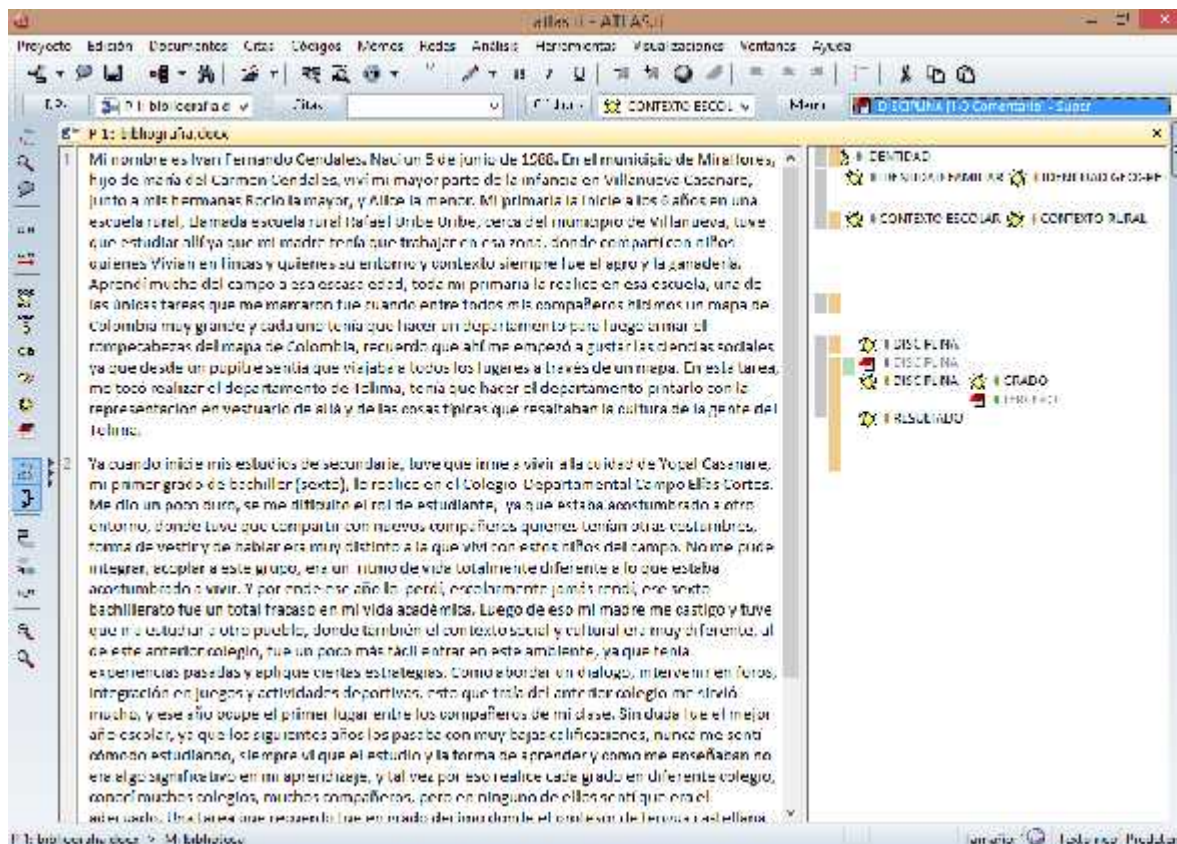
Autobiógrafo No. 3

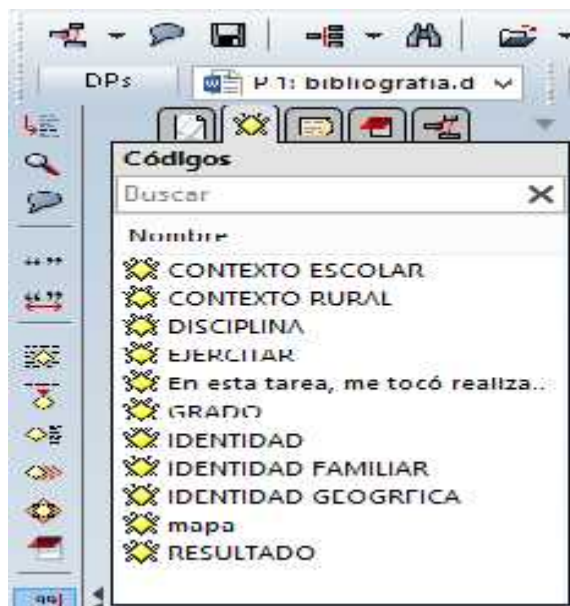
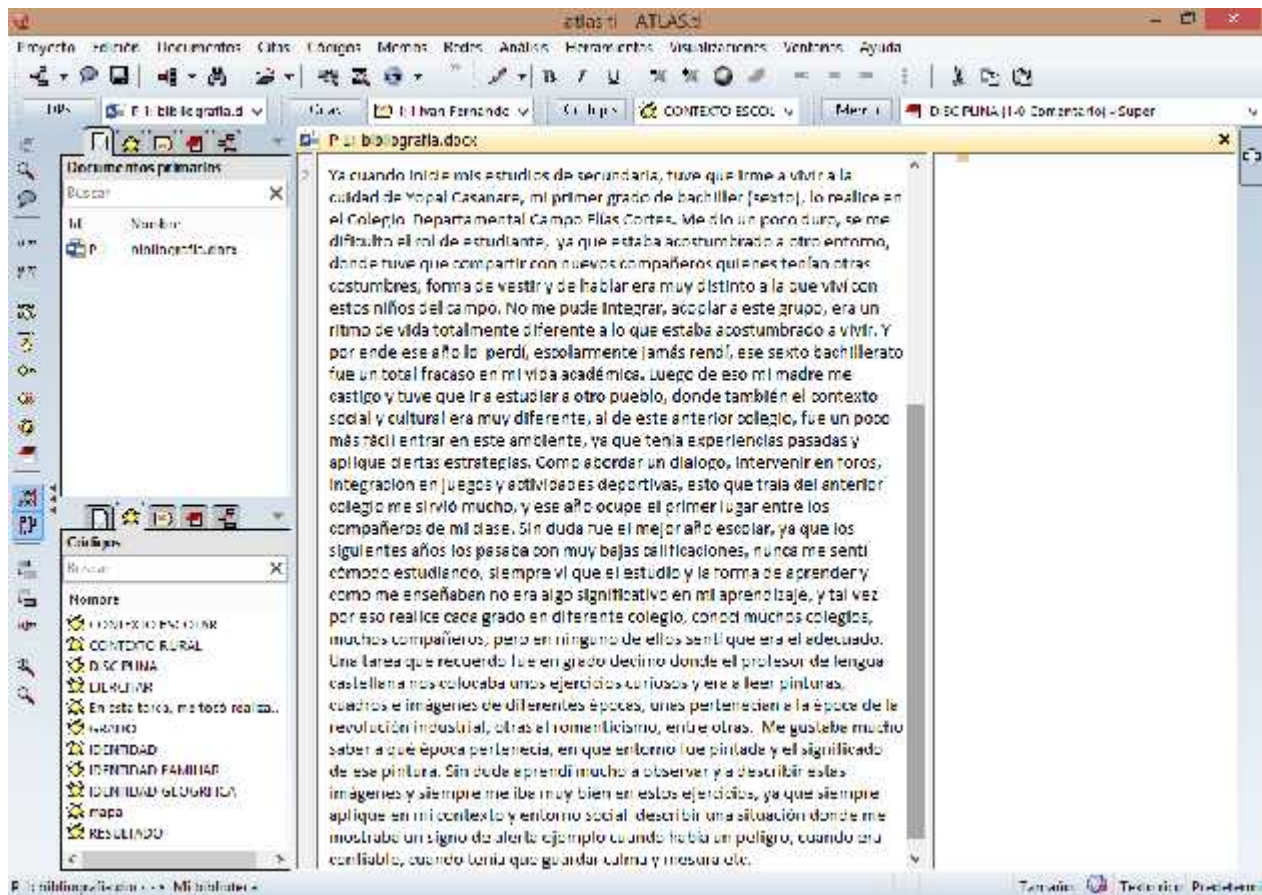






Autobiógrafo No. 4





Anexo No. 4 Matrices de seguimiento conceptual

Investigador 1.

LOCALIZACIÓN	Educación. vol.11 no.2 Chia July/Dec. 2008
AUTORES	Olena Klimenko
TITULO	La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI
DATOS	
PUBLICACION	Universidad de La Sabana <i>Print version</i> ISSN 0123-1294
RESUMEN	Resumen: Un recorrido por el concepto de la creatividad y sus componentes brinda la posibilidad de exponer una visión desmitificada acerca de esta dimensión del ser humano, que emerge como una capacidad susceptible de ser desarrollada en todos, y, a su vez, permite trazar algunas orientaciones metodológicas y pedagógicas para la educación. En este orden de ideas, la educación se encuentra frente a un gran reto, consistente en una revolución educativa dirigida a crear nuevos modelos pedagógicos que respaldan una enseñanza desarrollante, orientada a fomentar la capacidad creativa de los alumnos en todos los niveles, desde el preescolar hasta la educación superior. Se exponen los componentes del proceso educativo relevantes para el desarrollo de la capacidad creativa: actitud creativa del docente,

	<p>creación y utilización de estrategias pedagógicas y didácticas en las aulas de clase, fomento de las atmósferas creativas y la emergencia de la creatividad como un valor cultural. Finalmente, se presenta una aproximación a algunas orientaciones metodológicas y pedagógicas en relación con la propuesta didáctica para el fomento de la capacidad creativa, mediante la implicación del estudiante en la actividad de aprendizaje creadora en el aula taller creativo.</p>
--	---

Investigador 2.

<p>Referencia: Apellido, inicial de nombre de autor(es). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.</p> <p>ESCOBAR Arturo. 2011. El pluriverso, Chapel Hill, Estados Unidos, lu</p>		
<p>Categoría (palabra o proposición significativa del texto. Se toma literalmente).</p>	<p>Cita (fragmento textual, escrito entre comillas, y al final entre paréntesis las páginas del fragmento).</p>	<p>Interpretación por parte de quien lee.</p>

Modernidad	<p>“Para el primer conjunto de críticas los proponentes postestructurales respondieron diciendo que este argumento equivale a una defensa ingenua de la realidad. En otras palabras, los críticos del postdesarrollo argumentaban que debido a su enfoque sobre el discurso y la cultura, los postestructurales no veían la realidad de la pobreza el capitalismo y similares”.</p>	<p>En el siguiente fragmento, se intuye como el autor manifiesta su escepticismo por la forma como el desarrollo y el subdesarrollo "engaña" dándonos un mundo irreal de satisfacciones Efímeras y consumismo.</p>
-------------------	---	--

<p>Referencia: Apellido, inicial de nombre de autor(es). (Año). Título. Ciudad, País: Editorial.</p> <p>SALCEDO javier. 2012. Huella Indicial y Didactobiografía Forma con sentido desde la vida cotidiana, Bogotá, Colombia, Antropos</p>		
Categoría	Cita (fragmento textual, escrito entre comillas, y al final entre paréntesis las páginas del fragmento).	Interpretación por parte de quien lee.

<p>Didáctica , Cotidianidad</p>	<p>“Quizas estas afirmaciones se esclarezcan cuando Carlo Ginzburg atribuye a Giovanni Morelli, historiador italiano de arte, esta manera de descubrir en el detalle de la obra artística los rasgos indiciales que pasan desapercibidos por ser tan singulares que escapan inclusive a la simulación de las misma obra”.</p>	<p>En este parrofo el autor no muestra un claro ejemplo de huella indicial, la manifestación de la memoria histórica del sujeto, por lo tanto se ve reflejado en su arte.</p>
--	---	---

Investigador 3.

<p>Freire, P. (2002) Cartas a quien pretende enseñar. México, Siglo XXI Editores. 8ª E.</p>		
<p>Saber</p>	<p>“Por lo tanto enseñar exige saber escuchar pues nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (60)</p>	<p>Nadie es dueño del conocimiento, siempre hay algo que aprender, todos los seres humanos tenemos algo que aportar para la construcción del conocimiento.</p>

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Sao Pablo

<p>Categoría (palabra o proposición significativa del texto. Se toma literalmente).</p>	<p>“Enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a la indagación y preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; a ser crítico e indagador, inquieto a la tarea que tengo -de enseñar y no la de transferir conocimientos-“ (23)</p>	<p>La misión del maestro es compartir sus conocimientos para que quienes lo escuchan puedan tomarlo nutrirlo y transformarlo en pro de la sociedad.</p>
---	--	---

Investigador 4.

Hugo Zemelman(2003) Los horizontes de la razón (historia y necesidad de utopía)

<p>Categoría (palabra o proposición significativa)</p>	<p>El estado interventor y promotor del modelo neoliberal, que quiere implantar como modelo económico, esto</p>	<p>El reto Como maestros, docentes o profesores, es la voluntad, no son las leyes las que lo detienen, es el pensamiento aséptico y esta crisis es la</p>
--	---	---

<p>del texto. Se toma literalmente).</p>	<p>nos lleva al contexto en el que estamos situados.</p> <p>“competencias” la inteligencia se termina por reducir a competencias y el rol juega un papel importante.</p>	<p>que nos hace ser parte de un capitalismo que es el que quiere y queremos y permitimos que nos rijan como docentes.</p>
<p>Estela Quintar (2006) La enseñanza como puente a la vida.</p>		
<p>Categoría (palabra o proposición significativa del texto. Se toma literalmente).</p>	<p>Porque todos sabemos lo que no queremos, ¿pero qué es lo que queremos? Porque depende de lo que queramos depende la planificación. Porque una manera de planificar que tenemos se llama planificación abierta, Sino a partir de allí construir conocimiento donde haya un deseo de que algo se aprenda. Donde se construya un sujeto comunitario donde se presente frustración, no todo es perfecto. De allí el deseo de lo</p>	<p>Pedirle a la escuela que sea algo distinto, que queremos que cambie, ya que sabemos lo que no queremos pero no lo que queremos y culpamos al sistema, y no tenemos claro sino porque no se asimila y se articula con sentido histórico, que va más allá de nuestros propios intereses, cuando resolvemos eso es una cuestión epistémica una relación de conocimientos. Y surge lo maravilloso, creación de futuro.</p>

	que se quiere, para transformar realidades.	
--	---	--