Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Inclusiva e Intercultural

Propuesta de intervención con enfoque inclusivo dirigida al reconocimiento de las subjetividades y al diálogo comunitario en el marco de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media.

Trabajo fin de estudio presentado por:	César Augusto Sánchez Giraldo
Tipo de trabajo:	Fin de Máster
Línea de trabajo:	Innovación educativa
Director/a:	Anisa Azaovagh de la Rosa
Fecha:	Julio 15 de 2021

Resumen

El presente trabajo está basado en el reconocimiento de la subjetividad como principal aspecto inclusivo en las instituciones educativas, extendiendo dicho reconocimiento al otro como ser válido. Este proyecto se construye bajo una implementación integral mediante metodologías activas que ponen en el centro del proceso de construcción de conocimiento al estudiante desde cuatro pilares fundamentales: El ser, el aprender, el hacer y el convivir. El objetivo de la propuesta consiste en generar un clima de inclusión y diálogo dentro de la Institución Educativa El Salvador mediante la apropiación activa del conocimiento por parte de los estudiantes, utilizando un enfoque existencial, metacognitivo e intersubjetivo para incrementar su motivación y participación mientras se reconocen, y reconocen al otro como parte fundamental de su proceso de aprendizaje. Este trabajo utiliza aportes del existencialismo y de la pedagogía de la alteridad para invitar a docentes, estudiantes y familias a un proceso de autoconocimiento y conocimiento del otro a través de actividades de reflexión, diálogos, acuerdos y socialización dirigidos a visibilizar las diferencias dentro de la comunidad educativa y sus valiosos aportes a un proceso de aprendizaje activo mediante la transversalización de un proyecto de aula a iniciar desde la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: Subjetividad, reconocimiento, apatía escolar, metacognición, diálogo comunitario.

Abstract

The present work is based on the recognition of subjectivity as the main inclusive aspect in educational institutions, extending this recognition to the other as being valid. This project is built under a comprehensive implementation through active methodologies that place the student at the center of the knowledge construction process from four fundamental pillars: Being, learning, doing and living together. The objective of the proposal is to generate a climate of inclusion and dialogue within the Educational Institution El Salvador through the active appropriation of knowledge by students, using an existential, metacognitive and intersubjective approach to increase their motivation and participation while recognizing themselves, and recognize the other as a fundamental part of their learning process. This work uses contributions from existentialism and the pedagogy of alterity to invite teachers, students and families to a process of self-knowledge and knowledge of the other through activities of reflection, dialogues, agreements and socialization aimed at making visible the differences within the educational community and its valuable contributions to an active learning process through the mainstreaming of a classroom project to start from the teaching of philosophy.

Keywords: Subjectivity, recognition, school apathy, metacognition, community dialogue.

Índice de contenidos

1. Introducción 1

1.1. Problemática de partida 2

1.2. Justificación de la temática 3

1.3. Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto 5

1.4. Objetivos del TFM 6

1.4.1. Objetivo general 6

1.4.2. Objetivos específicos 6

2. Marco Teórico 7

2.1. INTRODUCCIÓN 7

2.2. El problema en contexto: Sistema educativo en Colombia 7

2.3. Escolarización y uso del currículo como factor de integración no inclusiva 9

2.4. El reconocimiento de la subjetividad como pilar inclusivo 11

2.5. Reconocer otras subjetividades 12

2.6. Contra las concepciones absolutistas del ser humano 13

2.7. La metacognición como proceso autoinclusivo 16

2.8. Metacognición, mediación e intersubjetividad 19

3. Implementación del proyecto de innovación 21

3.1. Objetivo general y específico del proyecto de innovación propuesto 21

3.1.1. Objetivo general 21

3.1.2. Objetivos específicos 22

3.2. Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación propuesto 22

3.2.1. Apatía escolar y educación homogénea 22

3.2.2. Hipótesis aplicada al contexto educativo de referencia 23

3.3. Análisis de necesidades 23
3.3.1. Necesidad sentida desde los estudiantes 23
3.3.2. Necesidad experimentada desde los docentes 26
3.4. Justificación de la implementación 28
3.4.1. Conclusiones a partir del análisis de datos 29
3.5. Descripción de las características del centro u organización donde se llevaría a cabo la propuesta 30
3.5.1. Características de la Institución Educativa El Salvador 30
3.5.2. Características del grupo focal 31
3.6. Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta 32
3.6.1. Viabilidad de la propuesta a partir de los recursos humanos 33
3.6.2. Viabilidad de la propuesta a partir de los recursos materiales 33
3.7. Descripción de los destinatarios/beneficiarios 34
3.7.1. Beneficiarios directos 34
3.7.2. Beneficiarios indirectos 34
3.8. Metodología 35
3.8.1. Aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo 35
3.8.2. La investigación-acción a nivel institucional 36
3.9. Recursos 37
3.9.1. Recursos humanos 37
3.9.2. Recursos materiales y logísticos 38
3.10. Procedimiento para su implementación 39
3.10.1. Fase previa de información, socialización y acuerdos 40
3.10.2. Fase 1: Reconocimiento de las subjetividades (Aprender a ser) 41

3.10.3. Fase 2: Reconocimiento de estilos de aprendizaje (Aprender a aprender) ... 44

3.10.4. Fase 3: Diálogo comunitario (Aprender a convivir, haciendo) 47

3.10.5. Cronograma general de ejecución del proyecto 51

3.11. Evaluación del proyecto propuesto 52

3.11.1. Evaluación continua 52

3.11.2. Evaluación interna 53

3.12. Discusión de los resultados de la evaluación 55

4. Resultados 58

5. Conclusiones 59

6. Limitaciones y prospectivas 60

Referencias bibliográficas 62

Anexo A. Muestra de encuesta de percepción a estudiantes grado 10° Institución Educativa El salvador 70

Anexo B. Encuesta de percepción a docentes de educación media de la Institución Educativa El Salvador 73

Anexo C. Estructura organizativa de la Institución Educativa El Salvador 74

Anexo D. Sede principal urbana de secundaria Institución Educativa El Salvador 75

Anexo E. Estudiantes grado 10° sede principal urbana de secundaria Institución Educativa El Salvador 76

Anexo F. Número de asignaturas separadas para un estudiante del grado 10° de la Institución Educativa El Salvador 77

Anexo G. Docente orientadora de la Institución Educativa El Salvador 78

Anexo H. Ejemplo de jornadas de articulación entre organizaciones sociales (Cinturón Occidental Ambiental) y la Institución Educativa El Salvador 79

Anexo I. Herramientas tecnológicas con las que cuentan algunos estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa El Salvador…….80

Anexo J. Espacios para carteleras en la Institución Educativa El Salvador……81

Anexo K. Computadores y sala de proyección de la Institución Educativa El Salvador……..82

Anexo L. Clasificación de los estilos de aprendizaje……83

Anexo M. Cronograma específico con fecha de realización de las acciones de la propuesta..84

Índice de figuras

Figura 1. *Cifras de deserción escolar en Colombia. Tomado de Tiempo, C. E. E. (2020). La fórmula para combatir la deserción escolar en colombia.* 2

Figura 2. *Algunos objetivos de la educación media en Colombia. Fuente: Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].* 8

Figura 3. *Gráfico por porcentajes de resultados de la encuesta de percepción a docentes de la Educación Media en la Institución educativa El Salvador sobre problemas relacionados con el rendimiento académico. Fuente: Elaboración propia.* 27

Figura 4. *Análisis frente a la propuesta de intervención. Fuente: DAFO de la I.E El Salvador Elaboración propia.* 32

Figura 5. *Fases, espacios y competencias de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.* 40

Figura 6. *Población participante y beneficiaria en la secuencia de acciones de la fase 1. Fuente: Elaboración propia.* 44

Figura 7. *Población participante y beneficiaria en la secuencia de acciones de la fase 2. Fuente: Elaboración propia.* 47

Figura 8. *Población participante y beneficiaria en la secuencia de acciones de la fase 3. Fuente: Elaboración propia.* 51

Índice de tablas

Tabla 1.Preguntas para la reflexión metacognitiva. 17

Tabla 2. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter existencial (indagación sobre el saber ser del educando). 24

Tabla 3. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter cognitivo (indagación sobre el saber del educando). 24

Tabla 4. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter pragmático (indagación sobre el saber hacer del educando). 25

Tabla 5. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter ético (indagación sobre el saber convivir del educando). 26

Tabla 6. Encuesta de percepción a docentes de la Educación Media en la Institución educativa El Salvador sobre problemas relacionados con el rendimiento académico. 27

Tabla 7. Rendimiento académico grado 10° en 2018 Institución Educativa El Salvador. 28

Tabla 8. Rendimiento académico grado 10° en 2019 Institución Educativa El Salvador. 28

Tabla 9. Lista de chequeo de recursos humanos en la Institución Educativa El Salvador. 33

Tabla 10. Lista de chequeo de recursos materiales en la Institución Educativa El Salvador. .. 33

Tabla 11. Recursos humanos para la implementación de la propuesta. 37

Tabla 12. Recursos materiales y logísticos para la implementación de la propuesta. 38

Tabla 13. Acciones, objetivos y recursos fase 1. 41

Tabla 14. Acciones, objetivos y recursos fase 2. 44

Tabla 15. Acciones, objetivos y recursos fase 3. 47

Tabla 16. Cronograma de ejecución de la propuesta 51

Tabla 17. Rúbrica de evaluación final para estudiantes 54

Tabla 18. Rúbrica de evaluación final para padres de familia 54

Tabla 19. Rúbrica de evaluación final para docentes 55

Tabla 20. Relación objetivos-fases-resultados-acciones 56

1. Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco del Máster en Educación Inclusiva e intercultural impartido por la Universidad Internacional de La Rioja, y su temática obedece a la necesidad de formular proyectos innovadores dirigidos a intervenir de manera transformadora los diferentes grupos humanos involucrados en el ámbito de la educación formal y no formal. El enfoque, tanto del trabajo como del Máster, es de naturaleza inclusiva y de promoción del diálogo intercultural, lo cual ha motivado la realización de este trabajo, el cual intenta responder a la necesidad de una educación más inclusiva, al tiempo que reconoce y promueve la diversidad de manera positiva como fortaleza del ejercicio educativo.

Para obedecer a la intención de la propuesta a realizar, es necesario recordar que una educación inclusiva tiene como principio fundamental el reconocimiento del estudiante como un sujeto construido por particularidades que delimitan su personalidad, tanto en el desarrollo de su cuerpo como de todas sus facultades mentales, lo que lleva a una transformación, incluso, de sus representaciones de sí mismo como sujeto.

La UNESCO (2017) reconoce este principio fundamental en su referencia a la diversidad basada en la persona como núcleo del acto educativo:

> En este contexto, la acción de la UNESCO fomenta los sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje (párr.4).

Por lo tanto, el reconocimiento y respeto de las diferencias individuales, en el marco de inscripción a diversas formas de ser y de estar en las culturas, es el aspecto fundamental de una educación inclusiva que prepare a los educandos para un mundo diverso y para un ejercicio ciudadano enmarcado en la convivencia y en la participación activa en la sociedad, lo cual supera en mucho cualquier intento de integración dentro de la escuela:

> La inclusión ofrece una educación para cualquier estudiante con mismas oportunidades que otra persona, en cambio, la integración busca la mejora de las personas con discapacidad sin tener en cuenta el resto de personas que aunque no tengan discapacidades, sí tienen diversidades (Perabá, 2019, p.116).

Teniendo en cuenta lo anterior, con el presente trabajo se pretende construir un proyecto de aula transversal, basado en actividades que apunten al reconocimiento de cada estudiante

como sujeto, y como persona importante en la construcción de su proceso de formación a partir de la toma de conciencia del mismo. La propuesta, que tiene como derrotero los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), parte del enfoque filosófico existencialista relacionado con la necesidad de introspección del estudiante para trabajar en su aprender a ser. Luego se dirige a la necesidad de abordar actividades de carácter metacognitivo para trabajar en el aprender a conocer, y finalmente, desemboca en fortalecer el trabajo de reconocimiento de los otros y del contexto como interlocutores válidos a través del aprender a hacer y el aprender a convivir.

1.1. Problemática de partida

En Colombia hay un esfuerzo constante por mantener la accesibilidad al sistema educativo. Sin embargo, uno de los problemas que choca con esta tendencia de acceso al mundo escolar, es la posibilidad de la permanencia, y más si se habla de una permanencia con calidad. A pesar de la naturaleza de la Ley General de Educación (1994) que enfatiza que "corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento" (art.4)", la permanencia depende de muchos factores, entre ellos el económico y el social. No obstante, el principal problema que encontramos frente a ella, es el abandono de la escuela por parte del estudiante, lo cual es conocido como deserción. Los índices de deserción en Colombia son altos y constantes (figura 1), y mientras se puede trabajar desde diferentes frentes para combatir sus causas, es tarea de la pedagogía, combatir la causa que le compete, a saber, el abandono por desinterés o falta de sentido frente al trabajo en la escuela, lo cual es conocido como apatía escolar.

	TASA OFICIAL DE DESERCIÓN TOTAL NAC		
año	Transición	Primaria	Secundaria
2010	4,33%	4,68%	5,09%
2011	4,75%	4,23%	4,81%
2012	4,41%	3,74%	5,13%
2013	3,06%	3,21%	4,51%
2014	2,38%	2,73%	3,79%
2015	3,25%	2,57%	4,39%
2016	3,90%	3,02%	4,88%
2017	3,53%	2,46%	3,94%
2018	3,43%	2,44%	3,90%

Figura 1. *Cifras de deserción escolar en Colombia. Tomado de Tiempo, C. E. E. (2020). La fórmula para combatir la deserción escolar en colombia.*

Este problema, que no solo lleva a la exclusión por deserción, sino principalmente, y en mayor medida, a la autoexclusión dentro del aula de clase por resistencia frente al aprendizaje y frente a la socialización con sus pares por parte del estudiante, debe ser intervenido mediante estrategias propias de la pedagogía iniciando con la motivación:

> Una de las claves en el fomento de la motivación es la metodología docente. En este sentido, existe un creciente interés por las metodologías activas y por su capacidad de desarrollar la motivación del alumno mediante el acercamiento a los problemas de la vida real y la participación en la construcción activa de conocimiento (Botella y Ramos, 2020, p.4).

A partir de la presente propuesta, se pretende construir ese proyecto de intervención en el aula, utilizando las herramientas que nos brindan la filosofía y la pedagogía, con el fin de hacer que el estudiante tome conciencia de las causas que lo llevan a perder su interés por el conocimiento, que identifique sus barreras para el aprendizaje y la socialización, y que reconozca la importancia de su subjetividad y de la subjetividad de los otros para la relación con el conocimiento, con el entorno y con los demás, así como la relación del conocimiento con su mundo vital.

1.2.Justificación de la temática

Trabajar solo en el acceso al sistema educativo, puede ser una tendencia inclusiva que permite abrirse a la diferencia, pero al mismo tiempo encierra el riesgo de “sumirse” en la diferencia, si no se toma la precaución de alimentar la propia subjetividad en su particularidad en medio del proceso formativo de enculturación. Lo anterior llevaría a dilemas de identidad como producto de las contradicciones entre sujeto y sociedad (Pibaque et al., 2018), y al desconocimiento del individuo, llegando a un resultado excluyente. Es por lo anterior, que se puede considerar, de acuerdo con Morales (2018) que, en el marco de una educación inclusiva con un enfoque intercultural, es necesario reconocer la riqueza de la diversidad como un desafío para los maestros, en cuanto al proceso de incorporar dicho reconocimiento de manera adecuada en el ámbito educativo. Sin embargo, no es suficiente con incorporar el reconocimiento de la diversidad cultural para que el sujeto se *sienta* valioso en su diferencia específica y, por lo tanto, corporice la educación como algo propio.

Por consiguiente, al enfoque intercultural dentro de un proyecto de educación inclusiva que respete y reconozca la especificidad de sus actores como generadores de saber, de saberse (conciencia) y de sentirse (sujetos activos), debe incorporarse, de acuerdo con Lara (2019), la intersubjetividad:

> Desde el paradigma de la filosofía personalista se intenta proponer que la realidad de la inclusión educativa pasa por complejizar la propia de la persona, y de ahí cargar de valor la experiencia de cada ser humano para poder ser objeto de aprendizaje a través de la relación intersubjetiva-intercultural. Cualquier otra explicación o evaluación acerca de la inclusión educativa que no contemple estos parámetros la entendemos insuficiente y con tendencia al asistencialismo (p.74).

Esta tendencia a una síntesis resultante de un proceso primario de reconocimiento del sujeto concreto, como principio y fin del proceso de formación, debe apuntar a incluir a todos, independientemente de las formas culturales de las cuales participan, sean estas mayoritarias, minoritarias o producto de las mezclas transculturales en las comunidades.

La filosofía es amor a la sabiduría, y más que un saber específico, es el ejercicio constante de una actitud proactiva frente al abordaje de los saberes. Por consiguiente, la actitud filosófica es una condición previa para la construcción de las ciencias y de las disciplinas que llevan al ser humano a saber, a saberse y a saber hacer. En este sentido, Díaz et al. (2016), enfatizan en que esta actitud debe iniciar en el maestro, para que, en compañía del niño, se convierta en una potencialización frente al saber en medio de un hacer juntos, con el otro, y es por ello que la enseñanza de la filosofía contiene una potencialidad inclusiva por su universalidad frente al saber y por su objeto de estudio, que es el ser humano.

La integración mediante la llegada de sujetos diversos a un sistema escolar unificado supone que todos los individuos, independientemente de su origen, condición, formación previa o estructura de su ser, son susceptibles de ser educados dentro de ese sistema unificado organizado por el Estado, solo por el hecho de participar en él. Lo anterior promueve la integración de diversidades sin excluir ninguna de ellas por ningún motivo, generando una tendencia hacia la educación multicultural que implica reunir muchas culturas en un espacio de diálogo que tiene como centro los aspectos relevantes de la cultura dominante:

> El multiculturalismo surge de la crítica al liberalismo, siendo considerado como una forma alternativa de lidiar con la diversidad cultural. Ahora bien, el punto de discusión

> puesto sobre la mesa no es si la diversidad cultural es un problema, sino cómo promover la riqueza de la diversidad cultural, toda vez que ella es universalmente valiosa (Romero, 2018, p.280).

La naturalización de la abstracción dentro del sistema educativo, hacen del sujeto un sujeto de enculturación que es construido a partir de la recepción y del quehacer con lo recibido, por lo que se genera un proceso de extrañamiento del educando frente al acto formativo y, por lo tanto, puede generar resistencia, desmotivación, e incluso rechazo. Es por lo anterior, que se hace necesario un trabajo desde el deseo en dirección al saber. No obstante, uno de los problemas radica en que el estudiante no se siente como un constructor de conocimiento, sino como el receptor de las ideas de otros y, por lo tanto, se siente excluido de una cultura, que al parecer le es impuesta, por lo que se hace necesario trabajar en la formación de una inteligencia existencial que implica tacto pedagógico y metodologías didácticas tocantes al deseo del educando y a su forma de sentirse, ya que según Gardner (2001), una inteligencia existencial dirigida a pensarse y sentirse de modo integral desde la subjetividad, se resume en un proceso de despliegue del interés en cuestiones trascendentales mediante estrategias llevadas a cabo en circunstancias especiales.

1.3. Planteamiento de la necesidad que motiva el proyecto

Uno de los motivos de quejas más frecuentes por parte de educadores, directivos, padres de familia y estudiantes, es la falta de interés por el estudio, la desmotivación y la sensación desagradable de obligatoriedad frente a la escolarización en general y frente al aprendizaje en particular. Por lo anterior, es necesario dirigirse al punto de la escisión entre formación y sujeto para encontrar las razones implícitas dentro del sistema educativo que no permiten una unión armoniosa entre ser y saber.

Esa escisión es la forma más sutil, invisible y radical de exclusión y autoexclusión dentro de la educación, mientras que una propuesta encaminada a visibilizarla, intervenirla y luchar contra ella, constituye el núcleo más fundamental por el cual comienza una educación inclusiva e intersubjetiva, que por extensión, abarca en su despliegue el reconocimiento de las diferencias individuales, culturales y nacionales para generar un marco de inclusión más amplio, tanto en la escuela como en la sociedad. Esta intervención debe darse partiendo

desde la base: El sujeto concreto mediante una formación integral como un proceso continuo y permanente que implica el aprendizaje emocional y social (Ferreyra, 2018). Cuando el estudiante se autoexcluye porque ya que no se identifica con las lógicas educativas ni con las propuestas formativas que hacen parte de la misma, se produce la apatía escolar, y si se radicaliza su postura, puede desertar del sistema educativo.

Por lo anterior, se puede esbozar el problema planteado mediante la siguiente pregunta general: ¿Qué procesos pedagógicos, que incluyan estrategias didácticas, podemos adoptar por medio de la enseñanza de la filosofía, que permitan que el estudiante no se sienta extraño frente a su proceso formativo en la escuela, y logre identificarse y relacionarse afectiva y efectivamente con el conocimiento para que no se autoexcluya, y así se sienta incluido y decida participar activa y voluntariamente dentro de su proceso de formación en relación con su mundo vital?

1.4. Objetivos del TFM

1.4.1. Objetivo general

Diseñar un proyecto de aula transversal, dirigido hacia la apropiación afectiva y efectiva del conocimiento por parte de los estudiantes mediante su relación con su mundo vital, utilizando un enfoque existencial, metacognitivo e intersubjetivo para propiciar un ambiente de inclusión y reconocimiento positivo de las subjetividades dentro de la comunidad educativa.

1.4.2. Objetivos específicos

- Resaltar la valoración de la subjetividad como el punto de partida para el reconocimiento de las diferencias dentro de una educación inclusiva, destacando la importancia de la intuición, el sentido común, el reconocimiento del cuerpo y las emociones humanas.
- Demostrar la relación entre los síntomas de apatía escolar como forma de autoexclusión, y la falta de ejercicio de autoconocimiento y reconocimiento de las subjetividades diversas dentro de la comunidad educativa.
- Reconocer la sana convivencia entre los estudiantes como una consecuencia del reconocimiento positivo de las diferencias y la comprensión de las culturas que les rodean.

2. Marco Teórico

2.1.INTRODUCCIÓN

Con el fin de sentar las bases contextuales, conceptuales y teóricas del problema esbozado en relación con la propuesta pedagógica de proyecto de aula que se pretende elaborar desde la enseñanza de la Filosofía con un enfoque inclusivo para el grado 10° de la Institución Educativa el Salvador, es necesario comenzar por un análisis de la situación de los fines de la educación en Colombia, partiendo del marco legal, e incorporando una mirada crítica al concepto de currículo. Luego se procede a exponer las bases teóricas de la propuesta a partir de la relación de los conceptos fundamentales de la misma con el bagaje filosófico y pedagógico de algunos autores, lo que permite vislumbrar la necesidad y posibilidad de su aplicación.

2.2.El problema en contexto: Sistema educativo en Colombia

Dentro del marco legal que condiciona la educación media en Colombia, se encuentra un marcado énfasis en la especialización, como una alternativa que permita al estudiante decantarse por una vocación, estudio, disciplina o carrera para proyectarse hacia el mundo académico y laboral con un enfoque muy particular y personal a partir de sus intereses, necesidades y posibilidades. No obstante, también se resalta un objetivo en particular que contiene la riqueza integral del ser humano que puede redirigirse hacia la valoración de su subjetividad, aunque la ley lo expone con un enfoque hacia el mundo colectivo. Es así como en la ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación en Colombia (1994), “el fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social” (art.30, literal f) y “la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad” (art.30, literal g), acompañan como componente esencial humanístico las muy marcadas demandas sobre la especialización en el mundo académico y laboral que enfatizan los demás objetivos como son:

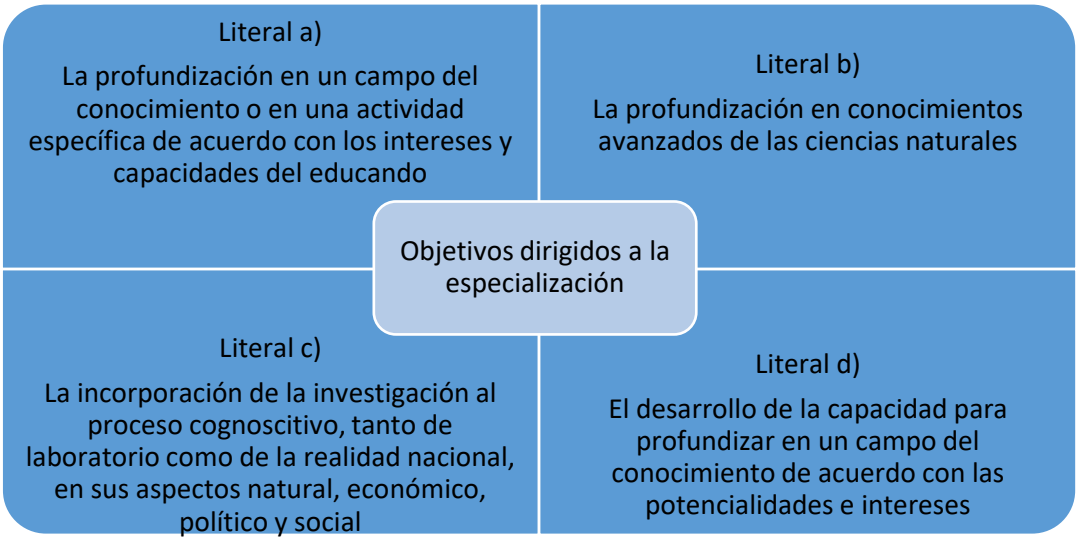


Figura 2. *Algunos objetivos de la educación media en Colombia. Fuente: Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].*

Es el componente humanístico de los literales f) y g) dentro de los objetivos para la educación media, el que nos encamina hacia el concepto de intersubjetividad como diálogo entre subjetividades que permite la convivencia en cuanto se comprende al otro como interlocutor y ser válido y, por lo tanto, sujeto de respeto y reconocimiento. Por lo anterior, se hace necesario, en el marco de la intención de la propuesta que aquí se construye, dirigir la atención hacia los fines generales de la educación en Colombia para aplicar su espíritu a la especificidad de la educación media, y en particular al grado 10°.

Es suficiente con recordar que, según el documento legal que expone los fines generales de la educación en Colombia, "el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos" (Ley General de Educación, 1994, art.5, núm.1), es un propósito buscado en la educación que otorga un norte para intervenir junto con el educando hacia el principal objetivo antropológico de la formación: El estudiante como sujeto concreto en su integralidad personal. No se pretende desconocer que la ley integra los objetivos para la educación básica dentro de sus objetivos para la educación media, pero el énfasis en los objetivos hacia la tendencia de la especialización propia de la preparación académica en la

educación media (figura 2), le otorga poca atención al trabajo con la subjetividad del estudiante, ya que en la práctica generalizada, la preocupación por la inclusión se va desdibujando a medida que se acerca el momento de abandono del estudiante de su integración obligatoria en el sistema, teniendo como fin la promoción de los estudiantes al llegar al grado 11°, lo cual es contrario a la presente propuesta que pretende enfocarse en la subjetividad del estudiante, y no únicamente en el limitado cumplimiento de la ley.

2.3. Escolarización y uso del currículo como factor de integración no inclusiva

La aplicación homogénea del currículo al campo de la educación, forma hombres-masa, cuya diferenciación frente al sistema consiste en su resistencia a tal masificación. Esto ocurre cuando se limita el currículo a la instrucción, la capacitación y la conformidad, y no se centra en el aprendizaje de cada ser (Mantovani y Alonso, 2019). La asimilación del currículo convierte a cada sujeto en alguien que se piensa a la luz de un modelo que debe seguir más que valorar, lo cual se acerca más a la integración promovida por la tendencia masificante de una educación universal que a la educación inclusiva.

Desde las políticas educativas, el currículo ha sido utilizado como una herramienta de oscura procedencia, dirigida al control social y a la homogeneización del ser humano, priorizando la rentabilidad y la eficacia (Martínez et al., 2003), lo que lo expone como una herramienta que abre posibilidades dentro de los objetivos preestablecidos, es decir, como un elemento de apertura de procesos económicos y políticos que a su vez genera procesos de cerrazón social y cultural. Una concepción así, con sus correspondientes prácticas pedagógicas es alarmante, pues en su afán de crear piezas de engranaje, desconoce toda subjetividad formada de antemano, ya que el papel que cumple el currículo como uno de los aspectos determinantes para las culturas, transgrede las fronteras de la escuela particular para “hacer escuela” en el ámbito social, y de acuerdo con Sacristán (2001), puede concebirse como un poder regulador que “desempeña una doble función –organizadora a la vez que unificadora- de la enseñanza y del aprendizaje” (p.22), tanto en el ámbito escolar, como en el contexto social. También se puede pensar el currículo como el producto de la deliberada introducción de una intención de reordenamiento social desde la educación, como “una nueva categoría que transforma

radicalmente la concepción del proceso educativo" (Martínez et al., 2003, p.167). Dentro de una concepción como esta se pueden llegar a formar subjetividades extraviadas dentro del proceso, a las cuales se les hace violencia en su personalidad y, por consiguiente, se da una despersonalización de la educación cuando se trata de objetivar según "métricas de aprendizaje". Esas subjetividades extraviadas en el proceso de formación también abarcan a los maestros, con todas las consecuencias que acarrea la objetivación y estandarización de las personas encargadas de acompañar la formación de los educandos:

> Este proceso de trasformación/cosificación del ser humano tiende a volverlo cada vez más competitivo, menos solidario y más técnico. En esta óptica, la calidad aparece como sinónimo de racionalidad instrumental, hay una supervaloración de indicadores cuantitativos sin llevar en cuenta los actores involucrados, los diferentes contextos educacionales y las demás políticas públicas direccionadas para la educación (Nunes et al., 2019, p.2051).

La educación en el marco del sistema que entiende la inclusión como integración cuantitativa, privilegia la racionalidad matemática, tanto en los saberes, como en la evaluación de estos, y esta unilateralidad en el sistema educativo encuentra justas denuncias que reclaman el reconocimiento del factor humano diverso, cualitativo, como fundamental en los procesos, así como nos lo hace saber Skliar (2005) al advertir que:

> Si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como "anormales" que deben ser controlados por aquello que "parecen ser" y, así, corregidos eternamente (p.20).

Sin embargo, pensar el currículo como el producto de la deliberada introducción de una intención de reordenamiento social desde la educación, también es una concepción que abre la puerta de entrada a una ampliación del currículo desde una perspectiva dinámica, ya que puede llegar a ser utilizado para valorar los efectos no planificados del llamado aprendizaje, e inscribirlos dentro una concepción de currículo como búsqueda de identidad entre el sujeto y lo otro (el conocimiento) formando la subjetividad, y entre el sujeto y los otros (sujetos) dando cabida a la intersubjetividad. Para aprovechar el poder transformador del currículo, en relación con una educación inclusiva, debemos reconocer, con Da Silva (1998) que el currículo produce sujetos e identidades, más allá de la presentación de contenidos y saberes.

2.4. El reconocimiento de la subjetividad como pilar inclusivo

Todo proyecto educativo parte de una concepción de sociedad, y de una concepción de ser humano desde la cual se formulan las intenciones didácticas y los métodos a utilizar para la consecución de los resultados. Los resultados son medibles en cuanto al grado de formación alcanzado según el ideal de hombre propuesto o concebido. Es por esta razón que, para trabajar desde el aspecto existencial de los educandos, es necesario saber qué concepción de hombre tiene el existencialismo, cuyo principal postulado al respecto es:

> El hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo y después se define. El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho." (Sartre, 1977, p.17).

Sartre concibe al hombre como posibilidad, como ser indeterminado, que puede ser formado porque no hay naturaleza humana para potenciar. Ahora bien, en este punto es donde entra en juego la intención didáctica para conseguir uno o varios fines. Por lo anterior, se debe definir la educación sin dejar de lado la premisa existencial que nos da a entender que la existencia precede a la esencia. Educar es una actividad permanente, es decir, el acto educativo se manifiesta en la transformación permanente del ser humano, y de acuerdo con Martínez (2019), el aprendizaje es esencial al ser humano, por lo que no se podría ser humano sin la actividad de aprender. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario recalcar que en el acto educativo debe primar la sinceridad consigo mismo y con los demás para no deformar la consecución de los propósitos perseguidos a cambio de una "verdad fundamental" que no es compatible con la naturaleza dinámica y diversa del acto educativo. Es por ello que el concepto de la angustia, expuesta por Kierkegaard (2007) como un estado que se suscita frente a algo incognoscible y que lleva al espíritu a pretender una forma superior, es de enorme ayuda para que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante tome conciencia de que siempre puede hacer algo, de que puede elegir, de que su actividad es importante y fundamental para su proceso de formación y relación con el saber.

La importancia de introducir en una educación inclusiva el "pensarse como existencia" como punto de partida, conlleva al resurgimiento de la esperanza en un ser humano transformable y transformador que no está determinado por una forma de ser estática ni por las

objetivaciones de la cultura, sino que por medio de su reconocimiento como sujeto, puede otorgarse valor a sí mismo desde su identidad personal mediante el valor que los demás le atribuyen en el proceso de reconocimiento social (Moreno, 2019). A partir de la valoración de su subjetividad, sabe que puede cambiar, actuar, elegir y proponer un estilo de vida diferente, aunque la dificultad del cambio esté condicionada por el contexto social.

Una educación que pretenda incluir a todos los sujetos del acto educativo para que transformen, y no sean simplemente receptivos, debe considerar la crisis como un momento que permite la salida del quietismo, y es por ello que en es de suma relevancia la concepción de la desesperación como algo constitutivo y como condición de la acción, tal como la entiende Kierkegaard (2007), porque por medio de la desesperación en la crisis se llega a una forma superior de vida; es decir, se encuentra como lo menciona Kierkegaard (2007), el significado de cada vida a través de la elección de lo que se quiere ser. Por consiguiente, la creación de necesidad de un proyecto continuo de vida en los estudiantes, es una forma de inducir en ellos la responsabilidad y la autonomía como factores indispensables para ser sujetos creadores e independientes, al tiempo que se sienten valiosos.

2.5. Reconocer otras subjetividades

La conciencia de ser un ser-libre implica un interés del ser humano por un proyecto realizable dentro de un marco ético, pues no solo vivimos, sino que sabemos que vivimos y que podemos vivir de diversas maneras. Cómo ser responsable frente al otro y responsable del otro sin la condición de la reciprocidad en medio del servicio desinteresado (Mínguez, 2014) es la cuestión que atañe a la elección por reconocer al otro como sujeto y no como objeto de los propios intereses. Ahora bien, requiere un gran esfuerzo hacer comprender a sujetos en proceso de formación que un comportamiento ético que reconozca al otro como un ser humano que ve el mundo desde sí mismo y no desde mí y que, por lo tanto, es otro ser válido, hace parte inherente a la idea de libertad que debe ser desarrollada, como capacidad central, desde una pedagogía social (Silva y Villaseñor, 2018). Por lo tanto, una educación inclusiva que promueva la valoración de la acción desde la subjetividad lleva al sujeto ejecutor de la acción a hacerse más responsable de la misma.

La valoración de la acción como instrumento de promoción de una actitud ética frente a la vida, se basa en el aspecto existencialista sobre la construcción de sentido en relación con la construcción de la identidad personal. Dicha identidad se construye recordando y proyectándose, tal como lo concibe Espinosa (2019) tanto desde la rememoración de las experiencias, como desde el uso de la imaginación para la proyección de las experiencias futuras. No viene el sentido de la acción dado de antemano, pues "soy yo mismo el que elige el sentido que tienen los signos" (Sartre, 1977, p.34). Ya sea apelando a Kierkegaard (1979) al concebir la libertad como una posibilidad que se manifiesta en la angustia antes de cualquier posibilidad, o invocando a Jaspers (1993) al afirmar que somos libertad, la experiencia diaria en la elección permanente y la utilidad que nos proporciona esta máxima en una educación de carácter inclusivo es inmensa, porque nos brinda la base para fomentar una actitud creadora en educandos que pueden confiar en sus capacidades y reflexionar sobre sus límites.

2.6. Contra las concepciones absolutistas del ser humano

En un mundo cada vez más poblado, y cada vez más exigente en cuanto a las relaciones comerciales y culturales, se presenta, casi por necesidad en la consecución de un objetivo globalizador, la masificación del individuo en torno a un pensamiento, a un comportamiento, a una sola concepción del ser humano, lo cual es signo de una sociedad excluyente de las diferencias bajo la tendencia de la uniformidad que impele a forzar al diferente hacia la integración (Ruiz y Sánchez, 2018). Independientemente de que tal concepción del ser humano sea diferente en cada parte del globo, hay una tendencia a definir al ser humano para luego establecer cuál debe ser su formación, y así excluirlo poco a poco si no se adapta a la definición otorgada. Hay un miedo a la subjetividad que ha generado un ser humano atemporal, abstracto, en la cual se ha hecho partícipe a la educación en rechazo de lo contingente a nombre de una verdad fundamental (Ortega, 2014). En todo caso, no debe tomarse una de las dimensiones del ser humano como su constitución principal, porque se niegan los demás aspectos, y si se da la negación de lo otro en el ámbito de la subjetividad, se da por extensión la negación del otro en el campo de la intersubjetividad. En el existencialismo, el punto de partida es la subjetividad del individuo (Sartre, 1977), y la

relevancia de la subjetividad en una educación inclusiva es fundamental, ya que permite exponer una concepción de la educación que despliega en el educando el conocimiento de su integralidad sin soslayar ninguno de los aspectos que lo hacen un ser humano deseante, racional, potencialmente razonable, expresivo y receptivo. Además, al valorar la subjetividad como punto central en la formación del ser humano, se le otorga tanto al educando como al maestro el papel de sujetos que participan activamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la naturaleza del acto educativo es colindante con la estructura misma de la subjetividad en cuanto implica la presencia del otro ante sí bajo una llamada de responsabilidad en todas las dimensiones de lo humano (Mínguez, 2014) y, por ende, involucra el proyecto de vida, tanto del maestro como del estudiante.

Según Ruiz (2011), el proyecto de vida abarca tanto el aspecto psicológico como social del ser humano, lo que le permite la articulación de su esfera individual con su entorno social. Es así, como en un proceso de reconocimiento del educando, en su singularidad desde una perspectiva existencial y no ideal, el maestro puede poner entre paréntesis las ideas abstractas que la educación le formula sobre el ideal del hombre a formar, y partir desde la persona concreta que tiene a cargo para permitirle incluirse en el ejercicio formativo sin abandonar su forma particular de ser y de estar en el mundo, lo cual expresa claramente Santos Gómez (2009) en su referencia al lado absurdo del acto educativo, entendiendo lo absurdo como consideración existencial del proceso formativo, cuando afirma que "el pedagogo absurdo ama a los seres humanos en sus limitaciones, no la idea del Hombre o cualquiera otra que se haya hecho. Los acepta en su singularidad" (p.516). La subjetividad como punto de partida en una educación inclusiva e incluyente, debe implicar que el estudiante se reconozca como sujeto que no está determinado desde un principio sino que crea valores, pero al reconocerse, debe reconocer que es responsable de los otros por estar atado a ellos, y que no puede delegar dicha responsabilidad (Ortega, 2014), pues el otro también es un sujeto no igual a uno mismo como ser construido, sino como ser existente que también se ha construido y ha devenido diferente, y que en la relación de subjetividades se halla el cruce de responsabilidades que, de acuerdo con Sartre (1977) me hace elegir a la humanidad cuando elijo a través de la intersubjetividad. La intersubjetividad constituye la base ética para la construcción de una sociedad inclusiva e incluyente que tienda a la unidad

desde la pluralidad de caracteres, lo que nos acerca en el aula al enfoque de una educación intercultural que no soslaye la particularidad del sujeto, como lo enfatizan Valencia y Correa (2018) al recordar que la articulación de los diversos saberes disciplinares con el reconocimiento del saber cotidiano de cada estudiante genera autoestima, responsabilidad, seguridad y participación en el acto educativo.

Es a través del reconocimiento del otro mediante la experiencia de la creación de sentido desde sí mismo, como pueden los estudiantes introyectar la tolerancia como pilar para la convivencia, y como punto de convergencia de los puntos de vista que cada uno considera como verdaderos. Una educación basada en la subjetividad promueve la responsabilidad y la autonomía en los miembros de la comunidad educativa, ya que la libertad como algo no cognoscible desde las ciencias, sino como algo verificable en el ser de cada quien, o sea en la praxis (Jaspers, 1993), no se aprende teóricamente sino que se ejercita a partir de la reflexión y toma de conciencia de la posibilidad de su ejercicio, lo que puede desembocar en un mejor desempeño académico y comportamental a partir de la voluntad para saber y hacer por parte de los educandos. Si se pretende la formación de seres humanos que tiendan a la autonomía, al reconocimiento de sus particularidades y al respeto de la diversidad, se hace necesario generar un replanteamiento del acto formativo mediante la supresión de todo lo alienante y absolutizante, como la concepción reduccionista del sujeto a su aspecto intelectual, lo que ha obstaculizado el desarrollo de acciones educativas más amplias (Mínguez, 2014).

Así se puede generar un retorno desde la objetividad de la teoría educativa propuesta en masa en los claustros educativos, a la valoración de la subjetividad de los maestros y de los estudiantes como sujetos constructores de conocimiento, promotores de la participación activa y generadores de autonomía por medio del diálogo (Moreno y Ramos, 2018), de la investigación en el aula, y de la reconstrucción de su proceso vital. Lo anterior requiere el no-olvido de nuestro devenir, como lo proponen Kierkegaard (2007) y Jaspers (1993) mediante la reconstrucción consciente de la formación de nuestra esencia a partir de lo que originalmente y sin intervención comenzamos a ser: Una nada existente como posibilidad de ser. Además, la afirmación de la subjetividad, lleva por parte de los estudiantes a incrementar su autoestima como una de las microcompetencias asociadas a la autonomía emocional de los estudiantes

universitarios en el marco de las habilidades blandas según Marrero et al., (2018), pero que puede ser aplicado a todo el estudiantado por su condición humana.

2.7. La metacognición como proceso autoinclusivo

La metacognición ocupa un papel fundamental a la hora de hurgar en los cimientos del proceso de aprendizaje y en las bases de los fracasos o éxitos en cuanto a lo que se pretende enseñar, ya que puede ser definida como "la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje" (Metacognición, 2021, párr.1). A la metacognición se le puede entender en un sentido amplio al intentar conocer y explicar cómo conocemos el mundo en general y porqué de cierta manera y no de otra, aunque también se le puede concebir en un sentido restringido en cuanto se interesaría por pensar(nos) en nuestro proceso de aprendizaje sobre lo que la escuela intenta enseñar. En cuanto a esta última perspectiva, se puede decir que la diferencia entre metacognición y reflexión crítica es solo una cuestión conceptual relacionada con cómo aprendemos (momento teórico), sin embargo, si se separan en la práctica estas formas de abordarnos, esto implica dejar de lado el por qué, y frenarnos ante la cuestión sobre la aplicación, necesidad y control de tal conocimiento (momento práctico).

La metacognición está ligada al pensamiento crítico en cuanto lo fundamenta, puesto que es necesario ser consciente de los propios límites y posibilidades para tomar decisiones con libertad (Ruíz y Galli, 2021). La metacognición en el sujeto es incompleta y desdibujada si no se enmarca dentro de una conciencia de ser un sujeto ético y autónomo, es decir, un sujeto para la acción frente a otros que también lo son. Esta acción ética frente al otro, aunque es una experiencia inmediata de la necesidad del otro anterior a su concienciación (Ortega, 2014), necesita del acto cognitivo para justificar su proceder como una norma elegida por el estudiante en el trato permanente con los otros dentro del marco de la convivencia escolar.

Un proceso metacognitivo profundo no se reduce a la cuestión sobre cómo llevar a cabo una tarea específica, pues soslayaría una reflexión existencial que le otorgue sentido a lo que ya se pudo descubrir sobre la forma de aprender. Es por lo anterior que la metacognición exige un esfuerzo amplio por parte del sujeto para conocer por qué puede conocer mejor de tal manera que de tal otra. Esto implica adentrarse en el proceso de vida propio y llevar a cabo

una introspección que, siendo más completa e integral, se le puede reconocer su tendencia incluyente, pues aborda las diferentes dimensiones del ser humano en su particularidad, teniendo en cuenta, como afirma Aebli (2001, citado en Maldonado et al., 2019) que el saber metacognitivo es un saber relativo a cada uno, no teórico, sino enfocado a conocer el propio proceso de aprendizaje en sus características reales e ideales.

Durante la introspección metacognitiva, es necesaria la búsqueda de lo que impulsa o motiva al estudiante a actuar o a conocer, además del conocimiento de los estados emocionales que influyen en las tareas cognitivas del individuo, siendo indispensables para generar una experiencia educativa centrada en la vivencia como garantía del aprendizaje del valor (Hernández, 2014). Adicionalmente, es importante la regulación de los estados emocionales, tal como sugieren Trigo et al., (2020) para generar disposición hacia el aprendizaje debido a la naturaleza flexible de dicha capacidad de regulación. A partir de lo anterior, es preciso pensar la capacidad metacognitiva de cada sujeto como formación de la misma y no como adquisición.

Lo anterior se debe a que lo que compone la metacognición en un sujeto no son contenidos, sino formas derivadas de la reflexión acerca de procesos cognitivos que a su vez requieren contenido, llámese a este último experiencia o materia de aprendizaje. Ahora bien, la pregunta en este punto sería ¿Cómo puede el estudiante llegar a conocer su forma de aprehender el mundo? Aunque la respuesta concierne a la subjetividad, la formulación de las siguientes preguntas son un inicio para la reflexión metacognitiva (tabla 1) relacionadas con los cuatro pilares de la educación mencionados por la UNESCO (Delors, 1996).

Tabla 1.Preguntas para la reflexión metacognitiva.

Preguntas generales para el inicio de una reflexión metacognitiva	
1) Pregunta de orden psicológico (ser)	¿Por qué conozco esto?
2) Pregunta de orden metodológico (saber)	¿Cómo conozco esto?
3) Pregunta de orden pragmático (hacer)	¿Para qué conozco esto?
4) Pregunta de orden ético (vivir-convivir)	¿Qué se desprende de tal conocimiento al aplicarlo a mi vida en mi entorno?

Fuente: Elaboración propia.

La primera pregunta lleva a pensar al sujeto sobre sus motivaciones, e incluso sobre su estado de ánimo, lo cual no debe dejarse de lado durante la actividad pedagógica. Dichas motivaciones pueden encaminarse hacia la relación con el conocimiento mediante el acercamiento a los problemas vitales del estudiante y a la construcción de conocimiento con el uso de metodologías activas (Botella y Ramos, 2020). La segunda pregunta remite a considerar las estrategias a seguir frente a una tarea o situación, habiendo reflexionado previamente sobre la propia estructura cognitiva y, por consiguiente, sería un proceso que requiere experiencia y conciencia sobre lo experimentado. La tercera pregunta atañe a la utilidad del conocimiento en relación con las motivaciones que impulsan al sujeto a conocer, por lo cual es claramente pragmática.

La concepción del proceso metacognitivo como conciencia sobre la forma de conocer, el mejor uso de los recursos disponibles enmarcados en un contexto de posibilidades, y el cuestionamiento sobre la orientación de tal conocimiento consciente de su proceso, parece suficiente en el marco de una educación memorística, conductista o incluso emprendedora para efectos de consecución de los fines que se persiguen. Y si bien un proceso metacognitivo llevado con seriedad e interés por parte de un individuo le proporciona una gran ventaja en la dirección de su aprendizaje académico y es fundamental para la conquista de sus propósitos, si tal proceso adquiere profundidad en el marco de la natural convivencia dentro de las Instituciones Educativas como uno de los aspectos fundamentales e imprescindibles a nivel escolar y social (González y Baca, 2018), debe surgir la pregunta ética por la consecuencia del resultado alcanzado o que se pretende alcanzar.

Se llega aquí a la parte relacionada con la cuarta pregunta, la cual es claramente un cuestionamiento ético sobre la acción que se desprende de lo conocido, y con este paso se realiza el tránsito de la racionalidad a la razonabilidad, o lo que es lo mismo, de la relación medios-fines a la relación fines-fines en el marco de la intersubjetividad:

> Para M. Lipman, el pensamiento crítico requiere del cultivo de la racionalidad, pero también de la razonabilidad. La primera apunta al proceso cognitivo que permite disponer de los medios más adecuados para lograr los fines propuestos; en tanto que la segunda se refiere a la lógica de las buenas razones aplicada a la vida y los actos de los seres humanos (González, 2018, p.29)

Se podría pensar que un exitoso proceso metacognitivo implica en su extensión una posible autonomía moral en el sujeto, sin embargo, siempre está el límite que lo exterior nos impone, y por ello es necesario aclarar que tanto la metacognición como la autonomía son procesos incompletos cuya realidad solo es posible como una necesidad a la que se tiende en el sentido de naturaleza modelo como principio regulativo según Kant (1994), y que por nuestras propias limitaciones, estos procesos implican una fuerte carga interpretativa, pues hacen parte de la subjetividad, y también implican un enorme margen de error, pues son procesos basados en anhelos humanos.

2.8. Metacognición, mediación e intersubjetividad

Por la naturaleza formativa del acto educativo, no se puede soslayar su propósito colectivo en el marco de una educación con enfoque intercultural, el cual debe inducir al reconocimiento de los otros como sujetos de saber válido, de ser válido, y de hacer válido, en un ambiente de respeto y convivencia. Por ello se hace necesario un tránsito metodológico de la metacognición en el individuo hacia su manifestación social a través de la introspección comunitaria. El análisis individual sobre la metacognición basada en preguntas (el por qué, el cómo, el para qué, y las consecuencias éticas), al hacerse natural para el individuo, es el punto de partida para una nueva socialización grupal que permite la entrada a su interior de nuevas formas y contenidos de manera dialéctica.

Un proceso metacognitivo grupal es una reflexión sobre el proceso individual que permite reconsiderar las conclusiones y así iniciar un nuevo proceso indagatorio más maduro. De acuerdo con lo anterior, se resalta la importancia del diario personal como una herramienta que permite reflexionar, valorar y evaluar lo que ha resultado significativo en el aprendizaje a través del diálogo con uno mismo (Salgado et al., 2020), diálogo que puede extenderse hacia los demás mediante un diario o bitácora compartida. No obstante, después de partir de un resultado, la tendencia puede llegar a ser la justificación del mismo y, por ende, no habría lugar a un replanteamiento, generando así un estancamiento, el cual no se presenta si se lleva a cabo un método de mediación del otro, que implica al docente y a los pares académicos del estudiante, proceso de mediación que “saque de sí” la convicción personal y genere el cambio

que promueva el despliegue del proceso. La calidad y cantidad del proceso mediador en la cognición son para Ferreira et al. (2019), factores fundamentales de los cuales depende el desarrollo cognitivo dirigido adecuadamente según las necesidades específicas de cada individuo, por lo cual es insuficiente la introspección individual para un adecuado seguimiento metacognitivo, y se requiere de la reflexión grupal a través del diálogo y el acompañamiento. La dialéctica en el desarrollo de la conciencia permite al sujeto no justificar de modo absoluto sus convicciones ni sus determinaciones individuales por encima de los acuerdos culturales, reconociendo el valor de las subjetividades para formar otras subjetividades. Por lo anterior, se debe reconocer que la unilateralidad no consigue generar cambios, ya que las realidades son abordadas fragmentariamente, tal como lo afirman De Paula et al. (2019), imponiendo dicotomías contrarias a una visión holística.

Al considerar la metacognición como un proceso superior que toma al sujeto y al conocimiento como objetos de estudio, y teniendo en cuenta que cuando las preguntas metacognitivas (ver tabla 1) se realizan individualmente pueden ser incompatibles con la intención de querer abarcar un resultado grupal como objeto de estudio, entonces es necesario llegar a un consenso acerca del resultado generado. Esta forma de indagación cooperativa con fines pedagógicos dirigidos a la mejora en los procesos de aprendizaje implica la colaboración entre los estudiantes bajo un principio de solidaridad propio de la educación en contextos multiculturales (Basantes y Santos, 2019) que a través del diálogo pueden enfocarse hacia la interculturalidad. El proceso metacognitivo puesto constantemente a discusión a través de la mediación del otro frente a la capacidad de interrogación y de introspección de cada sujeto, va dando cabida al inicio de una comunidad de indagación, presentándose así, la inclusión en su mejor forma: Primero, como lo proponen Espinoza y Arredondo (2019), a través de la desaparición de la represión escolar y del temor en el aula, mediante la apropiación de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, y segundo, mediante el sentido de pertenencia a una comunidad que reconoce y valora las particularidades de cada uno de sus participantes, quienes se sienten parte activa del proceso de construcción del conocimiento.

3. Implementación del proyecto de innovación

Una educación de calidad que se enmarque dentro de una intervención integral del educando implica que los resultados particulares, como el buen rendimiento académico, partan de bases sólidas de intervención ante los factores causales de exclusión, fracaso escolar, desmotivación y deserción del sistema. Por esta razón, hay una tarea pendiente que implica retos en el aula, mediante actividades innovadoras, para intervenir los aspectos cognitivos, emocionales y prácticos con el fin de lograr una educación de calidad para todos (Braslavsky, 2006). En esta dirección, la propuesta de intervención, dirigida al reconocimiento de las subjetividades y al diálogo comunitario, se divide en tres momentos enfocados a la inclusión y al diálogo entre las diversidades. Un primer momento implica el ejercicio del reconocimiento de la subjetividad a través de la introspección individual y el diálogo con el otro mediante el uso del diario pedagógico, el cual permite, tal como lo afirman Salgado et al. (2020), reflexionar sobre la experiencia subjetiva con el fin de valorar significativamente lo acontecido (ser). Un segundo momento se basa en el ejercicio conjunto de la indagación cognitiva y metodológica en grupos para el reconocimiento de ritmos y condiciones de aprendizaje, en compañía del docente como mediador cognitivo, según lo exponen Ferreira et al. (2019), mediante la promoción de experiencias de autorregulación cognitiva en el aula (saber). Y un tercer momento se cimenta en el ejercicio de reconocimiento de la diversidad cultural a través de intervenciones activas en el territorio con el propósito de generar una conciencia en el estudiante de su lugar y responsabilidad en el mundo como parte activa de una comunidad (Moreno y García, 2018), y así promover el diálogo comunitario (saber hacer). Todo lo anterior propendiendo a un aprendizaje significativo a partir del uso de metodologías activas que permitan a los estudiantes ir gestionando su propia participación en el marco del proyecto.

3.1. Objetivo general y específico del proyecto de innovación propuesto

3.1.1. Objetivo general

Incrementar el interés y la motivación de los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa el Salvador del Municipio de Pueblorrico, por el conocimiento y el

autoconocimiento, para propiciar un ambiente de inclusión y reconocimiento positivo de las subjetividades dentro de la comunidad educativa.

3.1.2. Objetivos específicos

- Promover la valoración de la subjetividad en la Institución educativa el Salvador como el punto de partida para el reconocimiento de las diferencias dentro de una educación inclusiva, impulsando la participación activa del estudiantado en su propio aprendizaje.
- Lograr la reducción de los síntomas de apatía escolar en el grado 10° de la Institución Educativa el Salvador, asociados al abandono voluntario de los estudiantes del interés por sus estudios y de sus deberes académicos, debido a la desmotivación y al sinsentido frente a la educación, evitando así la autoexclusión y la posibilidad de la deserción escolar.
- Mejorar la convivencia de los estudiantes con sus pares y su entorno mediante el reconocimiento positivo de las diferencias y la comprensión de las culturas que les rodean.

3.2. Hipótesis que se espera confirmar desde el proyecto de innovación propuesto

3.2.1. Apatía escolar y educación homogénea

La apatía escolar en el ámbito de la educación formal es el resultado de diversos factores. Uno de los principales es la inmersión de un estudiantado diverso en un modelo educativo hegemónico, en donde el estudiante no siente la relación entre lo que le es enseñado y su mundo vital de intereses, necesidades y capacidades. Debido a lo anterior, el estudiante pierde interés por el conocimiento dentro del sistema escolar y opta por excluirse o aislarse, reforzando las barreras para su aprendizaje. Por consiguiente, si se realizan acciones que intervengan su autoimagen desde su ser, su forma de aprender y su forma de reconocer a otros, se logrará que valore su subjetividad, fortalezca su relación con el conocimiento y comprenda las posibilidades que le otorga la relación positiva con la diferencia para su formación integral.

3.2.2. Hipótesis aplicada al contexto educativo de referencia

Muchos de los estudiantes de la Institución educativa El Salvador del Municipio de Pueblorrico no cuentan con un proyecto de vida claro por las condiciones socioeconómicas del contexto, y la Institución educativa ofrece una educación limitada por los procedimientos pedagógicos tradicionales basados en la aplicación de un currículo fragmentado por asignaturas. Por lo tanto, muchos estudiantes se sienten desmotivados frente al saber, al sentir que no se les ofrece un aprendizaje significativo para su vida personal. A través de esta propuesta, se pretende demostrar que si se realiza una intervención en tres ámbitos, el emocional, el cognitivo y el social, a partir de un proyecto de aula transversal, estructurado en función de las necesidades, capacidades e intereses de los estudiantes, y no en función de los contenidos de las asignaturas, se logra la promoción y adopción de actitudes dirigidas a la inclusión y al diálogo entre subjetividades. Al tiempo, si se realiza dicha intervención, se puede lograr la generación de disposiciones que incrementen la motivación en el aula y disminuyen la apatía escolar partiendo de tres ámbitos: Actitud de incremento de la autoestima mediante la introspección emocional en compañía de las familias, actitud de autonomía e interés por el conocimiento desde el ejercicio grupal de la reflexión metacognitiva, y actitud de apertura al diálogo para la convivencia entre diversos individuos y grupos a través de la proyección a la comunidad en el reconocimiento de las diferencias.

3.3. Análisis de necesidades

3.3.1. Necesidad sentida desde los estudiantes

A partir de la encuesta escrita y presencial realizada a los estudiantes del grado 10° de la Institución educativa El Salvador (ver anexo A), estructurada con preguntas dirigidas a indagar sobre su percepción frente a su estadía y relación con la Institución Educativa desde cuatro ejes o componentes que se complementan (tablas 2, 3, 4, y 5), se establece la necesidad de la intervención mediante proyecto de aula transversal dirigido a trabajar la reflexión sobre el ser (componente existencial), el saber (componente cognitivo), el hacer (componente pragmático), y el convivir (componente ético), como pilares fundamentales de la educación (Delors, 1996), y principalmente, de la educación inclusiva e intercultural. El total de

encuestados fueron 44 estudiantes pertenecientes a los grupos 10°A y 10°B de la sede principal urbana de la Institución educativa El Salvador del Municipio de Pueblorrico (son 46 estudiantes en total, pero 2 de ellos que se encuentran con trabajo en casa debido a la pandemia por el Covid 19, no pudieron ser contactados a tiempo para ser entrevistados).

Tabla 2. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter existencial (indagación sobre el saber ser del educando).

COMPONENTE EXISTENCIAL (SER)				
PREGUNTA	**SIEMPRE**	**CASI SIEMPRE**	**ALGUNAS VECES**	**NUNCA**
1. ¿Te sientes bien al estar permanentemente sentado en el aula de clase?	**8**	**16**	**19**	**1**
2. ¿Sientes que la educación en tu Institución está dirigida a comprender tus emociones?	**1**	**17**	**22**	**4**
3. ¿Te has sentido excluido(a) en medio de tu proceso educativo dentro de la Institución?	**0**	**4**	**13**	**27**
4. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve tu forma de ser?	**12**	**21**	**9**	**2**
5. ¿Sientes que eres importante para el sistema educativo en el que participas?	**9**	**16**	**8**	**11**
6. ¿Sientes que tu vida personal tiene una relación importante con tu proceso de educación en la Institución?	**24**	**13**	**5**	**2**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter cognitivo (indagación sobre el saber del educando).

COMPONENTE COGNITIVO (APRENDER)				
PREGUNTA	**SIEMPRE**	**CASI SIEMPRE**	**ALGUNAS VECES**	**NUNCA**

1. ¿Piensas que la educación debería consistir en aprender muchos contenidos de memoria?	**2**	**8**	**23**	**11**
2. ¿Has olvidado contenidos o aprendizajes que te han enseñado durante tu proceso educativo en la Institución?	**12**	**20**	**12**	**0**
3. ¿Crees que sentir tu cuerpo es importante para aprender dentro del aula de clase?	**22**	**11**	**9**	**2**
4. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve tus preferencias por el saber?	**9**	**11**	**23**	**1**
5. ¿En relación con la educación que has recibido en la Institución, has sentido que el conocimiento es algo ajeno a tu personalidad?	**3**	**10**	**25**	**6**
6. ¿Has encontrado diferencias significativas entre la asignatura de Filosofía y el resto de las asignaturas en la Institución educativa?	**21**	**11**	**7**	**5**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter pragmático (indagación sobre el saber hacer del educando).

COMPONENTE PRAGMÁTICO (HACER)				
PREGUNTA	**SIEMPRE**	**CASI SIEMPRE**	**ALGUNAS VECES**	**NUNCA**
1. ¿Piensas que lo que aprendes en la Institución Educativa te va a servir para tu vida?	**22**	**14**	**8**	**0**
2. ¿Piensas que la educación que recibes en tu Institución te permite participar activamente?	**8**	**21**	**14**	**1**
3. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve lo que te gusta hacer?	**3**	**10**	**27**	**4**
4. ¿Has pensado, tratado, abordado, o solucionado problemas de tu vida emocional utilizando lo aprendido en la Institución Educativa?	**1**	**4**	**27**	**12**
5. ¿Has pensado alguna vez en desertar del sistema educativo?	**2**	**1**	**13**	**28**

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Preguntas y resultados de sondeo preliminar de carácter ético (indagación sobre el saber convivir del educando).

COMPONENTE ÉTICO (CONVIVIR)				
PREGUNTA	**SIEMPRE**	**CASI SIEMPRE**	**ALGUNAS VECES**	**NUNCA**
1. ¿Preferirías recibir clase solo con el profesor sin tus compañeros?	**1**	**1**	**3**	**39**
2. ¿Disfrutas estar en tu Institución Educativa?	**18**	**15**	**9**	**2**
3. ¿Piensas que la Institución Educativa reconoce, respeta y promueve la diversidad de culturas y de personas dentro de la población estudiantil?	**9**	**17**	**15**	**3**
4. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve la convivencia entre la comunidad educativa?	**10**	**20**	**14**	**0**
5. ¿Piensas que la educación recibida en la Institución Educativa está relacionada con el contexto donde está ubicada?	**6**	**18**	**13**	**7**

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Necesidad experimentada desde los docentes

A partir de la encuesta escrita realizada a los docentes de Educación Media en la Institución Educativa El Salvador (ver anexo B) sobre su percepción frente al que consideran el principal problema que interfiere con el rendimiento académico de los estudiantes, algunos docentes manifestaron un solo problema, y otros, más de un inconveniente (tabla 6). Por lo tanto, los datos aquí presentados (figura 3), evidencian porcentajes que corresponden a cada percepción, más no a un único docente, por lo cual, la suma de los porcentajes no equivale a un total del 100%, sino que se dirige a mostrar el peso de cada percepción en el marco de los 15 docentes encuestados a través de la pregunta: Como docente de Educación Media (10° y 11°) de la Institución educativa el Salvador, ¿Cuál considera que es el principal problema que interfiere con el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en la Institución?

Tabla 6. Encuesta de percepción a docentes de la Educación Media en la Institución educativa El Salvador sobre problemas relacionados con el rendimiento académico.

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN A DOCENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SALVADOR		
PRINCIPAL PROBLEMA QUE INTERFIERE CON LOS PROCESOS ACADÉMICOS	**Número de respuestas**	**Porcentaje equivalente (%)**
Factores socioafectivos (Falta de un proyecto de vida)	3	20
Factores cognitivos (Falta de comprensión lectora)	4	27
Factores emocionales (Falta de motivación e interés)	7	47
Factores socioafectivos (Falta de acompañamiento y comunicación familiar)	3	20
Factores institucionales (Falta de exigencia académica)	2	13
15 docentes encuestados		

Fuente: Elaboración propia.

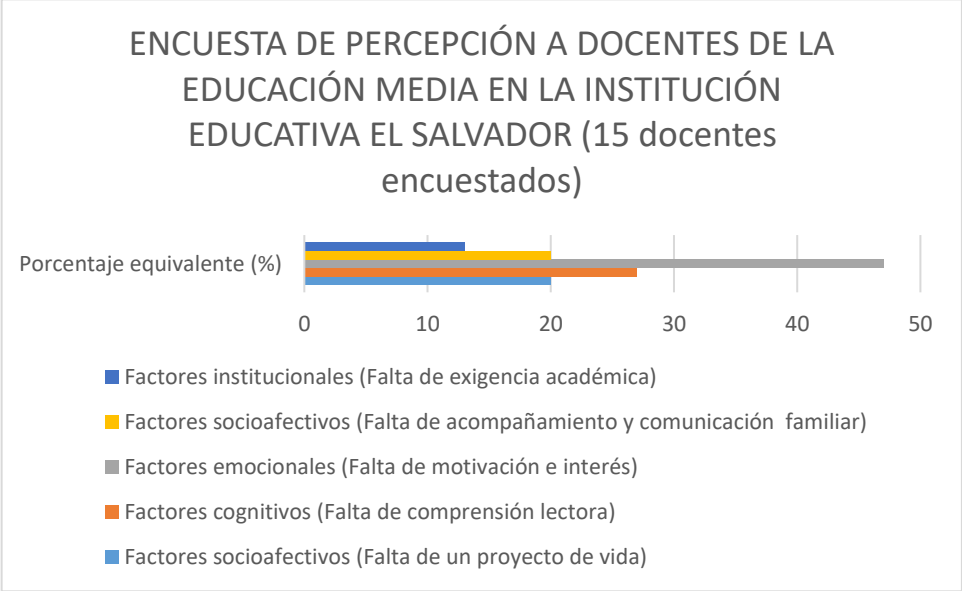


Figura 3. *Gráfico por porcentajes de resultados de la encuesta de percepción a docentes de la Educación Media en la Institución educativa El Salvador sobre problemas relacionados con el rendimiento académico. Fuente: Elaboración propia.*

A partir de los resultados de la encuesta realizada a los docentes, se concluye que la falta de motivación e interés por el conocimiento se percibe como la causa principal del bajo

rendimiento académico en la Institución Educativa, que en el caso del grado décimo se ve reflejado en las siguientes cifras (tablas 7 y 8):

Tabla 7. Rendimiento académico grado 10° en 2018 Institución Educativa El Salvador.

RENDIMIENTO ACADÉMICO GRADO 10° INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SALVADOR 2018		
ESCALA VALORATIVA	Número de estudiantes	Porcentaje equivalente (%)
Rendimiento Bajo	7	14
Rendimiento Básico	39	75
Rendimiento Alto	5	10
Rendimiento Superior	1	1
Total estudiantes	52	100

Fuente: Plataforma Sinaí (2021, historial de resultados académicos I.E. El Salvador)

Tabla 8. Rendimiento académico grado 10° en 2019 Institución Educativa El Salvador.

RENDIMIENTO ACADÉMICO GRADO 10° INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SALVADOR 2019		
ESCALA VALORATIVA	Número de estudiantes	Porcentaje equivalente (%)
Rendimiento Bajo	2	4
Rendimiento Básico	37	74
Rendimiento Alto	11	22
Rendimiento Superior	0	0
Total estudiantes	50	100

Fuente: Plataforma Sinaí (2021, historial de resultados académicos I.E. El Salvador)

3.4.Justificación de la implementación

La justificación para la implementación de un proyecto de aula transversal dirigido a reconocer las subjetividades y a promover el diálogo dentro de la comunidad educativa, se basa en las conclusiones que se presentan a continuación, derivadas de la lectura de los datos arrojados por las encuestas realizadas a docentes y estudiantes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el grado 10° de la sede secundaria principal de la Institución Educativa El Salvador (Tablas 2, 3, 4, 5 y 6), así como los datos históricos de rendimiento académico aquí presentados (Tablas 7 y 8), que reflejan una consecuencia proveniente de la

relación entre los sujetos del acto educativo, los saberes que circulan en la institución y el tipo de relaciones que se establecen entre el ámbito del ser, el saber, el hacer y el convivir.

3.4.1. Conclusiones a partir del análisis de datos

Conclusión componente existencial: A pesar de que la mayoría de los estudiantes de grado 10° perciben una relación importante entre su educación y su vida personal, algunas veces se han sentido excluidos dentro de los procesos educativos y no siempre se sienten comprendidos emocionalmente durante su proceso de escolarización. Resaltando además, que un buen número de estudiantes se sienten poco o nada importantes dentro del sistema educativo, a pesar de que reconocen que la institución intenta promover su forma de ser. Aun así, solo algunas veces se sienten bien dentro del aula de clase (Tabla 2).

Conclusión componente cognitivo: La mayoría de los estudiantes de grado 10° se perciben desconectados algunas veces en su relación con el conocimiento y no siempre perciben relación entre lo enseñado y sus preferencias por el saber. Dan una gran importancia a su cuerpo en relación con el aprendizaje, reconociendo que este último no siempre les resulta duradero y significativo, ya que olvidan lo aprendido con facilidad. Sin embargo, han encontrado que la asignatura de Filosofía puede hacer la diferencia (Tabla 3).

Conclusión componente pragmático: La mayoría de los estudiantes del grado 10° reconocen el uso práctico de lo aprendido en la institución educativa, que algunas veces les permite intervenir su vida personal. Evidencian un aceptable grado de participación dentro de la institución, y algunos manifiestan haber pensado en abandonar sus estudios (Tabla 4).

Conclusión componente ético: La mayoría de estudiantes de grado 10° disfrutan su estadía en la institución y la compañía de sus pares académicos. Reconocen que la institución promueve la convivencia, pero que no siempre lo hace o no siempre es efectiva esa promoción. Así mismo, evidencian una percepción de inconstancia en cuanto al reconocimiento de la diversidad dentro de la institución y su relación contextual con el entorno de la misma (Tabla 5).

Conclusión desde la perspectiva docente: La falta de motivación e interés por el conocimiento se percibe como la causa principal del bajo rendimiento académico en la Institución Educativa (Tablas 6, 7 y 8, y figura 3).

3.5. Descripción de las características del centro u organización donde se llevaría a cabo la propuesta

3.5.1. Características de la Institución Educativa El Salvador

La Institución Educativa El Salvador es un centro educativo del sector oficial de carácter mixto, que provee educación formal y atiende estudiantes desde el grado preescolar hasta el nivel de educación media (Busca colegio, 2021). Según la Resolución rectoral N°003 del 27 de noviembre de 2020, cuenta con dos sedes urbanas y seis sedes rurales para la atención aproximada de 1100 estudiantes por parte de un total de 48 docentes de aula, una docente de apoyo pedagógico, una docente orientadora, y tres directivos docentes, entre los que se cuentan dos coordinadores y un rector (Resolución rectoral N°003 I.E. El Salvador, comunicación institucional, 2020, 27 de noviembre) y una jerarquía institucional organizada plasmada en su Proyecto educativo Institucional (ver anexo C).

La institución educativa cuenta con un modelo pedagógico social-desarrollista cuyo norte apunta a la formación en valores sociales y competencias para el desarrollo social y económico de la región, y su visión y su misión apuntan a la formación de personas críticas que se adapten a los desafíos de un mundo globalizado (Proyecto Educativo Institucional I.E. El Salvador, comunicación institucional, 2020). En el municipio en el cual opera la institución hay un ejercicio de vocación cafetera, y de cultivos de caña, plátano y yuca. Su principal bonanza económica se da en la temporada de café entre los meses de noviembre y febrero, mientras el resto del año, las opciones económicas son escasas. Esta situación dificulta la elaboración clara de un proyecto de vida por parte de los estudiantes y pone la necesidad de conseguir algún sustento económico por encima del interés por la educación. Por lo tanto, el modelo pedagógico social-desarrollista de la institución riñe con las condiciones socioeconómicas del municipio y su alcance pedagógico es escaso, incluso, por los escasos recursos con que cuenta la institución educativa.

3.5.2. Características del grupo focal

La institución educativa El Salvador cuenta, en su sede principal urbana (ver anexo D), con dos grupos de grado décimo con un total de 46 estudiantes (24 en 10°A y 22 en 10°B), y cada grupo aborda el área de Filosofía durante 2 horas a la semana (Plataforma Sinaí I.E. El Salvador, 2021). A estos grupos está dirigida la presente propuesta de intervención, basándonos en el análisis de las relaciones dentro de su entorno institucional. Se elige el grado décimo como grupo focal de aplicación de la propuesta debido a su edad, con estudiantes entre los 15 y los 17 años (ver anexo E), lo cual permite una mayor capacidad de análisis, reflexión y comprensión del proyecto a la hora de su puesta en marcha. Además, dicho rango de edad justifica la intervención socioafectiva debido a la condición que generalmente afecta a la adolescencia en cuanto a su situación existencial, emocional y afectiva. Por otro lado, no se escoge al grado 11°, debido a que la mayor parte de su atención está enfocada en las pruebas externas aplicadas por el Estado, el cumplimiento de horas sociales, y posteriormente en su egreso del sistema educativo a través de su ceremonia de grados.

Básicamente, la institución educativa cuenta con la ventaja de recibir estudiantes de origen diverso (indígena, campesino, afrodescendientes, estudiantes de escasos recursos, estudiantes con solvencia económica, procedentes de varios municipios de la región, con creencias religiosas diversas, de edades diferentes y de género y orientación sexual diversa), lo que expone su potencial para el desarrollo de toda propuesta innovadora que resalte las subjetividades y el diálogo entre diversidades. Sin embargo, el arraigo al sistema tradicional de enseñanza (15 asignaturas separadas con contenidos fragmentados) implica una dificultad para llevar a cabo proyectos transversales efectivos a nivel institucional (ver anexo F). Por otro lado, el sistema de evaluación cuantitativa (búsqueda de mejores notas y resultados en pruebas externas) se convierte en otra de las principales barreras institucionales para el reconocimiento de la diversidad y el diálogo entre subjetividades y saberes, debido a su carácter competitivo y homogeneizador, lo que según Murillo e Hidalgo (2018), la aleja de una evaluación equitativa que debe centrarse en las necesidades y características de los estudiantes. El reto de la propuesta consiste en transformar las barreras en oportunidades (figura 5), utilizando la riqueza de los recursos humanos disponibles.

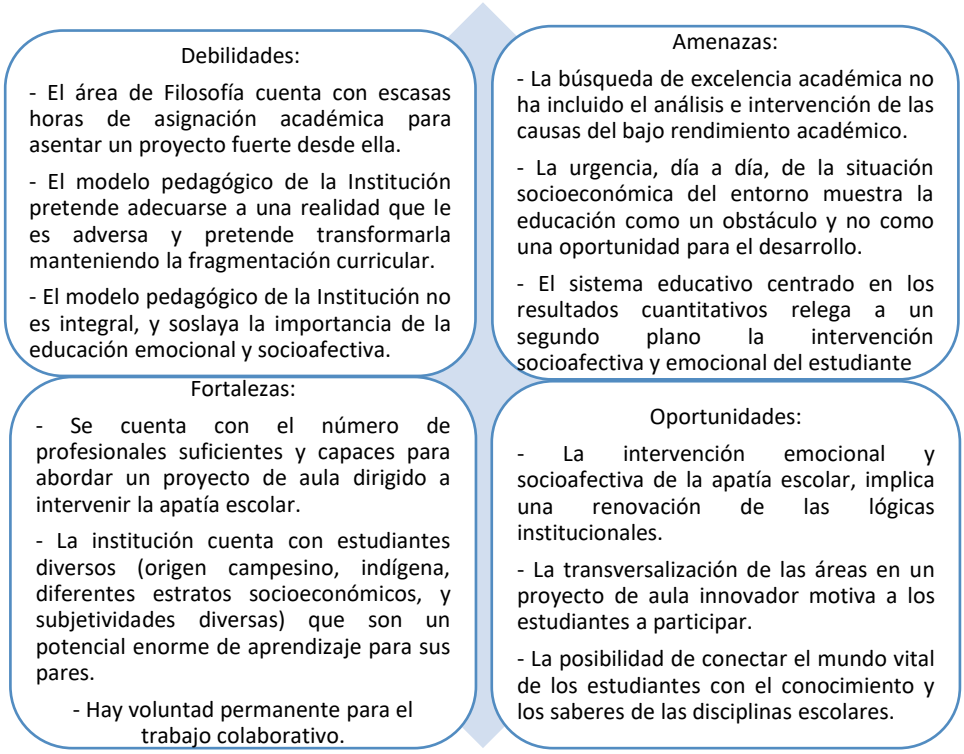


Figura 4. *Análisis frente a la propuesta de intervención. Fuente: DAFO de la I.E El Salvador Elaboración propia.*

3.6. Viabilidad técnica para llevar a cabo la propuesta

Lograr convertir las barreras en oportunidades para llevar a cabo exitosamente la propuesta, implica reflexionar sobre la viabilidad de su realización a partir de los recursos humanos y materiales con que cuenta la Institución Educativa El salvador. La naturaleza de la propuesta de intervención, basada en un proyecto de aula que demanda el compromiso de gran parte de los actores de la comunidad educativa (estudiantes, familias, docentes, directivos docentes, organizaciones sociales y comunidad), tiene como pilar fundamental para su realización, la organización logística del proyecto, la necesidad y deseo de aprendizaje por parte de los estudiantes, el saber pedagógico de los docentes y la voluntad de acompañamiento por parte de las familias. Por lo tanto, su viablidad se enmarca en el compromiso y organización de los participantes bajo una dirección y co-dirección adecuada del proyecto. No obstante, también se requieren recursos materiales y tecnológicos que deben estar disponibles al momento de su implementación. Por esta razón se presentan dos

listas de chequeo (tablas 9 y 10) que permitirán confirmar su disponibilidad para la implementación de la propuesta de intervención mediante un proyecto de aula transversal.

3.6.1. Viabilidad de la propuesta a partir de los recursos humanos

Tabla 9. Lista de chequeo de recursos humanos en la Institución Educativa El Salvador.

Recurso humano requerido	Disponible	Posibilidad de disponibilidad	No disponible
Estudiantes del grado décimo	X		
Docentes educación Media en diversas asignaturas	X		
Docente orientador (ver anexo G)	X		
Padres de familia estudiantes grado décimo		X	
Líderes de comunidades diversas		X	
Organizaciones sociales (ver anexo H)		X	
Directivos docentes	X		

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2. Viabilidad de la propuesta a partir de los recursos materiales

Tabla 10. Lista de chequeo de recursos materiales en la Institución Educativa El Salvador.

Recurso material o logístico requerido	Disponible	Posibilidad de disponibilidad	No disponible
Diario personal		X	
Libro para bitácora grupal		X	
Conectividad eléctrica e internet	X		
Teléfonos celulares (ver anexo I)	X		
Espacios y carteleras (ver anexo J)	X		
Emisora institucional	X		
Aulas y escritorios	X		

Computadores y video beam (ver anexo K)	X		
Transporte para visitar las comunidades		X	

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Descripción de los destinatarios/beneficiarios

3.7.1. Beneficiarios directos

Los beneficiarios directos de la propuesta son los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa el Salvador, ya que la misma está dirigida a fortalecer su inclusión e identificación con el conocimiento, la institución y el territorio. Son un total de 46 estudiantes de dos grupos, cuyas edades oscilan entre 15 y 17 años, y de los cuales, 36 residen en la zona urbana del Municipio de Pueblorrico, y 10 residen en las zonas rurales aledañas.

3.7.2. Beneficiarios indirectos

Los beneficiarios indirectos de la propuesta participan de la misma, aunque no sean el foco al que se dirige la atención del proyecto. Aun así, se ven beneficiados:

- 46 familias por el fortalecimiento del diálogo sobre sus hijos y la comunidad, además de sentirse constructoras de procesos en la institución.
- 15 docentes de educación media de la I.E. El salvador por el mejoramiento del clima en las aulas, su aprendizaje sobre los estudiantes y la mejora del interés y motivación por el estudio por parte de los beneficiarios directos.
- 3 directivos docentes que verán reflejada una mejoría en el rendimiento académico y la convivencia dentro de la Institución Educativa.
- Aproximadamente 330 estudiantes de básica secundaria y media de la jornada diurna, que encontrarán la posibilidad de fortalecer el clima institucional y el diálogo con sus pares, además de la valoración de su subjetividad en la apertura de los espacios de diálogo que permita la expansión posterior de la propuesta.

- Algunos grupos de la comunidad en general, cuyas prácticas culturales pueden ser visibilizadas por los beneficiarios directos en el marco de la última etapa de la propuesta.

3.8. Metodología

La implementación de la presente propuesta se enmarca en el uso de las metodologías activas, entendidas estas, como vehículo para la inclusión educativa, otorgando el protagonismo al estudiante como centro de su proceso de aprendizaje, lo que le permite adquirir competencias vitales a través de un aprendizaje significativo (García, 2018). En concreto se aplicarán las que siguen a continuación.

3.8.1. Aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo

La valoración de la subjetividad desde el ejercicio mismo del quehacer subjetivo centra la atención y el control del proceso de formación en el estudiante, lo cual, combinado con un modelo de evaluación formativa, le otorga mayor protagonismo. Ese protagonismo resultante de la combinación entre un aprendizaje basado en proyectos y una evaluación de carácter formativo, es el que se puede lograr, según Casado et al. (2020) para centrar el uso de estrategias en el alumnado. Sin embargo, no se trata de un protagonismo egoísta, sino de un protagonismo que permita al sujeto reconocerse, empoderarse de su formación y empoderarse frente al reconocimiento de los otros como sujetos de ser, saber y hacer válido. Así, la presente propuesta utiliza la metodología activa de aprendizaje basado en proyectos con el fin de fomentar la libertad y la autonomía de los estudiantes buscando su desarrollo integral como principio educativo (Corbella, 2021).

El principio educativo del desarrollo integral permite enfocar un norte desde la metodología basada en la realización conjunta de proyectos de aula, norte dirigido hacia una mayor inclusión de los estudiantes mediante su identificación con su proyecto de vida, con los otros como interlocutores válidos y con la institución como lugar de diálogo entre sujetos y culturas. En relación con lo anterior, la adecuación de la propuesta de proyecto de aula, realizada bajo

la metodología activa de aprendizaje cooperativo, permite alcanzar los objetivos de inclusión, motivación y relaciones de convivencia mediante el trabajo grupal, ya que esta metodología permite responder a la diversidad del estudiantado (Azorín, 2018).

Por lo tanto, la implementación de la propuesta, está enmarcada en el uso de las metodologías activas de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje cooperativo como vehículos para el logro de los objetivos de reconocimiento de la subjetividad del estudiantado por parte de sí mismos y de los otros, con el fin de lograr una mayor inclusión, mantener un clima positivo de convivencia basado en el diálogo intersubjetivo y lograr la motivación e interés por el aprendizaje mediante el protagonismo del estudiantado en su proceso de formación.

3.8.2. La investigación-acción a nivel institucional

Teniendo como base el estudio de Botella y Ramos (2020), mediante una experiencia de aprendizaje basado en proyectos con estudiantes de música y artes escénicas, en el cual se presentó mejora en los niveles motivacionales de los estudiantes, se puede considerar la metodología de la investigación-acción como una forma apropiada de detectar problemas e implementar acciones de mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es por esta razón, que la realización de la actual propuesta se enmarca, desde la perspectiva del cuerpo docente, en un modelo activo de investigación-acción. Esto con el fin de hacer partícipe a todos los docentes involucrados, así como al docente orientador, como parte del equipo de implementación desde la segunda etapa del proceso que implica aprendizaje cooperativo en el aula a través de indagación metacognitiva grupal, lo cual permite, de acuerdo con Peña y Pérez (2019), hacer que el docente se disponga a reflexionar sobre la acción con doble propósito: El cuestionamiento ético sobre la misma y la comprobación de su eficacia.

3.9. Recursos

3.9.1. Recursos humanos

Tabla 11. Recursos humanos para la implementación de la propuesta.

Recurso humano requerido	Costo o acción para su disponibilidad	Función dentro de la propuesta
Estudiantes del grado décimo	Motivación e invitación a participar en el proyecto, informando en clase de su importancia y propósitos.	Papel central. Participan activamente en todas las actividades de las tres fases del proyecto. Agentes evaluadores al final de su implementación.
Docentes de educación Media de las diversas áreas del conocimiento	Motivación e invitación para participar, a partir de la segunda fase del proyecto, informando en reunión de docentes acerca de su importancia y propósitos.	Agentes de cambio. Copartícipes que dirigen la segunda fase mediante el modelo de investigación acción. Agentes evaluadores al final de su implementación.
Docente orientador	Solicitud formal para su participación especial en la primera fase del proyecto y su acompañamiento posterior.	Acompañar y asesorar a los estudiantes en sus actividades reflexivas, de diálogo y potenciación subjetiva.
Padres de familia estudiantes grado décimo	Motivación e invitación para participar, a partir de la primera fase del proyecto, informando acerca de su importancia y propósitos en reunión de padres organizada para tal fin.	Acompañar en el aula y en el hogar a sus hijos y acudidos, en la realización de las actividades para mejorar el ejercicio de reconocimiento y diálogo con los otros.
Líderes de comunidades diversas	Contactados por los estudiantes involucrados durante la tercera fase del proyecto, para motivar su participación activa en el reconocimiento de las comunidades.	Representar a los grupos diversos de la comunidad para visibilizar sus saberes, prácticas y discursos en la tercera fase del proyecto llevado a cabo autónomamente por los estudiantes.
Organizaciones sociales	Contactadas por el docente de Filosofía a través de sus representantes o redes sociales	Difundir a través de sus redes sociales y medios comunicativos, los productos resultantes del ejercicio de reconocimiento comunitario elaborado por los estudiantes durante la tercera fase del proyecto.
Directivos docentes	Solicitud formal para su apoyo durante el proyecto, con logística	Facilitadores del proceso a través de su gestión directiva. Agentes

	(reuniones, espacios y recursos necesarios), además de supervisión al mismo en compañía del organizador de la propuesta.	evaluadores al final de su implementación.

Fuente: Elaboración propia.

3.9.2. Recursos materiales y logísticos

Tabla 12. Recursos materiales y logísticos para la implementación de la propuesta.

Recurso material o logístico requerido	Costo o acción para su disponibilidad	Uso dentro de la propuesta
Diario personal (46 diarios)	Libreta personal para cada estudiante a $3000 cada una ($138.000 en total).	Diario para apuntes personales del estudiante durante el proyecto dirigido a la reflexión en la primera y segunda fase.
Libro para bitácora grupal	15 cuadernos grandes a $5000 cada uno ($75.000 en total).	Bitácora para cada aula de cada docente de Educación Media con el fin de ser utilizada para reflexionar, documentar y evaluar el proceso de la segunda fase por parte del grupo de estudiantes y el docente.
Conectividad eléctrica e internet	Está instalada por la Secretaría de Educación de Antioquia. Contrato departamental para todas las Instituciones educativas.	Utilizada para promover la proyección y difusión de productos de los estudiantes durante la tercera fase, así como para presentar la propuesta al inicio y evaluarla en línea al final por parte de la mayoría de participantes.
Teléfonos celulares	Algunos teléfonos celulares personales de los estudiantes (10 en total), quienes cuentan (gran parte) con este recurso	Utilizados para producir los documentales fílmicos, encuestas y registros fotográficos en la tercera fase. Igualmente, para facilitar la evaluación en línea al final del proyecto.
Espacios y carteleras	1 cartelera 80x120 cms en uno de los murales de la institución ($90.000)	Utilizada como espacio de expresión semanal durante el proyecto por parte de los estudiantes en relación con el desarrollo de sus fases.

Emisora institucional	1 micrófono. 1 cuarto pequeño, un equipo de emisora y parlantes de la institución (están disponibles en la institución). Grupo de 4 estudiantes del proyecto a cargo de la emisora (invitación).	Utilizada como espacio de invitación, expresión y difusión diario durante el proyecto por parte de los estudiantes en relación con el desarrollo de sus fases.
Aulas y escritorios	15 aulas (disponibles en la institución)	Espacio para el desarrollo de algunas actividades en las tres fases del proyecto
Computadores y video beam y 10 memorias USB	1 computador y un video beam durante la tercera fase (Está disponible en el aula múltiple de la Institución). Además, cada aula cuenta con video beam, y la sala de sistemas cuenta con algunos equipos de cómputo. Cada memoria USB a $15.000 ($150.000 en total).	Presentación, reproducción y difusión de los productos realizados por los estudiantes durante la tercera fase. Utilizados para la evaluación final en línea del proyecto.
Transporte para visitar las comunidades	De $3.000 a $5.000 por trayecto. (Su costo dependerá del número de trayectos necesarios, la comunidad que elijan visitar cada grupo de estudiantes, si cuentan o no con transporte propio (auto familiar, moto, bicicleta), si se necesita o no transporte para dirigirse al lugar, entre otros).	Visita a las comunidades diversas en la tercera fase del proyecto. Cabe aclarar que muchas de estas comunidades (indígenas, campesinas, religiosas, sociales, etc.), residen cerca al casco urbano, por lo cual, no siempre es necesario transporte motorizado.

Fuente: Elaboración propia.

3.10. Procedimiento para su implementación

La propuesta está dirigida al reconocimiento de las subjetividades dentro de la comunidad educativa, y por extensión, al diálogo comunitario, vislumbrando así su enfoque inclusivo e intercultural. El abordaje de la subjetividad y del diálogo se presenta como una intervención de las causas que generan problemas de rendimiento académico, desmotivación, exclusión y convivencia en la Institución Educativa El Salvador del Municipio de Pueblorrico. Se lleva a cabo mediante proyecto de aula, en cuanto permite su enfoque en uno de los grados de la educación media (grado 10°) y su trabajo transversal dentro de la cotidianeidad del aula, lo que además facilita el aprendizaje significativo a través del uso de metodologías activas de enseñanza con carácter participativo. El proyecto parte de la asignatura de Filosofía como

catalizadora de su expansión, no solo al aula, sino hacia las demás aulas en donde los grupos involucrados participan en las diferentes asignaturas, teniendo en cuenta que las motivaciones e intereses de los estudiantes, ligados a su situación existencial y a su contexto vital, tienen una correlación directa con la enseñanza de la Filosofía como disciplina escolar (Cordero, 2019), que cuenta con la posibilidad de su aplicación a las relaciones entre toda la comunidad educativa y el entorno circundante. La implementación de la propuesta consta de tres etapas que tienen como base espacios de realización, comenzando por el aula en la asignatura de Filosofía, pasando por el nivel institucional en su implementación en las demás aulas y asignaturas, y culminando a nivel comunitario en espacios de sociedad (Figura 5). Además, las tres fases o etapas pasan por cuatro momentos de abordaje competencial, comenzando por el ser (Tabla 13), y pasando al saber (Tabla 14) y al hacer (Tabla 15), todo transversalizado por el ejercicio de la convivencia.

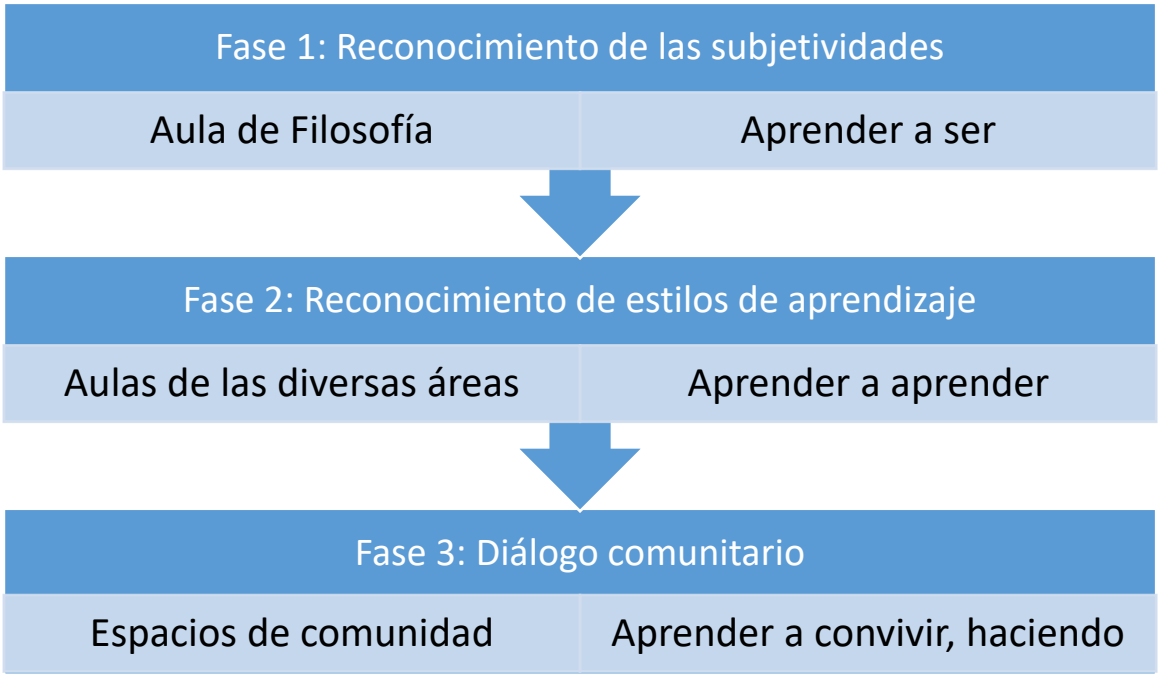


Figura 5. *Fases, espacios y competencias de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.*

3.10.1. Fase previa de información, socialización y acuerdos

Se realiza una reunión con los estudiantes del grado 10° de la institución, una reunión con los directivos, docente orientador y docentes de secundaria, y otra reunión con padres de familia

del grado 10°. Cada una de las reuniones tiene como objetivo informarlos sobre el planteamiento de la propuesta de proyecto de aula inclusivo desde el área de Filosofía, informar sobre sus objetivos, su necesidad, y sobre las tres fases a realizar. Además, en cada reunión, a cada uno de los auditorios, se le informa acerca de su nivel de participación y compromiso en cada fase, los recursos que deben utilizar en cada momento, y los tiempos determinados para la realización de cada una de las acciones. Se socializa el cronograma de actividades y el modelo de evaluación de la propuesta. Adicionalmente, en cada reunión, se realiza una reflexión acerca de la importancia del reconocimiento de la subjetividad como pilar inclusivo, y una sensibilización sobre la necesidad de abordar la propuesta planteada con la mayor seriedad, compromiso y participación activa. Finalmente, se escuchan sugerencias frente a lo planteado y se establecen los acuerdos necesarios para la puesta en marcha del proyecto. Cada reunión tiene una duración aproximada de dos horas, y se realizan en el transcurso de la primera semana del tiempo de implementación de la propuesta.

3.10.2. Fase 1: Reconocimiento de las subjetividades (Aprender a ser)

Cada actividad se duplica para realizarla en el grupo 10°A y el grupo 10°B:

Tabla 13. Acciones, objetivos y recursos fase 1.

Acciones a realizar	Objetivos asociados a la secuencia de acciones	Recursos asociados a la secuencia de acciones
Acción A. Somos importantes, somos singulares: Una sesión de clase de dos horas en la cual los 25 estudiantes elaboran un relato que represente sus vivencias más significativas, culminando con la respuesta a la pregunta ¿Cómo me percibo y quién soy? Al final de la sesión algunos estudiantes comparten parte de su escrito y discutimos opiniones alrededor de la pregunta ¿Qué tan importante es la subjetividad de cada uno dentro del ámbito escolar?	Lograr la reflexión y la introspección sobre la importancia de su ser, por parte del estudiante.	El espacio del aula de clase con silletería (aula de filosofía), y una libreta personal para cada estudiante que servirá de diario pedagógico durante todo el proyecto.
Acción B. Reconocer al otro como ser válido: Una sesión de clase de dos horas al aire libre,	Permitir la apertura de la subjetividad hacia el otro mediante el intercambio	Una libreta personal para cada estudiante que servirá de diario

en la cual los estudiantes, de pie, forman un círculo externo y un círculo interno quedando uno frente al otro. Escriben en el diario de su compañero cómo perciben a su compañero. El círculo del centro va rotando con el fin de generar la mayor cantidad de interacciones posibles. Luego, sentados todos en un círculo único, pasamos a leer algunas de las anotaciones en los diarios. Y cada estudiante escribe en relación con la siguiente pregunta ¿Los demás me perciben cómo lo hago conmigo mismo y qué tan reconocido me siento? Algunos compañeros leen sus respuestas y terminamos la sesión con una reflexión grupal alrededor de la pregunta ¿Qué tanto reconozco la subjetividad de los demás como importante para fortalecer mi identidad?	de percepciones, fortaleciendo el reconocimiento como mecanismo para la convivencia.	pedagógico durante todo el proyecto.
Acción C. Familias unidas por el reconocimiento del ser del educando: Una sesión de encuentro de dos horas, en la cual cada estudiante está acompañado de su padre de familia o acudiente (previamente citado en la reunión de la fase de socialización), en la cual se reúnen por grupos de tres familias para reflexionar sobre el contenido del diario y elaborar una reflexión escrita basada en la pregunta ¿Reconocemos el ser de nuestros estudiantes dentro de nuestras familias y dentro de la institución educativa? Al final, se comparten algunas reflexiones realizadas y se invita a continuar alimentando el diario en casa constantemente alrededor de las reflexiones realizadas en las sesiones.	Detectar las fortalezas y debilidades que surgen del reconocimiento o falta del reconocimiento de la particularidad del estudiante dentro de la familia y dentro de la institución educativa.	El espacio del aula de clase con silletería (aula de filosofía) y una libreta personal para cada estudiante que servirá de diario pedagógico durante todo el proyecto.
Acción D. La diversidad personal en "Expresomos": Luego de las sesiones, se da apertura a la cartelera "Expresomos", ubicada en un espacio de la institución, y a la emisora escolar para que los estudiantes se motiven a exteriorizar las reflexiones realizadas y a contar las vivencias significativas que han moldeado su personalidad, así como a mostrar quienes son. El contenido de la cartelera es renovado semanalmente para permitir la diversidad en la expresión y la participación de todos,	Generar espacios de reconocimiento de la diversidad personal dentro de la institución educativa como espacios visuales y auditivos de diálogo entre subjetividades partiendo de la visibilización de las mismas, e incrementar la autoestima, la motivación y el interés del estudiante mediante	1 cartelera 80x120 cms en ubicada en uno de los murales de la institución, como medio de expresión durante todo el desarrollo del proyecto, 1 micrófono. 1 cuarto pequeño, un equipo de emisora y parlantes de la institución que constituyen la emisora

devolviendo lo extraído de la misma, nuevamente a su dueño.	el reconocimiento de la importancia de su ser persona para la comunidad educativa.	institucional dirigida por cuatro estudiantes de educación media como espacio de expresión durante todo el proyecto.
Resultado previsto y temporización: Observación de mayor motivación y participación activa del estudiantado en su propio aprendizaje, al reducirse la apatía escolar. La temporización de la suma de las acciones de la fase de socialización, sumada a la fase 1, es de cuatro semanas en total.		

Fuente: Elaboración propia.

Metodologías activas asociadas a la secuencia de acciones de la fase 1:

- Aprendizaje basado en proyectos: Es la metodología general que transversaliza todas las acciones, ya que consiste en un proyecto de aula que implica la elaboración del diario pedagógico como un microproyecto personal en el marco de la propuesta, acompañados en cada sesión del docente orientador quien alimenta la motivación y guía la reflexión colectiva. El docente de Filosofía es el encargado de dirigir el proyecto en cada actividad.
- Aprendizaje cooperativo: El trabajo con los pares y con las familias, en los encuentros de construcción de las reflexiones, implica un aprendizaje con el otro, desde el otro y sobre el otro que finalmente apunta a la teoría sobre la importancia del reconocimiento de la subjetividad, y a la práctica de la convivencia y la comprensión mediante ese aprendizaje mutuo y compartido.
- Aprendizaje basado en las experiencias: Los estudiantes construyen conocimiento sobre la diversidad a través de su alimentación autónoma de los espacios de expresión ubicados en la emisora y la cartelera “Expresomos”. En este punto del proyecto, los estudiantes lo dinamizan y lo dirigen según sus necesidades, intereses y motivaciones, participando activamente.

La participación activa de padres de familia, docente de Filosofía, docente orientador y estudiantes del grado 10°, permite que la población beneficiaria directa del proyecto sean los estudiantes (Figura 6). Adicionalmente, las familias son beneficiarias indirectas, en

cuanto pueden mejorar sus relaciones de convivencia y comprensión de sus integrantes jóvenes, gracias a la reflexión sobre el ser del educando realizada en grupos y al reconocimiento de su identidad personal.

Figura 6. *Población participante y beneficiaria en la secuencia de acciones de la fase 1.*

Fuente: Elaboración propia.

3.10.3. Fase 2: Reconocimiento de estilos de aprendizaje (Aprender a aprender)

Cada actividad se realiza, tanto para el grupo 10°A como para 10°B:

Tabla 14. Acciones, objetivos y recursos fase 2.

Acciones a realizar	Objetivos asociados a la secuencia de acciones	Recursos asociados a la secuencia de acciones
Acción E. Tomar conciencia de nuestro aprendizaje: Una sesión de clase de una hora cada dos semanas durante 8 semanas en cada	Lograr la reflexión del grupo de estudiantes sobre	• El aula de clase con silletería (aula de cada

asignatura (4 sesiones en total en cada asignatura), en las cuales los 25 estudiantes participan en el descubrimiento de su estilo de aprendizaje a través de la indagación constante como grupo, en compañía del docente de cada asignatura, lo que implica 60 sesiones en total, ya que se cuenta con 15 asignaturas. En la primera sesión el docente solicita a cada estudiante que escriba en su diario las dificultades y barreras que ha encontrado a la hora de abordar su relación con el conocimiento. Luego el estudiante escribe cómo preferiría aprender los contenidos de esa asignatura y qué estrategias sugiere para la clase.	la importancia de reconocer su forma de relacionarse con el conocimiento, por parte del estudiante.	uno de los docentes de educación media). • Una libreta personal para cada estudiante que servirá de diario pedagógico durante todo el proyecto.
Acción F. Indagación metacognitiva grupal: Durante la segunda sesión, los estudiantes exponen entre sí, en compañía del docente, los resultados de su ejercicio de escritura, y se establecen conclusiones acerca de las dificultades y barreras generales y las posibles estrategias a implementar. Dichas conclusiones son apuntadas por uno de los estudiantes en la bitácora metacognitiva grupal de cada asignatura para el grado 10°. Se les solicita participación a todos mediante la expresión de sus opiniones.	Detectar las fortalezas y debilidades que tiene el grupo y cada estudiante a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.	• El aula de clase con silletería (aula de cada uno de los docentes de educación media). • 15 cuadernos grandes para la bitácora metacognitiva grupal de cada aula. • Una libreta personal para cada estudiante que servirá de diario pedagógico durante todo el proyecto.
Acción G. Identificar nuestra forma de aprender: En la tercera sesión, el docente expone los diversos estilos de aprendizaje más conocidos (ver anexo L), y en parejas de estudiantes elaboran una reflexión para que cada uno intente identificar su estilo de aprendizaje. Se leen en voz alta las conclusiones apuntadas en la bitácora metacognitiva grupal y se comparan los resultados generales sobre la escogencia de estilo de aprendizaje. Si hay coincidencia entre ambos grupos de información se construye una conclusión general. Si no hay coincidencia se solicita extender una sesión más el proceso para detectar el origen de la inconsecuencia en el contraste.	Reconocer la diversidad del estudiantado en relación con sus estilos de aprendizaje, necesidades, posibilidades e intereses dentro del aula.	• El aula de clase con silletería (aula de cada uno de los docentes de educación media). • 15 cuadernos grandes para la bitácora metacognitiva grupal de cada aula. • Una libreta personal para cada estudiante que servirá de diario pedagógico durante todo el proyecto. • Un computador y vídeo beam en cada aula para presentar los estilos de aprendizaje.

Acción H. Construir estrategias de aprendizaje en el aula: La última sesión es utilizada para generar acuerdos sobre nuevas estrategias didácticas de aprendizaje a utilizar en el aula de acuerdo con las conclusiones extraídas. Se consignan los acuerdos en la bitácora y se procede a la firma por parte de cada estudiante y del docente como medio simbólico de legitimación. Además, se acuerda mantener la bitácora metacognitiva grupal como libro abierto para que cada estudiante consigne en cada clase sus percepciones acerca del seguimiento de los acuerdos y las posibilidades de mejora de la didáctica en el aula.	Permitir la participación activa de los estudiantes en el diseño de didácticas escolares, fortaleciendo el reconocimiento de su importancia como sujeto diverso constructor de su propio aprendizaje.	• El aula de clase con silletería (aula de cada uno de los docentes de educación media). • 15 cuadernos grandes para la bitácora metacognitiva grupal de cada aula.
Acción I. Reflexion-acción sobre nuestra práctica docente: Una sesión de reunión de cuatro horas entre los docentes de educación media de la institución y el docente orientador para compartir información de sus bitácoras metacognitivas grupales, reflexionar sobre los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y sobre sus metodologías en el aula, y para tomar acciones como equipo de trabajo en caso de ser necesario.	Generar espacios de diálogo entre docentes y estudiantes para mejorar el rendimiento académico en el aula a través de la motivación y de convivencia en el grupo a través de la participación diversa.	Un aula de clase con silletería.
Resultado previsto y temporización: Mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes del grado 10°, mayor participación activa en el aula y mejoramiento del interés por el conocimiento. La temporización de la suma de las acciones de la fase 2 es de ocho semanas en total.		

Fuente: Elaboración propia.

Metodologías activas asociadas a la secuencia de acciones de la fase 2:

- Bitácora reflexiva: La elaboración de este documento compartido, permite tener, no solo un registro de la reflexión sobre el saber en el aula, sino una herramienta para que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas gracias a la participación activa de los estudiantes.

- Aprendizaje cooperativo: El trabajo conjunto de docentes y estudiantes, en las sesiones de construcción de reflexión y acuerdos, implica un aprendizaje de equipo, que permite el reconocimiento de la diversidad en favor del bienestar común, tanto académico como convivencial.

La participación activa de todos los docentes de educación media de la sede principal y estudiantes del grado 10°, permite que la población beneficiaria directa del proyecto sean los estudiantes, y también lo sean frente a las acciones de la fase 2. De modo interdependiente, los docentes de educación media son beneficiarios indirectos (Figura 7) en cuanto pueden mejorar sus prácticas pedagógicas a partir de la reflexión suscitada en las sesiones y el registro de cada bitácora.

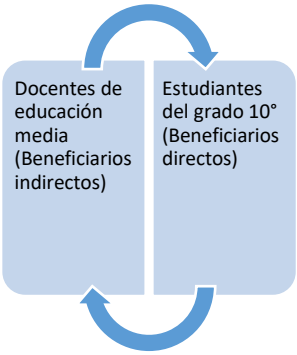


Figura 7. *Población participante y beneficiaria en la secuencia de acciones de la fase 2. Fuente: Elaboración propia.*

3.10.4. Fase 3: Diálogo comunitario (Aprender a convivir, haciendo)

Cada actividad se duplica para realizarla en el grupo 10°A y el grupo 10°B:

Tabla 15. Acciones, objetivos y recursos fase 3.

Acciones a realizar	Objetivos asociados a la secuencia de acciones	Recursos asociados a la secuencia de acciones
Acción J. Construcción de abordaje a la diversidad comunitaria: Una sesión de clase de dos horas en la cual los estudiantes de cada	Empoderar a los estudiantes del grado	El aula de clase con silletería y fotocopias requeridas por cada equipo de trabajo.

grupo preparan la elaboración de un documental bajo los siguientes criterios: - Documental entre 15 y 20 minutos grabado con teléfonos celulares. - Entrevista anexa de 5 a 10 preguntas, dirigida a un representante de una comunidad indígena, campesina, religiosa, social, LGTBI, o diversa de la región. - El documental debe mostrar aspectos diferenciados de la cultura de la comunidad abordada. - Debe grabarse luego en memoria USB para ser proyectado en la Institución. - Equipos de trabajo de 5 estudiantes cada uno (evidenciando la participación de todos). Durante esa primera sesión construyen la entrevista y sacan fotocopias para repartir a los de participantes de cada equipo.	décimo para que construyan conocimiento alrededor de un enfoque de reconocimiento y diálogo intersubjetivo como representantes de la comunidad educativa.	
Acción K. Intervención en las comunidades para visibilizar nuestra diversidad cultural: Una jornada de seis horas de trabajo práctico, para la aplicación de la entrevista y grabación del documental en cada comunidad elegida por cada equipo (no importa si dos equipos abordan una misma comunidad). Deben solicitar permiso a las comunidades para tomar imágenes y video de sus miembros y espacios.	Fortalecer los lazos entre la comunidad educativa y los diversos grupos poblacionales de la región.	• Algunos teléfonos celulares personales de los estudiantes (10 en total), quienes cuentan (gran parte) con este recurso. • Transporte para visitar las comunidades. • Fotocopias de entrevistas elaboradas en la sesión anterior.
Acción L. Diálogo comunidad-escuela mediante presentación de las intervenciones: Una jornada de tres horas dirigida a proyectar, ante varios grupos de la Institución Educativa sus documentales, con el acompañamiento de los estudiantes expositores apoyados en las entrevistas realizadas (previa revisión por parte de los docentes). Luego de la proyección, hablan de su experiencia y de la importancia de la diversidad cultural, así como del diálogo comunitario. Al final, los estudiantes de los grupos hacen preguntas a los expositores.	Lograr que los estudiantes reconozcan la riqueza que existe en la diversidad cultural de su entorno territorial.	• El aula de clase con silletería (aula de cada uno de los docentes de la institución para exponer los documentales). • Un computador y vídeo beam en cada aula para proyectar los documentales. • Una memoria USB por equipo con el contenido de cada documental.

Acción M. Reconocer las diversidades del territorio en "Expresomos": Luego de las sesiones, se utiliza la cartelera "Expresomos", ubicada en un espacio de la institución, y a la emisora escolar para que los estudiantes se motiven a exteriorizar sus experiencias con las comunidades, exponiendo imágenes, audios y leyendo entrevistas y reflexiones. El contenido de la cartelera es renovado semanalmente para permitir la diversidad en la expresión y la participación de todos, devolviendo lo extraído de la misma, nuevamente a su dueño.	Generar un ambiente de diálogo entre culturas y sujetos dirigido a mejorar el clima escolar.	• 1 cartelera 80x120 cms ubicada en uno de los murales de la institución, como medio de expresión durante todo el desarrollo del proyecto. • 1 micrófono. 1 cuarto pequeño, un equipo de emisora y parlantes de la institución que constituyen la emisora institucional dirigida por cuatro estudiantes de educación media como espacio de expresión durante todo el proyecto. • Material recopilado física y digitalmente en la visita a las comunidades.
Acción N. Reflexión institucional sobre la experiencia de reconocimiento de la diversidad comunitaria: Una reunión de dos horas con todos los estudiantes en la placa principal de la institución, para que algunos estudiantes de grado décimo, socialicen su experiencia acerca del proyecto de aula abordado, realicen un conversatorio sobre la importancia del reconocimiento de la subjetividad de todos los actores de la comunidad educativa, y sobre la importancia de la valoración positiva de la diversidad cultural de la región, así como del diálogo necesario para resaltar su potencial como objeto de aprendizaje. Al final se invita a estudiantes y docentes de los demás grados escolares a replicar el proyecto en sus aulas. En dicha reunión, se invita a representantes de la organización Cinturón Occidental Ambiental (COA), organización encargada de coordinar grupos sociales diversos para la construcción colectiva de la defensa de la vida y el territorio (COA, 2014), quienes pueden difundir el proyecto y los documentales elaborados a través de sus medios y redes sociales, con el fin de invitar al diálogo comunitario mediante el reconocimiento positivo de las diversidades.	Incrementar la autoestima, la motivación y el interés del estudiante mediante el reconocimiento de la importancia de su capacidad para generar cohesión comunitaria.	• Placa polideportiva con silletería de la institución y micrófono. • El material recopilado que cada expositor considere pertinente. • Invitados del Cinturón Occidental ambiental (COA) para exponer los productos y parte del proyecto a las comunidades y público en general.

Resultado previsto y temporalización: Mejoramiento del clima escolar y la convivencia en la institución educativa, incluyendo participación más activa de cada vez más estudiantes en la construcción propositiva de las actividades escolares. La temporización de la suma de las acciones de la fase 3 es de tres semanas en total.

Fuente: Elaboración propia.

Metodologías activas asociadas a la secuencia de acciones de la fase 3:

- Aprendizaje basado en proyectos: La preparación, elaboración y exposición del documental es un proyecto de naturaleza activa, ya que empodera a los estudiantes para que investiguen y produzcan conocimiento sobre el territorio proactivamente.
- Aprendizaje colaborativo: Los estudiantes elaboran autónomamente su documental y sus entrevistas, y es realizado en grupos con el fin de sumar tareas y responsabilidades según sus capacidades, intereses y ritmos de trabajo, obteniendo un producto común.
- Aprendizaje basado en las experiencias: Los estudiantes construyen conocimiento sobre la diversidad a través de su alimentación autónoma de los espacios de expresión ubicados en la emisora y la cartelera “Expresomos”. En este punto del proyecto, los estudiantes lo dinamizan y lo dirigen según sus necesidades, intereses y motivaciones, participando activamente.
- Uso de las TIC: Se hace uso de las nuevas tecnologías de manera autónoma por parte de los estudiantes generando interés y motivación por el aprendizaje activo, y reconociendo las TIC como medio de comunicación que puede unir comunidades mediante la convergencia de sus cosmovisiones en un lugar de aprendizaje común como lo es la institución educativa.

La participación activa de docentes, líderes comunitarios y estudiantes del grado 10°, permite que la población beneficiaria directa del proyecto sean los estudiantes. Adicionalmente, las comunidades son beneficiarias indirectas, en cuanto visibilizan sus prácticas, discursos e identidades hacia la comunidad educativa y la población en general (Figura 8). Igualmente, se beneficia de manera indirecta el Cinturón Occidental ambiental (COA), obteniendo material para llevar a cabo su función social en el territorio.

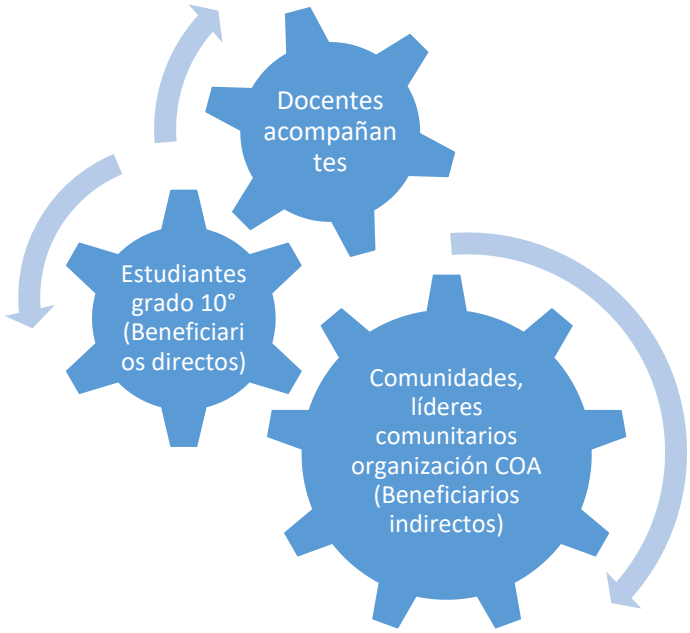


Figura 8. *Población participante y beneficiaria en la secuencia de acciones de la fase 3.*

Fuente: Elaboración propia.

3.10.5. Cronograma general de ejecución del proyecto

Las fechas tentativas de realización de cada acción son proyectadas en un cronograma específico por semanas (Ver anexo M), con el fin de organizar cada sesión en relación con el horario académico de la institución en el abordaje de las asignaturas, especialmente para la fase 2.

Tabla 16. Cronograma de ejecución de la propuesta

Año 2022		**PROPUESTA INTERVENCIÓN POR SEMANAS**															
		FEBRERO				**MARZO**				**ABRIL**				**MAYO**			
FASES	**ACCIONES**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
Previa	**Socialización**										SEMANA DE RECESO						
1	**Acción A. Somos importantes, somos singulares**																
	Acción B. Reconocer al otro como ser válido																
	Acción C. Familias unidas por el reconocimiento del ser del educando																

	Acción D. La diversidad personal en "Expresomos"																
2	**Acción E. Tomar conciencia de nuestro aprendizaje**																
	Acción F. Indagación metacognitiva grupal																
	Acción G. Identificar nuestra forma de aprender																
	Acción H. Construir estrategias de aprendizaje en el aula																
	Acción I. Reflexion-acción sobre nuestra práctica docente																
3	**Acción J. Construcción de abordaje a la diversidad comunitaria**																
	Acción K. Intervención en las comunidades para visibilizar nuestra diversidad cultural																
	Acción L. Diálogo comunidad-escuela mediante presentación de las intervenciones																
	Acción M. Reconocer las diversidades del territorio en "Expresomos"																
	Acción N. Reflexión institucional sobre la experiencia de reconocimiento de la diversidad comunitaria																
Cierre	**Evaluación**																

Fuente: Elaboración propia.

3.11. Evaluación del proyecto propuesto

3.11.1. Evaluación continua

Durante el desarrollo de las fases de la propuesta de intervención, se presenta un proceso de seguimiento a la misma a través de las herramientas que van construyendo los participantes. Aquí se aplica el principio de evaluación formativa, que según Vogliotti (2017), se basa en la participación de los involucrados a través de la reflexión permanente con miras a mejorar los aprendizajes. Por lo tanto, la evaluación formativa continua utiliza los siguientes elementos:

- Diario pedagógico: Su lectura en los grupos de trabajo durante la primera y segunda fase, permite observar un incremento en la valoración de las subjetividades y de la

participación inclusiva en clase mediante la identificación de aspectos personales que promueven o impiden un aprendizaje significativo.

- Bitácoras metacognitivas grupales: El estudio de las conclusiones y acuerdos registrados en las mismas durante la segunda fase, permite detectar barreras y potencialidades para el aprendizaje de los grupos en el aula y mejorar las prácticas pedagógicas con la participación activa de los estudiantes, reconociendo sus características personales y brindando mayor posibilidad de participación en el aula. Lo anterior permite valorar una posterior mejora en el rendimiento académico.
- Cartelera "Expresomos": El registro de su alimentación con contenidos semanales durante las tres fases de la propuesta, implica un seguimiento a la participación activa de los estudiantes en el proyecto y una observación de la mejora en la convivencia a través del diálogo entre los actores de la comunidad educativa, así como la inclusión de sus historias, visiones y opiniones en los espacios de la institución.
- Documentales fílmicos: Este producto de la tercera fase del proyecto, permite evaluar mediante su observación y réplica en los medios de comunicación comunitarios, la mejora en la convivencia y el diálogo entre sujetos y grupos locales, evaluando así, mediante la observación, el nivel de incremento de la inclusión de las diferencias dentro de los discursos circundantes en la institución educativa.

3.11.2. Evaluación interna

Acogiendo un principio de evaluación democrática, que permita la participación de todos los beneficiarios de la propuesta en el proceso de evaluación de la misma, se han diseñado tres rúbricas que permiten abordar aspectos fundamentales de la propuesta por parte de cada uno de los actores de la comunidad educativa influidos por el proyecto puesto en marcha (tablas 17, 18 y 19). Cada rúbrica consta de cuatro preguntas que están dirigidas a medir la consecución de los tres objetivos específicos de la propuesta y el objetivo general, y son entregadas a cada participante en la semana de cierre del proyecto (Tabla 16) para evaluarlo al final de su realización.

Tabla 17. Rúbrica de evaluación final para estudiantes

Evaluación final del proyecto transversal para el reconocimiento de las subjetividades y el diálogo comunitario en la Institución educativa El Salvador (Estudiantes grado 10°)					
Escala de valoración: 1. Deficiente, 2. Insuficiente, 3. Aceptable, 4. Bueno, 5. Excelente					
PREGUNTAS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. ¿He participado más activamente en las clases y en las actividades de la institución educativa durante los últimos tres meses?					
2. ¿He mejorado mi compromiso y mi interés frente a mi proceso de aprendizaje, y con ello mi rendimiento académico durante los últimos tres meses?					
3. ¿Ha mejorado la convivencia y el reconocimiento y respeto a las diferencias dentro de la institución educativa durante los últimos tres meses?					
4. ¿Me he sentido más incluido como estudiante y como persona dentro de los procesos, actividades y dinámicas de la institución educativa durante los últimos tres meses?					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Rúbrica de evaluación final para padres de familia

Evaluación final proyecto transversal para el reconocimiento de las subjetividades y el diálogo comunitario en la Institución educativa El Salvador (Padres de familia de estudiantes grado 10°)					
Escala de valoración: 1. Deficiente, 2. Insuficiente, 3. Aceptable, 4. Bueno, 5. Excelente					
PREGUNTAS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. ¿Nuestra familia se ha sentido más reconocida a través de la participación activa dentro de las actividades de la institución educativa durante los últimos tres meses?					
2. ¿Ha mejorado el acompañamiento y el apoyo desde nuestra familia hacia el estudiante para el mejoramiento de su motivación, interés y rendimiento académico en relación con su proceso de aprendizaje durante los últimos tres meses?					
3. ¿Ha mejorado la convivencia con el estudiante y la comprensión de sus situaciones dentro del ámbito familiar durante los últimos tres meses?					

4. ¿Nuestra familia se ha sentido más incluida dentro de los procesos, actividades y dinámicas de la institución educativa durante los últimos tres meses?					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. Rúbrica de evaluación final para docentes

Evaluación final proyecto transversal para el reconocimiento de las subjetividades y el diálogo comunitario en la Institución educativa El Salvador (docentes de educación media grado 10°)					
Escala de valoración: 1. Deficiente, 2. Insuficiente, 3. Aceptable, 4. Bueno, 5. Excelente					
PREGUNTAS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. ¿Ha mejorado la participación activa de los estudiantes en las clases y en las actividades de la institución educativa durante los últimos tres meses?					
2. ¿Ha mejorado el compromiso y el interés de los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje, y con ello su rendimiento académico durante los últimos tres meses?					
3. ¿Ha mejorado la convivencia y el reconocimiento y respeto a las diferencias dentro de la institución educativa durante los últimos tres meses?					
4. ¿Se ha fortalecido la inclusión de los estudiantes y el diálogo entre la comunidad educativa durante los últimos tres meses?					

Fuente: Elaboración propia.

3.12. Discusión de los resultados de la evaluación

La evaluación de la propuesta de intervención tiene como objetivo principal la medición de su impacto en la comunidad educativa a través de la verificación del logro de sus objetivos específicos, y con ello, de su objetivo general. Es por esta razón, que, a partir de la reflexión permanente sobre los resultados obtenidos en la evaluación continua mediante los productos obtenidos en las mismas actividades (diarios, bitácoras, cartelera, medios de comunicación y documentales fílmicos), se van tomando acciones pedagógicas particulares en pro del mejoramiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula, las relaciones interpersonales, la convivencia en la institución y la mejora de la participación e

implementación de las actividades extracurriculaes (tabla 20). Adicionalmente, las rúbricas finales de evaluación de la propuesta permiten tomar decisiones a posteriori, según sus resultados en relación con los objetivos.

Tabla 20. Relación objetivos-fases-resultados-acciones

Objetivos	Fases y evaluación	Posibles resultados	Acciones a realizar
Objetivo 1: Promover la valoración de la subjetividad en la Institución educativa el Salvador como el punto de partida para el reconocimiento de las diferencias dentro de una educación inclusiva, impulsando la participación activa del estudiantado en su propio aprendizaje.	Fase 1. Pregunta 1 de cada rúbrica.	Más del 50% de los participantes la califican como deficiente o insuficiente.	Remplazo total de la fase 1. Encuentros pedagógicos entre familias, docentes, estudiantes y orientación escolar para tomar medidas.
		Más del 50% de los participantes la califican como aceptable.	Acciones de mejora de la fase 1. Transversalizar su implementación con escuelas de padres y otros proyectos.
		Más del 80% de los participantes la califican como buena o excelente.	Expandir la fase 1 hacia otros grupos en otras aulas, incorporándola transversalmente al currículo.
Objetivo 2: Lograr la reducción de los síntomas de apatía escolar en el grado 10° de la Institución Educativa el Salvador, asociados al abandono voluntario de los estudiantes del interés por sus estudios y de sus deberes académicos, debido a la desmotivación y al sinsentido frente a la educación, evitando así la autoexclusión y la posibilidad de la deserción escolar.	Fase 2. Pregunta 2 de cada rúbrica.	Más del 50% de los participantes la califican como deficiente o insuficiente.	Remplazo total de la fase 2. Hacer revisión de la misma en Consejo académico y elaborar un plan de mejora de estrategias de aula.
		Más del 50% de los participantes la califican como aceptable.	Acciones de mejora de la fase 2. Fortalecer su implementación mediante las mesas de trabajo por áreas.
		Más del 80% de los participantes la califican como buena o excelente.	Expandir la fase 2 hacia otros grupos en otras aulas, incorporándola transversalmente al currículo.
Objetivo 3: Mejorar la convivencia de los estudiantes con sus pares y su entorno	Fase 3. Pregunta 3	Más del 50% de los participantes la califican como	Remplazo total de la fase 3. Solicitar la intervención de organizaciones sociales y

mediante el reconocimiento positivo de las diferencias y la comprensión de las culturas que les rodean.	de cada rúbrica.	deficiente o insuficiente.	agentes externos. Elaborar un plan de convivencia por encima del contenido curricular académico.
		Más del 50% de los participantes la califican como aceptable.	Acciones de mejora de la fase 3. Articulación con organizaciones externas que asesoren frente al diálogo intercultural e intersubjetivo.
		Más del 80% de los participantes la califican como buena o excelente.	Expandir la fase 3 hacia otros grupos en otras aulas, incorporándola transversalmente al currículo y propendiendo por la estructuración de una comunidad de aprendizaje.
Objetivo general: Incrementar el interés y la motivación de los estudiantes del grado 10° de la Institución Educativa el Salvador del Municipio de Pueblorrico, por el conocimiento y el autoconocimiento, para propiciar un ambiente de inclusión y reconocimiento positivo de las subjetividades dentro de la comunidad educativa.	Totalidad del proyecto. Pregunta 4 de cada rúbrica.	Más del 50% de los participantes la califican como deficiente o insuficiente.	Reevaluación total del proyecto en su aplicación, manteniendo ideas, objetivos y aspectos rescatables. Reelaborar un nuevo proyecto para la inclusión y el diálogo comunitario.
		Más del 50% de los participantes la califican como aceptable.	Acciones de mejora del proyecto. Involucrar permanentemente a las familias y a las organizaciones externas, a fin de lograr mayor acompañamiento, asesoría, apoyo con recursos y legitimidad con mayor compromiso en su realización.
		Más del 80% de los participantes la califican como buena o excelente.	Replicar el proyecto en los demás grados de la institución y fortalecerlo como proyecto obligatorio transversal, expandiendo su naturaleza hacia la posibilidad de una comunidad de aprendizaje que le brinde marca de identidad a la institución mediante su incorporación en el Proyecto Educativo Institucional.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Los resultados previstos, luego de transcurrido un mes después de la implementación de la propuesta, son los siguientes:

- Un aumento de la inclusión escolar mediante una participación más activa de los estudiantes involucrados, tanto en las clases como en las actividades de la institución. Un incremento en la participación de sus familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en sus núcleos familiares y en las actividades de la institución.
- Un aumento de la motivación y el interés por el conocimiento por parte de los estudiantes involucrados, tanto desde los saberes en las áreas, como desde la posibilidad de construcción del mismo a partir de la iniciativa de los educandos a la hora de organizar procesos inclusivos a nivel institucional, utilizando los espacios del establecimiento como carteleras, emisora, elaboración de bitácoras grupales y exposición de diarios y productos audiovisuales realizados según sus intereses.
- Una mejora permanente del clima de diálogo intersubjetivo e intercultural manifestado en la convivencia pacífica y propositiva, ligada a la invitación permanente de participación de la diversidad en todas las actividades curriculares y extracurriculares dentro de la institución educativa.
- Un fortalecimiento de los principios de reconocimiento y respeto a las diferencias individuales y culturales a través del compartir permanente de espacios y acciones entre los estudiantes, impulsando su formación y aprendizaje desde el aporte positivo de las diferencias.
- Una mejora gradual en el rendimiento académico de los estudiantes involucrados como consecuencia de la disminución de la apatía escolar y de la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula por parte de los docentes de educación media.

En suma, se espera que la institución educativa genere un clima de inclusión y diálogo comunitario que permita la apropiación de los estudiantes de ese espacio como un espacio deseable, aprovechable y generador de conocimiento mediante su participación activa, además del fortalecimiento de una identidad institucional basada en la inclusión y el reconocimiento positivo de la diversidad individual y cultural.

5. Conclusiones

Mediante la elaboración de la propuesta se ha reconocido la importancia fundamental del reconocimiento de la subjetividad dentro del sistema escolar, logrando establecer la estrecha relación entre el abordaje de las emociones personales, el autoconocimiento y la posibilidad de abrirse al conocimiento por parte de los estudiantes. Así mismo, se ha logrado resaltar la importancia del reconocimiento del otro como aporte para el crecimiento personal dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, encontrando en la otredad la fuente de mediación entre la subjetividad personal y la objetividad de los saberes. La propuesta ha evidenciado la relevancia de concebir al sujeto del acto educativo como un ser integral en sus dimensiones del ser, el saber, el saber hacer y el convivir, lo cual ha permitido abordarle a partir de un proyecto con fases continuas, dirigidas a poner al estudiante, con sus particularidades, necesidades e intereses, en el centro del proceso de formación.

La propuesta se ha centrado en resaltar el diálogo consigo mismo y con los otros como núcleo principal para el fortalecimiento de la autoestima, del aprendizaje y de la convivencia, introduciendo un enfoque intersubjetivo, que sostenido en el reconocimiento del otro como ser válido, complementa el enfoque en dirección hacia la inclusión de todos los estudiantes. A través de esta propuesta, se ha intentado demostrar como el rendimiento académico en las instituciones educativas, asociado a la dimensión cognitiva de los estudiantes, depende principalmente de su motivación en relación con su dimensión emocional y del diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa. Basado en lo anterior, se reconoce que la presente propuesta pretende alertar sobre la ruptura entre la identidad institucional y el sentir de los estudiantes, debido a la falta de reconocimiento de sus particularidades y al afán de orden y medida homogénea dentro de las instituciones educativas.

Por lo tanto, la propuesta invita a reevaluar el papel de las instituciones educativas frente a su razón de ser que son los estudiantes, reconociendo su subjetividad como lugar valioso para promover la identificación del sujeto en formación, con el conocimiento, con la institución, con los otros y consigo mismo a través de la introspección, la reflexión metacognitiva, el diálogo con sus pares, profesores y familias, y la participación activa de su esencia como persona en la construcción de su propio proceso de aprendizaje y socialización en la escuela.

6. Limitaciones y prospectivas

Durante la realización del trabajo se encontraron varias limitaciones. Una de ellas fue el tiempo para su realización, lo cual lleva a omitir algunos aspectos importantes como una observación más detallada del contexto de aplicación, o de una búsqueda de fuentes bibliográficas más minuciosa y completa. Otra limitación se encontró en la dificultad para obtener mayores datos a partir de la muestra del contexto de referencia, ya que debido a las circunstancias de aislamiento y falta de presencialidad en la institución educativa por la pandemia de Covid 19, las encuestas y observaciones se restringieron a algunos momentos en que fue posible realizarlas, y su fiabilidad se reduce a los resultados entregados por los encuestados con poco tiempo y espacio para la reflexión. Adicionalmente, se percibe como una limitación, la realización de la propuesta sin poder implementarla todavía debido a los tiempos, ya que la evaluación, el análisis de los resultados, las conclusiones y las acciones de mejora quedan a merced del análisis especulativo a partir del cuerpo del trabajo sin contar con una base sólida de resultados reales que permita avanzar en el perfeccionamiento de la propuesta. Sin embargo, esto último se subsana mediante su implementación a futuro.

Como prospectiva, a partir de la propuesta planteada, se abre la posibilidad de su implementación en otros grupos diferentes al de la muestra de referencia, es decir, a otros grados de la educación secundaria, así como su aplicación en cualquier institución educativa. La propuesta aquí presentada está cimentada en un proyecto de aula transversal a partir de la enseñanza de la filosofía, sin embargo, se puede ampliar al campo de la innovación como proceso de mejora de centro educativo, esto a través de una comunidad de indagación que se apropie de sus fases y la convierta en huella de identidad permanente para iniciar procesos de inclusión a nivel macro dentro de las instituciones educativas. Para esto, es necesario su incorporación curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, y su socialización e institucionalización ante la comunidad educativa en pleno, pasando de ser un proyecto transversal a una política de centro educativo, recordando que por la naturaleza inclusiva e intersubjetiva del proyecto, se permite su adecuación constante dependiendo de las condiciones y contexto de cada centro, y de la observación permanente de su aplicación

manifestada en la mejora de la motivación en el aula, de la participación activa de los estudiantes y de la convivencia escolar.

Referencias bibliográficas

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300181&script=sci_arttext

Basantes A., y Santos, I. (2019). Aprendizaje cooperativo, estudio diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Conrado*, 15, 67, 200-204.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200200

Botella, N. y Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295-320.

https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/4493

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 2, 84-101. https://repositorio.uam.es/handle/10486/660816

Busca colegio. (2021). *Orientado a los padres a educar a sus hijos.* https://www.buscacolegio.com.co/colegios/antioquia/pueblorrico/institucion-educativa-el-salvador/1109

Casado, R., Delgado, V., Abella, V., y Ausín, V. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 13(1), 93-110. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408493

COA. (22 de agosto de 2014). Cinturón Occidental Ambiental.

http://coaterritoriosagrado.org/quienes-somos/

Corbella, L. (2021). Aportaciones de Martha Nussbaum y Amartya Sen a la construcción de una dimensión ética en la relación socioeducativa: Una revisión sistemática. *Pedagogía Social*, 37(37), 115-127. https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/72805.

Cordero, J. (2019). La enseñanza de la filosofía como bien público. *Educación (Universidad De Costa Rica)*, 615-628. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/31110

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana/UNESCO. pp. 91-103. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Da Silva, T. T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum. Teoría del currículum*, 1, 1, pp. 59-76.

De Paula, R., Moreira, B., y Mendes, M. (2019). Teorías de la educación y formation del educador: contra el vaciamiento de contenido y en favor de una praxis revolucionaria. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14, 4, 2333-2345.

https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12044/8775

Díaz, L. A. M., Cortés, O. P., & Mora, L. M. M. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/5724/4825

Espinosa Zárate, Z. (2019). La construcción subjetiva de la experiencia: Un análisis de la memoria y la resiliencia en sentido educativo. *Foro De Educación*, 17, 26, 175-196.

https://reunir.unir.net/handle/123456789/7989

Espinoza, C., y Arredondo, C. (2019). El rol de la comunidad de indagación en el espacio público escolar. *Praxis & Saber*, 10, 23, 77-96.

https://uptc2.metarevistas.org/index.php/praxis_saber/article/view/9693

Ferreira, M., Olcina, G., y Reis, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Educación*, Universidad de Costa Rica, 43, 2, 3-12.

https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/37269

Ferreyra, H. (2018). Aprendizaje emocional y social: enseñar y aportar a la formación integral. *Revista De Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 116-126. https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/4019

García, E. (2018). *Metodologías activas inclusivas*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/32353

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Editorial Paidós.

González, G. (2018). Educación filosófica para la igualdad de género y la sostenibilidad medioambiental: El pensamiento de Ann Sharp. *Daimon*, 73, 27-39. https://revistas.um.es/daimon/article/view/242081

González, B., y Baca, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: Percepción de los padres. *Revista Electrónica De Investigación Educativa,* 20, 2, 93-102. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1729/1644

Heredero, E. (2019, p.2305). Estilos de aprendizaje. Un modelo de escala de observación docente para el estilo de aprendizaje. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(4), 2301-2317.

https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12384/8772

Hernández, M. (2014). La familia desde la pedagogía de la alteridad. Capítulo VIII. En Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J. Hernández, M, y Rivera, A. *Educar en la alteridad* (pp. 175-194). Editorial Redipe. https://docplayer.es/78618105-Educar-en-la-alteridad.html

Jaspers, K. (1993). *Cifras de la trascendencia*. Alianza editorial.

Kant, I. (1994). *Crítica de la Razón Práctica*. Ed. Sígueme S.A.

Kierkegaard, S. (1979). *El concepto de la angustia*. Editorial Espasa-Calpe.

Kierkegaard, S. (2007). *O lo uno o lo otro*. Editorial Trotta.

Lara, F. L. (2019). Sumak kawsay y educación inclusiva en ecuador: Una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education*, 41(1), 68-76.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6775657

Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. *Congreso de Colombia*, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L., y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propositos y Representaciones*, 7, 2, 415-427.

http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/290

Mantovani Leite, S. R., y Alonso Bezerra, d. C. (2019). Industria cultural, currículo y formación del profesorado: la dimensión ética como articuladora en el proceso pedagógico. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14, 1899-1912. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12913/8686

Marrero O, Rachida, M., y Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: Necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, Diciembre 2018, 1-18.

http://3.14.189.95/index.php/ecociencia/article/view/144

Martínez, A., Noguera, C.E. y Castro, J.O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio.

Martínez Domínguez, L. M. (2019). Lo permanente del aprendizaje humano para responder al continuo cambio. *Foro De Educación*, 17(27), 253-270.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7137488

Metacognición. (2021). *Significados.com*. https://www.significados.com/metacognicion/

Mínguez, R. (2014). La pedagogía de la alteridad: cuestiones y propuestas educativas. Capítulo IV. En: Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J. Hernández, M, y Rivera, A. *Educar en la alteridad* (pp. 81-105). Editorial Redipe. https://docplayer.es/78618105-Educar-en-la-alteridad.html

Morales-Trejos, C. (2018*)*. Presencia del enfoque intercultural en representaciones docentes sobre lo juvenil, la diversidad y la cultura rural. *Revista Electronica Actualidades Investigativas en Educación, 18(3), 69-87*

https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34401

Moreno, O. J. C. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria,* 31, 1, 81-101.

https://bv.unir.net:2210/docview/2207831616?pq-origsite=summon

Moreno, O., y García, F. (2018). Escuela y desarrollo comunitario: Educación ambiental y ciudadanía en las aulas de secundaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 23, 78, 905-935. https://bv.unir.net:2257/docview/2118768604?pq-origsite=summon

Moreno, A., y Ramos, D. (2018). Lectura en el aula: Una experiencia a partir de la pregunta. *Praxis Pedagogica*, 18, 23, 63-83.

https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1640

Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 995-1010.

https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54405

Nunes, A., Da Cunha, M., y Perboni, F. (2019). La expansión de los sistemas evaluadores y la teoría crítica: un diálogo (in) pertinente. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14, 2046-2056.

https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12927/8696

Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. Capítulo I. En: Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J. Hernández, M, y Rivera, A. *Educar en la alteridad* (pp. 9-35). Editorial Redipe. https://docplayer.es/78618105-Educar-en-la-alteridad.html

Ortega, P. (2014). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación Intercultural. Capítulo III. En: Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J. Hernández, M, y Rivera, A.

Educar en la alteridad (pp. 55-80). Editorial Redipe. https://docplayer.es/78618105-Educar-en-la-alteridad.html

Peña, N. y Pérez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación: Estudio de un caso. *Revista Complutense De Educación*, 30(2), 569-587. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57780

Perabá, C. M. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional De Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941146

Pibaque Pionce, M. S., Baque Pibaque, L. M., Ayón Villafuerte, L. S., y Ponce Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. *Revista Lasallista De Investigación,* 15(2), 153-168.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492018000200153&lng=en&tlng=en

Plataforma Sinaí. (2021). I.E. El Salvador.

https://www.sinai.net.co/Web/Default.aspx?ReturnUrl=%2f

Romero, F. M. (2018). Multiculturalismo e identidad, una mirada desde la hermenéutica analógica. *Perseitas*, 6, 2,275-301.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6705083

Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Revista Teoría y praxis investigativa,* 6, 1, 27-34.

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3725825.pdf

Ruíz, E., & Galli, L. (2021). Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. *Sophia: Colección De Filosofía De La Educación*, 30, Enero-junio 2021, 181-202. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713439

Ruiz, P., y Sánchez, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria*, 30, 1, 95-116.

https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/teoredu30195116

Sacristán, G. (2001). ¿Qué significa el currículum? Sacristán, G. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum,* 21-43. Ed. Morata.

Salgado, A., García, L., y Méndez, M. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Educación*, Universidad De Costa Rica, 44, 1,-19. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/38291

Sartre, J.P. (1977). *El existencialismo es un humanismo*. Editorial sur, Viamonte 494.

Silva, E. y Villaseñor, K. (2018). Capacidad para la libertad. Modelo participativo de desarrollo comunitario y reorientación de los procesos formativos en núcleos sociales marginados. *Zona próxima*, 29, 68-81.

https://bv.unir.net:2257/docview/2116449522?pq-origsite=summon

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVH, 41, 11-22.

https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024

Tiempo, C. E. E. (2020). *La fórmula para combatir la deserción escolar en colombia*. https://www.eltiempo.com/vida/educacion/como-disminuir-la-desercion-escolar-en-colombia-459204

Trigo, S., González, M., y Pérez, V. (2020). Impacto de la regulación emocional en el aula: Un estudio con profesores españoles. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 2, 225-246.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537504

UNESCO. (2017). *Inclusión en la educación*. https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion

Valencia, I., y Correa, D. (2018). El mundo integral y complejo del sujeto de la educación. *Alteridad*, 13, 2, 228-238. https://bv.unir.net:2257/docview/2209983154?pq-origsite=summon

Vogliotti, A. (2017). Asesoramiento pedagógico y evaluación formativa de proyectos innovadores para una formación inclusiva. *Contextos De Educación*, (23), 43-50. http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/532

Anexo A. Muestra de encuesta de percepción a estudiantes grado 10° Institución Educativa El salvador

ENCUESTA DE PERCEPCIÓN

Cómo estudiante de Educación Media (grado 10°) de la sede principal de la I.E. El Salvador, favor diligenciar la siguiente encuesta con la mayor seriedad, sinceridad y concentración posible. (marque con una X la casilla que represente su opinión frente a la pregunta).

NOMBRE: Maria Alejandra Cano Hernández

Vivo en la zona: **Rural**_____ **Urbana** X

Con cuantas personas vive en su hogar: 3 **Y cuál es su parentesco con ellas** mi papá, mi mamá y mi hermano menor

COMPONENTE EXISTENCIAL (SER)				
PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. ¿Te sientes bien al estar permanentemente sentado en el aula de clase?		X		
2. ¿Sientes que la educación en tu Institución está dirigida a comprender tus emociones?				X
3. ¿Te has sentido excluido(a) en medio de tu proceso educativo dentro de la Institución?			X	
4. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve tu forma de ser?			X	
5. ¿Sientes que eres importante para el sistema educativo en el que participas?		X		
6. ¿Sientes que tu vida personal tiene una relación importante con tu proceso de educación en la Institución?		X		

COMPONENTE COGNITIVO (SABER)				
PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
7. ¿Piensas que la educación debería consistir en aprender muchos contenidos de memoria?				X
8. ¿Has olvidado contenidos o aprendizajes que te han enseñado durante tu proceso educativo en la Institución?		X		
9. ¿Crees que sentir tu cuerpo es importante para aprender dentro del aula de clase?		X		
10. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve tus preferencias por el saber?			X	
11. ¿En relación con la educación que has recibido en la Institución, has sentido que el conocimiento es algo ajeno a tu personalidad?			X	
12. ¿Has encontrado diferencias significativas entre la asignatura de Filosofía y el resto de asignaturas en la Institución educativa?		X		

COMPONENTE PRAGMÁTICO (HACER)				
PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
13. ¿Piensas que lo que aprendes en la Institución Educativa te va a servir para tu vida?		X		
14. ¿Piensas que la educación que recibes en tu Institución te permite participar activamente?		X		
15. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve lo que te gusta hacer?				X
16. ¿Has pensado, tratado, abordado, o solucionado problemas de tu vida emocional utilizando lo aprendido en la Institución Educativa?			X	
17. ¿Has pensado alguna vez en desertar del sistema educativo?				X
COMPONENTE ÉTICO (CONVIVIR)				
PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
18. ¿Preferirías recibir clase solo con el profesor sin tus compañeros?				X
19. ¿Disfrutas estar en tu Institución Educativa?	X			

20. ¿Piensas que la Institución Educativa reconoce, respeta y promueve la diversidad de culturas y de personas dentro de la población estudiantil?			X	
21. ¿Sientes que la educación recibida en tu Institución promueve la convivencia entre la comunidad educativa?		X		
22. ¿Piensas que la educación recibida en la Institución Educativa está relacionada con el contexto donde está ubicada?			X	

Observaciones y comentarios (Expresa aquí tu opinión relacionada con las preguntas de la encuesta):

yo opino que algunas asignaturas no son tan necesarias para enseñarlas, como por ejemplo religión. Pienso que deberian usar el tiempo de esta asignatura, para mostrarnos y guiarnos sobre el que queremos ser en la vida. Además de que deberian enseñarnos a querernos nosotros mismos ya que los jóvenes ahora en dia tenemos muchos problemas con eso, y creo que en algunas áreas no se enfocan en enseñarnos lo que realmente necesitamos para la vida, ya que nos muestran, como resolver "x" por ejemplo en vez de enseñarnos como hacer una hoja de vida o pagar impuestos, entonces digo que deberian mostrarnos soluciones para los problemas que de verdad están pasando hoy en dia, que sí nos serán útiles

Muchas gracias por tu colaboración. Esta encuesta no tiene fines evaluativos y está dirigida a realizar un diagnóstico de las condiciones del servicio educativo en la Institución con el fin de mejorarlo a través de innovaciones pedagógicas.

Anexo B. Encuesta de percepción a docentes de educación media de la Institución Educativa El Salvador

Encuesta de percepción (Dato: Rendimiento académico)

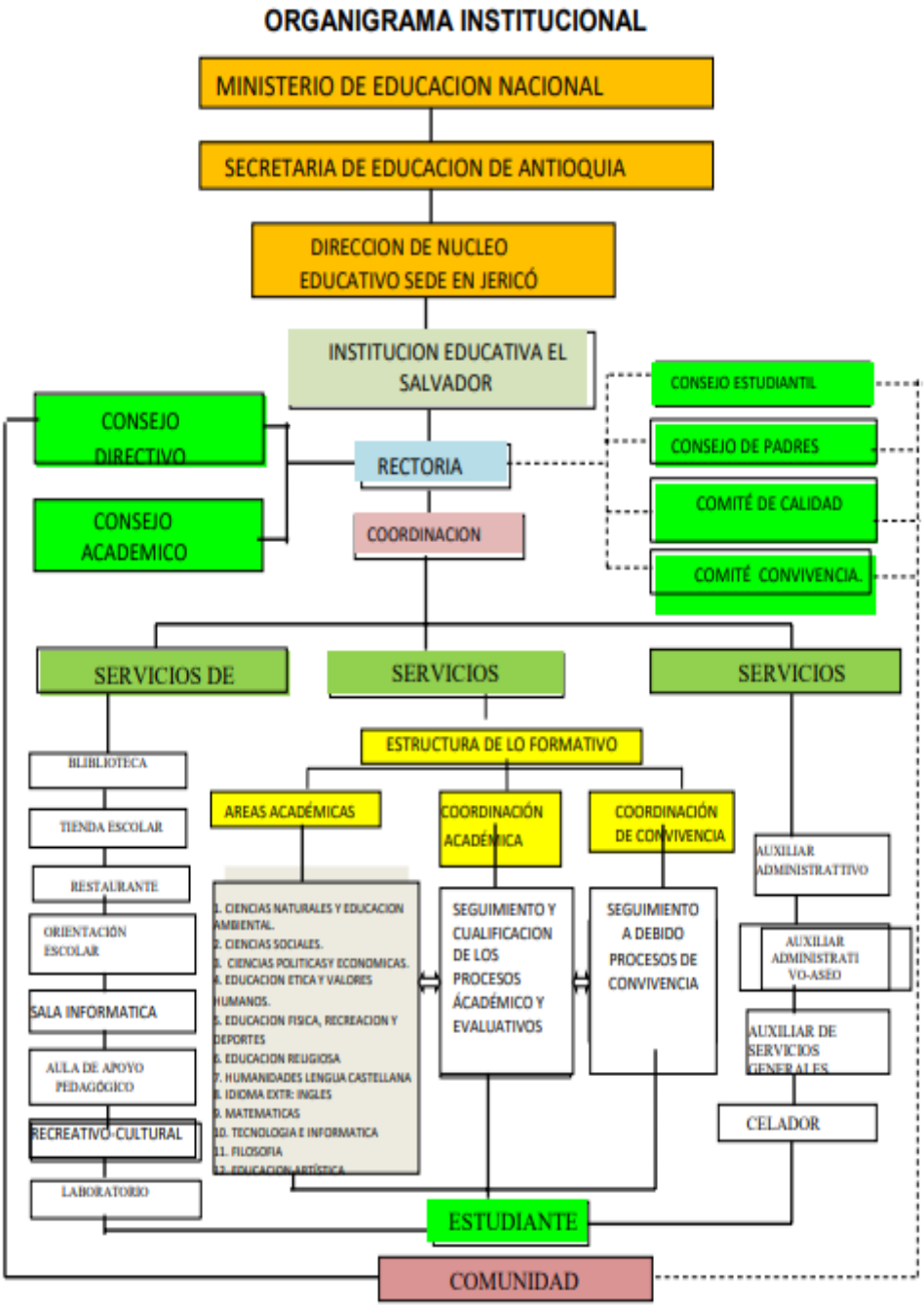
Cómo docente de Educación Media (10° y 11°) de la sede principal de la I.E. El Salvador, ¿Cuál considero que es el principal problema que interfiere con el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Media en la Institución?

(Favor resumir su percepción en un concepto o párrafo corto que la sintetice)

Docente	Percepción problema principal rendimiento académico de los estudiantes
OFIR DE JESUS ROMÁN VÉLEZ (Ética)	Tener un sueño, meta, definido (Proyecto de vida) y luchar día a día por él. Además de factores coyuntural, económicos y socioafectivos que se pueden presentar.
JAIME EDUARDO SALDARRIAGA MARTÍNEZ (Física)	HAY DEFICIENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS EN LAS ASIGNATURAS. BAJA COMPRENSIÓN LECTORA.
SANNY ÁLVAREZ ROBLEDO (Química)	Falta de hábitos de estudio. Pereza el leer e interpretar texto. Falta de comprensión lectora
DIEGO ANDRÉS ÚSUGA RÍOS (Matemáticas)	Interés de algunos estudiantes por los contenidos abordados, insuficiencia de saberes previos y falta de acompañamiento de acudientes y hábitos de estudio
CAROLINA HERNÁNDEZ CÓRDOBA (Tachado) (Matemáticas) FRANCY TOBÓN	Falta de interés y motivación por el estudio.
MARIO MENA MURILLO (Ética)	falta de conexión con el conocimiento por adicción a la tecnología
GUILLERMO FERNÁNDEZ GIL (Biología)	falta de interés, y de no tener un proyecto de vida definido.

Docente	Percepción problema principal rendimiento académico de los estudiantes
GLORIA IRENE VELÁSQUEZ (Tecnología e Informática)	Falta de exigencia. Permisividad en el proceso educativo.
JHON FREDY MESA MEDINA (Ciencias Sociales)	Falta de comunicación y apoyo dentro de las familias.
DENINSON RAÚL GONZALEZ I. (Ed. Artística)	Falta de acompañamiento de los padres de familia. Falta de apoyo.
JHON MAURICIO ÁLVAREZ (Inglés)	Falta de exigencia frente a los procesos de enseñanza y evaluación.
ARAMINTA FRANCO ZAPATA (Ciencias Sociales)	La apatía, indiferencia y falta de interés por el aprendizaje.
EDWIN JAIME CASTAÑEDA RÍOS (Español)	Falta de interés, no solo por el estudiante, sino por la forma en que los docentes dan sus clases
DALFY YANET FRANCO ZAPATA (Ed. Física)	En su gran mayoría los estudiantes se sienten desmotivados para hacer realidad su proyecto de vida debido a la situación política y económica que presenta el país actual.
CÉSAR AUGUSTO SÁNCHEZ GIRALDO (Filosofía)	Falta de interés por el conocimiento. Desmotivación y apatía escolar.

Anexo C. Estructura organizativa de la Institución Educativa El Salvador

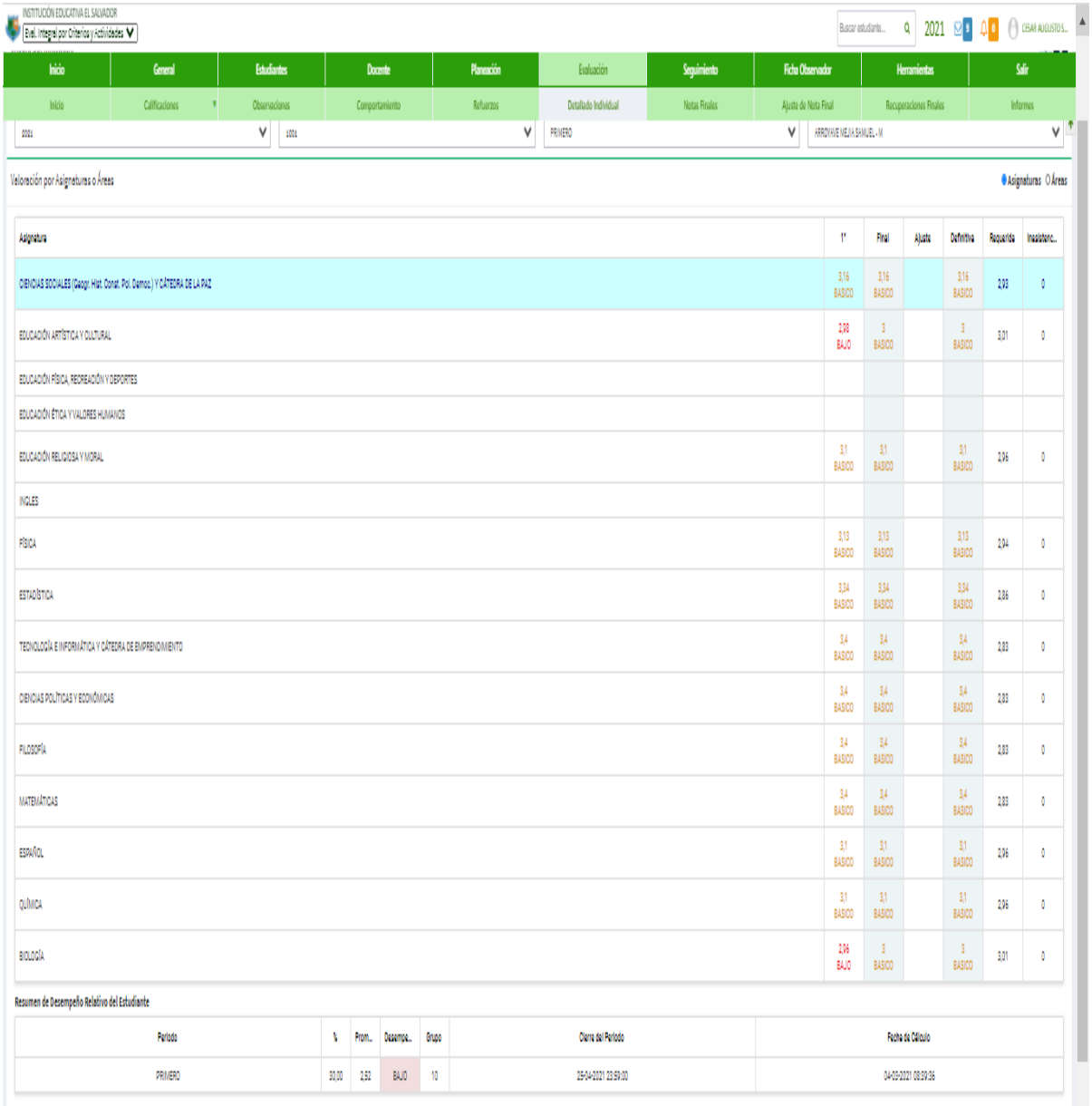


Fuente: Proyecto Educativo Institucional I.E. El Salvador, comunicación institucional, (2020).

Anexo D. Sede principal urbana de secundaria Institución Educativa El Salvador

Anexo E. Estudiantes grado 10° sede principal urbana de secundaria Institución Educativa El Salvador

Anexo F. Número de asignaturas separadas para un estudiante del grado 10° de la Institución Educativa El Salvador



INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SALVADOR
Eval. Integral por Criterios y Actividades
Buscar estudiante... 2021 CÉSAR AUGUSTOS...

Inicio | General | Estudiantes | Docente | Planeación | Evaluación | Seguimiento | Ficha Observador | Herramientas | Salir

Inicio | Calificaciones | Observaciones | Comportamiento | Refuerzos | Detallado Individual | Notas Finales | Ajuste de Nota Final | Recuperaciones Finales | Informes

2021 | 2021 | PRIMERO | ARROYAVE MEJIA SAMUEL - M

Valoración por Asignaturas o Áreas — Asignaturas / Áreas

Asignatura	1°	Final	Ajuste	Definitiva	Requeridas	Insatisfacto...
CIENCIAS SOCIALES (Geogr. Hist. Const. Pol. Democ.) Y CÁTEDRA DE LA PAZ	3,16 BASICO	3,16 BASICO		3,16 BASICO	2,93	0
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL	2,98 BAJO	3 BASICO		3 BASICO	3,01	0
EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES						
EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS						
EDUCACIÓN RELIGIOSA Y MORAL	3,1 BASICO	3,1 BASICO		3,1 BASICO	2,96	0
INGLES						
FÍSICA	3,13 BASICO	3,13 BASICO		3,13 BASICO	2,94	0
ESTADÍSTICA	3,34 BASICO	3,34 BASICO		3,34 BASICO	2,86	0
TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA Y CÁTEDRA DE EMPRENDIMIENTO	3,4 BASICO	3,4 BASICO		3,4 BASICO	2,83	0
CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS	3,4 BASICO	3,4 BASICO		3,4 BASICO	2,83	0
FILOSOFÍA	3,4 BASICO	3,4 BASICO		3,4 BASICO	2,83	0
MATEMÁTICAS	3,4 BASICO	3,4 BASICO		3,4 BASICO	2,83	0
ESPAÑOL	3,1 BASICO	3,1 BASICO		3,1 BASICO	2,96	0
QUÍMICA	3,1 BASICO	3,1 BASICO		3,1 BASICO	2,96	0
BIOLOGÍA	2,96 BAJO	3 BASICO		3 BASICO	3,01	0

Resumen de Desempeño Relativo del Estudiante

Periodo	%	Prom...	Desempe...	Grupo	Cierre del Periodo	Fecha de Cálculo
PRIMERO	30,00	2,53	BAJO	10	25-04-2021 23:59:00	04-02-2021 08:39:36

Fuente: Plataforma Sinaí I.E. El Salvador (2021).

https://www.sinai.net.co/Web/Default.aspx?ReturnUrl=%2f

Anexo G. Docente orientadora de la Institución Educativa El Salvador

Anexo H. Ejemplo de jornadas de articulación entre organizaciones sociales (Cinturón Occidental Ambiental) y la Institución Educativa El Salvador

Fuente: Cinturón Occidental Ambiental (2020) [Página de Facebook]

https://www.facebook.com/COATerritorioSagrado/

Anexo I. Herramientas tecnológicas con las que cuentan algunos estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa El Salvador

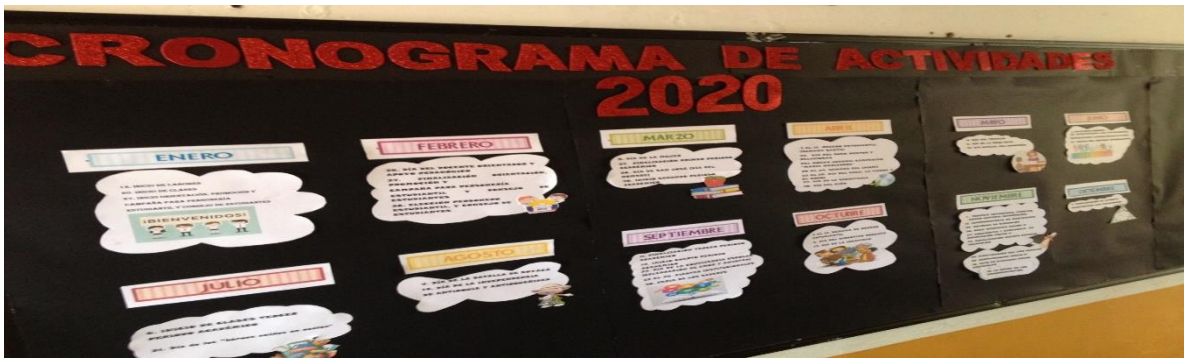
DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN - INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL SALVADOR - PUEBLORRICO – ANTIOQUIA
RESOLUCIÓN NRO. 132661 DE NOVIEMBRE 18 DE 2014
DANE: 105576000096 NIT 811.017.439-6

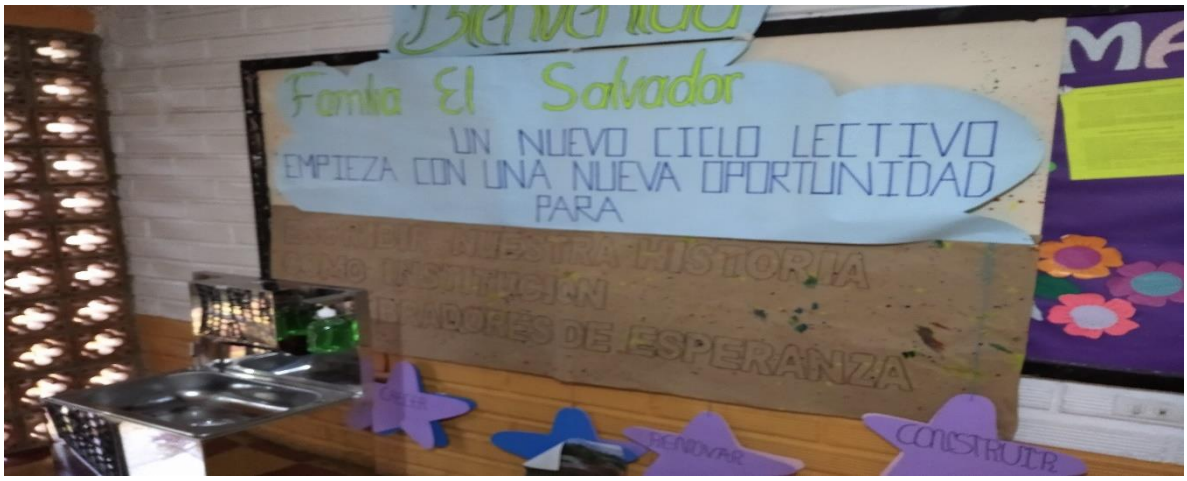
DÉCIMO

Apellidos y Nombres	Grado	Grupo	Seleccione con que herramienta(s) tecnológica(s) cuenta en su casa	Cuenta con Servicio de internet en su casa	Tipo de Internet
Maria José Solano Gallego	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Eduardo Marin	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Mariana Zapata Alvarez	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone), Impresora	SI	Empresa
Florez Tamayo Manuela	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Juan Andrés Rodríguez Arboleda	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone), Impresora	SI	Empresa
Juliana sierra Mosquera	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Juan Felipe Usma Gonzalez	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Juliana sierra Mosquera	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Isabella Valencia Gil	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Juan Felipe Usma González	Décimo	A	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Usma González Juan felipe	Décimo	A	Computador	SI	Empresa
Juan Luis Gallego Ramírez	Décimo	B	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Muñoz ossa Dariana	Décimo	B	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Santiago raigoza Ríos	Décimo	B	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Cano Hernández yenny Alexandra	Décimo	B	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa
Miguel Ángel Olarte Zapata	Décimo	B	Computador, Tablet, Celular (Smart Phone), Impresora	SI	Empresa
Duvan Estiben Granado Alzate	Décimo	B	Computador	SI	Empresa
Nahima yulenny Vallejo mesa	Décimo	B	Computador, Celular (Smart Phone)	SI	Empresa

Fuente: Coordinación académica I.E. El Salvador, comunicación institucional, (2021).

Anexo J. Espacios para carteleras en la Institución Educativa El Salvador





Anexo K. Computadores y sala de proyección de la Institución Educativa El Salvador

Anexo L. Clasificación de los estilos de aprendizaje

Cuadro 1 - Modelos de Estilos de Aprendizaje

Nombre	Autor y año	Tipos de estilo
Interacción Social en el aprendizaje.	Kohlber (1969)	Competitivo Evasivo Colaborativo Dependiente Independiente
Modelo de la Programación Neurolingüística- VAK	Bandler y Grinder (1979)	Visual Auditivo Kinestésico
Modo de procesamiento de la información.	Kolb (1984) Alonso, Gallego y Honey (1995)	Activo Reflexivo Crítico Pragmático
Estímulos de aprendizaje	Dunn y Dunn (1978) Dunn, Dunn y Price (1985)	Ambiente Emociones Necesidades sociológicas Necesidades físicas Necesidades psicológicas
Preferencias de aprendizaje.	Felder y Silverman (1988)	Activo vs Reflexivo Sensorial vs Intuitivo Visual vs verbal Secuencial vs Global
Tipo de inteligencia.	Gardner (1995)	Lógico-matemático Linguístico-verbal Kinestésico Espacial Musical Interpersonal Intrapersonal Naturalista
Cuadrante cerebral que utiliza en el aprendizaje	Herrmann (1982)	Cortical izquierdo Límbico izquierdo Cortical derecho Límbico derecho

Fuente: Heredero, E. (2019, p.2305).

Anexo M. Cronograma específico con fecha de realización de las acciones de la propuesta.

Propuesta de intervención con enfoque inclusivo dirigida al reconocimiento de las subjetividades y al diálogo comunitario en el marco de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media				
Institución Educativa El Salvador. Año 2022				
Fase de socialización y fase 1 (Aprender a ser)				
Semana 1	Febrero 7: Reuniones de socialización con docentes, directivos docentes y padres de familia grado 10°	Febrero 8: Reunión de socialización con estudiantes grado 10°	Febrero 10: Sesión ¿Cómo me percibo y quién soy? Grupo 10°A	Febrero 11: Sesión ¿Cómo me percibo y quién soy? Grupo 10°B
Semana 2	Febrero 15: Sesión al aire libre: La subjetividad de los demás. grupo 10°A	Febrero 17: Sesión al aire libre: La subjetividad de los demás. grupo 10°B		
Semana 3	Febrero 22: Sesión de aula con estudiantes y sus familias. Grupo 10°A	Febrero 24: Sesión de aula con estudiantes y sus familias. Grupo 10°A		
Semana 4	Marzo 1 a mayo 22: Exposición de reflexiones fase 1 en emisora institucional y cartelera "Expresomos"			
Fase 2 (Aprender a aprender)				
Semana 5	Marzo 7: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°A en Ciencias Sociales,	Marzo 8: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°A en Educación	Marzo 9: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°A en Tecnología,	Marzo 10: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°A

	Educación Artística, Educación Física y Ética	Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	en Español, Química y Biología
Semana 6	Marzo 14: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°B en Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Ética	Marzo 15: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°B en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Marzo 16: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°B en Tecnología, Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	Marzo 17: Sesión de reflexión metacognitiva individual en diario pedagógico 10°B en Español, Química y Biología
Semana 7	Marzo 22: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°A en Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Ética	Marzo 23: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°A en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Marzo 24: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°A en Tecnología, Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	Marzo 25: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°A en Español, Química y Biología
Semana 8	Marzo 28: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°B en Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Ética	Marzo 29: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°B en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Marzo 30: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°B en Tecnología, Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	Marzo 31: Sesión de reflexión metacognitiva grupal en bitácora 10°B en Español, Química y Biología
Semana 9	Abril 4: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°A en Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Ética	Abril 5: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°A en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Abril 6: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°A en Tecnología, Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	Abril 7: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°A en Español, Química y Biología
Semana 10	Abril 18: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°B en Ciencias Sociales, Educación Artística,	Abril 19: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°B en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Abril 20: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°B en Tecnología, Ciencias Políticas,	Abril 21: Sesión “estilos de aprendizaje” 10°B en Español, Química y Biología

	Educación Física y Ética		Filosofía y Matemáticas	
Semana 11	Abril 25: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°A en Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Ética	Abril 26: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°A en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Abril 27: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°A en Tecnología, Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	Abril 28: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°A en Español, Química y Biología
Semana 12	Mayo 2: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°B en Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física y Ética	Mayo 3: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°B en Educación Religiosa, Inglés, Física y Estadística	Mayo 4: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°B en Tecnología, Ciencias Políticas, Filosofía y Matemáticas	Mayo 5: Sesión para acuerdos de estrategias de aula 10°B en Español, Química y Biología. Reunión final entre docentes y docente orientador para compartir información y experiencias sobre esta fase.
Fase 3 (Aprender a convivir, haciendo)				
Semana 13	Mayo 10: Sesión de preparación de entrevista y documental fílmico 10°A	Mayo 12: Sesión de preparación de entrevista y documental fílmico 10°B		
Semana 14	Mayo 18: Jornada en las comunidades de aplicación de entrevista y elaboración de documental fílmico 10°A	Mayo 20: Jornada en las comunidades de aplicación de entrevista y elaboración de documental fílmico 10°A		
Semana 15	Mayo 23:	Mayo 23 a junio 10: Exposición de reflexiones fase 3	Mayo 24: Socialización general de	Mayo 25 al 27: Evaluación de la

	Jornada de proyección de documentales 10°A y 10°B	en emisora institucional y cartelera "Expresomos"	experiencia del proyecto Placa principal	propuesta implementada

Fuente: Elaboración propia