



## 1. DATOS DE LA ASIGNATURA

**Nombre:** PEDAGOGÍA DE LA PREVENCIÓN DEL CONFLICTO

**Código:** ED8C4

**Créditos Académicos:** 4

**Tipo de Curso:** TEORICO-PRACTICO

**Área de Formación:** EDUCACIÓN

**Aula:** Bloque 16

## 2. DATOS DEL PROFESOR

**Nombre y e-mail:** Héctor Hernando Quintero Gómez.

comunicasalud@utp.edu.co

**Fecha de elaboración:** 11 de Febrero de 2018

## 3. JUSTIFICACIÓN

Primero una afirmación sugerente: el conflicto es inherente a la vida, los humanos al hacerlo consciente lo convertimos en una oportunidad, dicha oportunidad puede ser abordada de cualquier manera en un amplio umbral de posibilidades. Para que emerja el conflicto debe ser reconocido por algún actor social que esté cercano al mismo, puede ser una de las partes comprometidas directamente, un actor secundario que es afectado por el conflicto o un tercero que observa y reconoce el impacto del conflicto. Un ejemplo simple es el docente que evidencia el conflicto cognitivo en que se encuentra su estudiante. Probablemente el estudiante no reconozca en primera instancia la presencia del plano conflictivo, sin embargo el docente en su distancia profesional y experiencial logra reconocerlo. Lo mismo sucede con la terapia familiar y de pareja, el terapeuta puede ubicar núcleos de conflicto en la vida cotidiana de quienes lo consultan, y es igualmente probable que la familia no ubique con facilidad dichos núcleos. Lo valioso y promisorio del abordaje del conflicto es cuando las partes directamente comprometidas logran el insight (reconocimiento) de que el conflicto está ahí. El conflicto está inscrito en todas las dimensiones del contrato social y el contrato natural, este último puede ser ejemplificado con la carga ecológica que en este momento tiene el planeta tierra, al mes de agosto de 2017 ya han sido manejados recursos que superan en dos y media veces la

capacidad de sustentabilidad presente y futura. Este último ejemplo nos sirve para presentar la condición sociopolítica del conflicto. En el caso del calentamiento global se han construido una serie de acuerdos para el manejo de cuotas de contaminación ligadas a las máquinas productivas de cada país. En el año 2017 el presidente de los Estados Unidos (Donald Trump) decidió de manera unilateral retirar a su país del acuerdo alegando que las investigaciones no son concluyentes con respecto a la presencia efectiva de un calentamiento global producido por los desechos de la producción industrial y el estilo de vida ligado al consumo y a la tecnología del petróleo. Los presidentes de los países europeos respondieron con malestar, ratificando su compromiso con las cuotas de calentamiento y la decisión de sus pueblos por planear y trabajar reduciendo el impacto deletéreo sobre los recursos planetarios.

El conflicto implica la asunción de formas de resolución que permitan reducir la pérdida posible y aumentar la ganancia probable. Sin embargo es claro que en cualquier caso de resolución del conflicto las partes “jamás” podrán tener la ganancia absoluta, en tanto la limitación de recursos implica reducir la expectativa. El conflicto humano está relacionado con la múltiples subjetividades que hacen a los sujetos y a los grupos históricos, por eso es difícil equiparar principios, intereses y justificaciones de las partes en conflicto. Subjetividades aparentemente banales pueden tener una gran trascendencia en el tipo de resolución asumida, y es posible que en el tiempo se constituyan en trazas históricas irrenunciables que vistas por un observador externo tienen poca validez y significancia. De la misma manera es probable que las subjetividades de un grupo particular se impongan cobrando una naturalización tal que se dan como condiciones inamovibles, es el caso de la traza de violencias que ha vivido Colombia desde la conquista por parte del imperio español.

En una sociedad caracterizada por la exclusión social, el abandono, la negación y la creciente individualización, es difícil encontrar un umbral amplio de expresiones frente al conflicto. Desde una larvada guerra que ha comprometido a más de dos terceras partes de los pobladores del territorio colombiano, hasta las altas tasas de homicidio y lesiones personales asociadas a la violencia social en la vida cotidiana, se encuentran múltiples manifestaciones de violencia que han cobrado una respuesta tendencial ligada a la eliminación y exclusión del contrario. Dicha tendencia se encuentra en: los escenarios de confrontación bélica, las prácticas del crimen organizado, los aparatos armados legales e ilegales, las prácticas de las instituciones sociales,

las lógicas empresariales, el espacio público, la vida doméstica, el uso de las TIC y el uso del cuerpo.

La violencia es tendencial como forma de resolución del conflicto y eso ha marcado unas representaciones, un lenguaje y unas prácticas que de forma espiralada refuerzan en lo micro y macro el mismo tipo de respuesta ante cualquier situación de conflicto.

Al ser tan amplia la perspectiva de la violencia producida en el territorio colombiano, es interesante abordarlo sin intenciones enciclopédicas o netamente prácticas, lo que nos conduce a focalizar la mirada en ejemplos, situaciones dilemáticas y conductas sociales que permitan una comprensión de las vías del conflicto y sus formas de resolución. Es por eso que entendiendo la pedagogía como un ejercicio activo de explicación y comprensión para la acción en la práctica educativa, es viable proponer que en el caso de la Etnoeducación y el Desarrollo Comunitario la pedagogía de la prevención y solución de conflictos pueda focalizar su interés en los objetivos de intervención propuestos por Ignacio Martín Baró (2003) para reducir las formas de resolución violenta. En una enunciación inicial ellos son los siguientes:

1. Entrenar a las personas en el control personal y en el desarrollo de capacidades y hábitos que les permitan canalizar simbólicamente o constructivamente sus frustraciones.
2. Desarrollar en la escuela y en el hogar una conciencia crítica tanto a los modelos sociales que se transmiten a través de las diferentes instancias socializadoras, como frente a las exigencias institucionalizadas de determinados roles sociales, desenmascarando los intereses que promueven y las falsas justificaciones con que se recubren. Eso requiere entre otras cosas, el desmonte de la ideología del “enemigo”, ubicando los problemas allí donde realmente se encuentran y no derivándolos en “chivos expiatorios”.
3. Promover socialmente actitudes de cooperación, y sobre todos estilos de vida austeros y solidarios, consistentes con los recursos objetivos de los países, que

refuerce continuamente el compartir, no el acaparar, el éxito colectivo y no solo el éxito individualista.

4. Propiciar aquel nuevo ordenamiento de las relaciones sociales, que le devuelva la totalidad de su sentido a cada comportamiento, y que obligue a cada actor (persona o grupo) a asumir la parte de responsabilidad social que le corresponde, lo que en la práctica significa contribuir a un proceso de cambio radical de las estructuras de control alienante, propias del actual ordenamiento social.

#### **4. APROPIACIONES**

##### **SER**

Reconozco escenarios de conflicto y violencias asociados a la violencia escolar y otras violencias.

Vislumbro mi actuación en los cuatro objetivos de intervención

Trabajo en mi control personal, desarrollando capacidad y hábitos para una resolución alternativa de los conflictos

Evalúo si una práctica escolar tipo responde a alguno de los cuatro objetivos de intervención propuestos por Baró.

##### **HACER**

Describo y asumo los cuatro objetivos de intervención

Describo técnicas individuales y grupales para el logro de los objetivos de intervención.

Implemento y desarrollo casos de análisis pedagógico y didáctico

Planeo, ejecuto y evalúo grupalmente las zonas de trabajo

Elaboro una herramienta educativa



Elaboro un mapa tecnográfico

Diligencio dos test escritos

Elaboro un texto escrito correspondiente a mi análisis del centro educativo.

## **ESTAR**

Ubico mi papel como etnoeducador en distintos escenarios de conflicto

Experiencio la institución escolar como un escenario de conflicto.

## **TENER:**

Un mapa tecnográfico

Una herramienta educativa

Un texto escrito

Descripciones escritas y preguntas zonas de trabajo

Casos de análisis pedagógico

Dos test escritos

## **5. PROVOCACIONES E INSINUACIONES DE TRABAJO (Entre los límites de la tradición académica y los influjos que mueven las realidades concretas de quienes compartimos esta experiencia de formación y aprendizaje)**

**Siendo respetuosos con la metodología y didáctica de la asignatura, los estudiantes y el docente llegarán a un acuerdo justo sobre los mínimos y máximos**

<b>PROVOCACIONES</b>	<b>INSINUACIONES</b>
<b>Introducción a la propuesta pedagógica y didáctica del curso.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proceso de construcción de la propuesta pedagógica.</li><li>• Descripción de la propuesta didáctica.</li><li>• Descripción en detalle de los dispositivos didácticos y del proceso de evaluación. Ajustes y acuerdos de trabajo común en los que sea privilegiado el esfuerzo creativo y recreativo.</li></ul>

<p><b>¿Una pedagogía del conflicto?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conflicto es válido y productivo.</li> <li>• Negativización y positivización del conflicto.</li> <li>• El conflicto social y natural.</li> <li>• Propuestas pedagógicas para conflictos diversos.</li> <li>• Unas pedagogías humanizantes.</li> <li>• Actores del conflicto</li> <li>• Educadores para el conflicto.</li> </ul>
<p><b>Descripción de los objetivos de intervención en situaciones de violencia y agresión.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos teóricos de los cuatro objetivos</li> <li>• Delimitación conceptual de los conceptos de violencia y agresión</li> <li>• Revisión de experiencias de intervención acorde con los cuatro objetivos trabajados por Baró.</li> </ul>
<p><b>Descripción teórica de los presupuestos para el abordaje de la violencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción teórica de los enfoques construidos para la comprensión de la agresión y la violencia.</li> <li>• Descripción teórica de los constitutivos del acto violento.</li> <li>• Descripción teórica del acto violento</li> <li>• La construcción del enemigo</li> </ul>
<p><b>Acciones para abordar el conflicto y el acto violento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones ante el acto violento</li> <li>• Simulaciones sobre casos de intervención en situaciones de violencia y agresión (Escuelas de la Vida).</li> <li>• Negociación del conflicto</li> </ul>

## 6. METODOLOGÍA

Se propone un aula estructurada en la que los estudiantes puedan reflexionar e indagar - mediante el uso de zonas de trabajo - sobre aspectos generales de la pedagogía del conflicto y la violencia en contraste con expresiones concretas en distintos hábitos de la realidad social colombiana y latinoamericana.

### **EJERCICIOS EN EL AULA.**

#### **Agenda del semestre**

Desarrollo teórico,

En cinco ciclos de tres encuentros cada uno (para un total de 15 semanas), se asumen algunos de los conceptos presentados en el orden temático, para así cualificar el orden discursivo del aula.

**Encuentro uno:** revisión de lecturas guía y de apoyo para cualificar la reflexión, utilizándose el procedimiento de encuentro referencial. Con el conocimiento de la agenda semanal, las temáticas a tratar y las reflexiones personales, los estudiantes presentan sus preguntas al texto previo encuentro. Dichas preguntas son publicadas en el grupo de Facebook “ Pedagogía del conflicto”. En el espacio de encuentro cuatro estudiantes harán la relatoría de la reflexión conjunta, posteriormente harán mínimo cinco preguntas asociadas, que serán compartidas con el conjunto de los participantes (las relatorías y elaboración de preguntas será rotativa entre los participantes de cada grupo de zona). El producto del encuentro uno será la reflexión producida ante el planteamiento de las preguntas.

**Encuentro dos:** Uso de zonas de trabajo preparadas para mediar y reflexionar sobre los elementos relacionados con pedagogía del conflicto y las violencias. Las

zonas corresponden a cuatro puntos de trabajo que son preparados por grupos de estudiantes<sup>1</sup>. Los mismos serán ubicados en distintos espacios del aula o en espacios fuera del aula previa concertación. Mediante un procedimiento de rotación el conjunto de los estudiantes trabajan en las cuatro zonas. La preparación de cada zona está a cargo de los participantes, estableciendo tres elementos básicos para que la funcionalidad de las mismas sea alta: 1) Una propuesta comunicativa simple, clara y auto contenida que permita un ejercicio de autodidactismo; 2) unas herramientas de trabajo concretas, tangibles, ordenadas, coherentes, con acciones claras de entrada y salida y; 3) una secuencia que permita a los participantes darle sentido a la suma de las herramientas presentadas en la zona. Para el montaje los participantes recibirán el apoyo periódico del docente, acompañando precisiones conceptuales y ajustes técnico – logísticos. Cada zona contará con un observador que registrará lo acontecido, elaborando preguntas relacionadas con lo que estimule su interés y reflexión. El producto de este espacio es el compilado de las preguntas y la transcripción de las observaciones. Las zonas serán definidas con el conjunto de los estudiantes y quedarán insertas a este programa.(

Teniendo en cuenta los objetivos de intervención, los equipos operativos quedan conformados así:

Objetivo 1: Grupo las controladoras (Paola Mejía, Cristina Pescador y Gina Anana)

Objetivo 2. Grupo Lamoje (Sandra Mónica Riascos, Jeisson Quinceno y Alexander Florez).

Objetivo 3: Grupo Construyendo Puentes (Paola Andréa Ríos, Harold Puerta, Mónica Estrada y Olivia Velez).

Objetivo 4: Grupo Tajume (Tatiana Rofriguez, Juan Ramos).

Las zonas y las indagaciones en la escuela estarán enfocadas en los objetivos seleccionados.

---

<sup>1</sup> Los elementos seleccionados serán mantenidos durante los cuatro ciclos, siendo agenciados por los mismos grupos de estudiantes. Para fines de la conformación de los grupos los integrantes se asociarán por afinidad e intereses de orden temático, práctico o comunicativo.

**Encuentro tres:** Cada grupo organizador de zona tomará las relatorías, las preguntas y hará un informe analítico que será presentado en plenaria. La socialización de conclusiones permitirá una ampliación de horizonte comprensivo al dialogar, compartiendo reflexiones y preguntas que dinamicen la emergencia de enunciados.

Los encuentros se repetirán de la misma forma en los cuatro ciclos.

### **Agenda semanal.**

Cada semana será presentada la agenda de trabajo para ser discutida en el grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto”, allí serán presentados intereses y aclaraciones sobre lo que se hará en cada encuentro. Se espera publicar todos los lunes para que se hagan propuestas de ajuste hasta el día martes a las 12 de la noche.

Los productos esperados de los ciclos realizados en el aula son los siguientes:

Test 1: Semana 8

Presentación mapa 1: Semana 4

Presentación mapa 2: Semana 8

Presentación mapa 3: Semana 12

Presentación mapa 4: Semana 15

Herramienta: Semana 10

Test 2: Semana 12

Herramienta cultural: Semana 16

Texto final: Semana 16

Evaluaciones trabajo zonas: Semana 17

Las tres primeras semanas serán dedicadas a un ejercicio introductorio de acercamiento consciente a los objetivos de intervención propuestos por Baró. Para ello los estudiantes escribirán sobre su relación con los cuatro objetivos. Además darán cuenta de una práctica conocida en la que sea abordado alguno de ellos.

### **EJERCICIOS FUERA DEL AULA**

Con el uso del grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto”, se agenciarán ejercicios de diálogo que pretenden la participación de los estudiantes en espacios fuera del aula. El producto final de este componente es la evidencia del desarrollo de los talleres.

### **ELEMENTOS NECESARIOS PARA HACER VIABLE LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGIA**

1. **Grupo operativo de zona:** La forma de operar la conceptualización y manejo asertivo de los grupos, se hace a través del dispositivo llamado **grupo operativo**<sup>2</sup>, en el mismo se espera que los pequeños grupos tengan la capacidad de trabajar conjuntamente, teniendo en cuenta una alta heterogeneidad de los participantes y alta homogeneidad de la tarea

<sup>2</sup> Propuesto por Enrique Pichón Rivière, para desarrollar trabajos en pequeños grupos.

propuesta (o producto esperado). Para este dispositivo es necesario saber que los grupos tienen un proceso de cambio que Pichón llamó la espiral de cono invertido.

En el modelo de la espiral, en primera instancia los miembros de la mayoría de los grupos son pertenecientes (sienten o asumen comunicativamente que son parte del grupo), posteriormente colaboran (encuentran incentivos – intereses, para alternar con el grupo algún tipo de acción o práctica) y por último se tornan pertinentes (las acciones son precisas, útiles para el grupo, no redundantes y con una alta capacidad de estimular tanto la individualidad como la grupalidad).

En ese mismo orden de progresión, los participantes primero comunican, luego aprenden y por último construyen un sentido de lo futuro en compañía, a esto Pichón lo llama la telé. Otro punto de progresión es el paso de un grupo que se relaciona a partir de sus prejuicios, posteriormente de sus juicios y de las tareas propuestas, y por último de los proyectos.

Lo que se evidencia en la propuesta de la espiral de cono invertido, es el reconocimiento de que los grupos tienen capacidad de cualificación, lo que se traduce en capacidad de construcción social. Para que este cometido sea cumplido es muy importante el reconocimiento de unos roles cumplidos en el proceso grupal, estos son los del coordinador, co – coordinador, contradictor y participante. Si los mismos se cumplen es posible equiparar el símil utilizado por Pichón.

Al plantear que un grupo operativo funciona como un grupo de comandos, con una misión clara para todos los miembros, en la que cada uno cumple su papel en el lugar y hora señalada, Pichón se refería a la pertinencia y al sentido telé que está más allá de los intereses de cada uno de los miembros del grupo. Si cada

componente del grupo sabe su función, la desempeña, e igualmente sus compañeros, con certeza la tarea será una realidad.

El grupo operativo se convierte así en el dispositivo básico de trabajo, que permite a los participantes incrementar su capacidad de interacción y la efectividad en el cumplimiento de tareas al interior del grupo. Al usarse este dispositivo la asignatura tendrá como escenario permanente de producción el grupo operativo.

Entendido el proceso reflexivo como un punto de llegada y vínculo, es necesario describir las formas de trabajo que serán privilegiadas en el semestre. Como ámbito general se tendrá en cuenta la formulación hecha por Enrique Pichon Riviere<sup>3</sup>, sobre la ECRO. Esta sigla significa esquema, conceptual, referencial y operativo. Esquema, acota la necesidad de establecer un objeto racional en el que se puedan insertar los productos intermedios de los ejercicios de aproximación a la realidad (se puede visualizar como una armazón).

Conceptual, acota la centralidad de los conceptos y de los tipos ideales como pistas, referentes y rutas que permiten el develamiento de las cosas del mundo, no es posible dar cuenta fidedigna del contexto, si este no se observa con las sugerencias e indicios brindados por los conceptos. Referencial, acota la importancia de los escenarios referenciales como lugares de partida y llegada para la construcción de los conceptos, cada reflexión se hace en tiempo y lugar, por eso los conceptos desarticulados del lugar en el que se están pensando, son estériles.

## **2. Zonas de trabajo. ¿Cómo opera la zona de trabajo?**

Divididos por grupos operativos de mínimo tres personas los grupos de

---

<sup>3</sup> PICHON RIVIÈRE, Enrique, El proceso grupal.

estudiantes abordan los diferentes insinuaciones propuestas en la planeación de asignatura o semestre, para ser trabajados dentro o fuera del aula. El enfoque conlleva la preparación de zonas de trabajo, partiendo de la iniciativa de los estudiantes, siendo libre el ejercicio en su conjunto, excepto por la indicación puntual del contenido o el espacio de recreación simbólica, que igual puede ser iniciativa de los mismos.

La idea reiterada a cada grupo operativo es la siguiente. “los estudiantes planearán y llevarán a cabo la zona de trabajo teniendo en cuenta todas las capacidades, habilidades, conocimientos, experiencias y perspectivas de mundo que han sido construidas por ellos y ellas en situaciones de vida. Ello conlleva que todos los elementos críticos sobre la práctica educativa en términos de la historia personal y grupal, sean puestos en común, para así generar alternativas, estrategias, recursos, técnicas y logísticas que sean contextualizadas, comunicables, pertinentes, con correlación histórica y con sentido de realidad”.

Una vez construida y cualificado la zona es llevada a cabo, teniendo en cuenta que es una acción auto observada, eso significa que la acción es planeada de tal manera que se observa a si misma con la finalidad de reconocer en el hacer – comunicar – sentir, aspectos que son relevantes y diferenciables con respecto a una dinámica agenciada por un práctica universitaria convencional. El grupo debe preguntarse sobre las implicaciones concretas del ejercicio; la presencia o no de aprendizaje, la delimitación de contenidos, conocimientos, nociones, inferencias o especulaciones; los recursos utilizados, la disposición de la puesta en escena, la pertinencia y el nivel de contextualización de lo ejecutado. El grupo recoge los aspectos compartidos en la socialización, utilizando ese material para potenciar el siguiente ciclo de zonas, además de definir los relevos de observación.

El trabajo del grupo sigue un ciclo en espiral que comprende experienciación (dar

cuenta consciente y dialógica de las prácticas previas en lo individual y grupal) – diálogica (diálogo con escucha activa, relatoría, retroalimentación y productos) – acuerdo operativo (puesta a punto de actividad después de resolver tensiones cognitivas, conceptuales, simbólicas y comunicativas) acción auto observada y experiencia/experienciación (el contraste de la experiencia construida como un elemento que enriquece la aproximación a las prácticas previas), cada grupo operativo vive la emergencia de su caja de herramientas, metáfora que permite el reconocimiento de esos elementos valiosos que son producto de la praxis que cada estudiante tiene.

## **Ciclo en espiral de las zonas de trabajo**

### **2.1 Experienciación**

Los estudiantes se conforman en grupos de zona acorde con afinidades de orden temático o experiencial, La pretensión es que dicho grupo tenga alta heterogeneidad en las características de los integrantes para hacer mucho más rico el conjunto de prácticas que van a ser compartidas de manera consciente y dialógica. En esta situación seleccionan el contenido o el espacio de recreación simbólica, que tenga una fuerte correlación con las prácticas socializadas y recreadas.

### **2.2 Dialogicidad**

Una vez delimitado el contenido o el espacio de recreación simbólica, se lleva a cabo un ejercicio de diálogo con escucha activa que permite el desciframiento de cómo se va a llevar a cabo la zona. Es un desciframiento porque emerge de la experiencia compartida, sin tener una dependencia prefijada con materiales o prácticas escolares. Para hacer viable esta situación se propone a los estudiantes

una serie de preguntas que facilitan la construcción, en tanto brinda un orden reflexivo, creativo y propositivo.

- **¿Para qué hacer la zona de trabajo?** A diferencia de un objetivo el para qué sugiere a los estudiantes establecer las proyecciones de lo que puede generar la zona, dichas proyecciones no están circunscritas a un interés puntual, corresponden a las expectativas del grupo operativo con respecto al sentido que puede cobrar la puesta en escena, tanto para los participantes como para ellos mismos. Se prevé un resultado concreto y se aspira a una serie de emergencias que están ligadas a las condiciones particulares de los participantes y al grado de preparación logística, técnica, táctica operativa y comunicativa de la escuela. Las proyecciones son registradas en afirmaciones y preguntas que deben describir con detalle lo proyectado. Es importante reiterar que el para qué no es correspondiente a los objetivos planteados para proyectos de investigación o intervención, por ello su construcción no es restrictiva o sintética, puede ser amplia y especulativa (guardando una correspondencia con las lecturas de realidad que se han hecho en el dialogo). Las siguientes preguntas pueden guiar a los estudiantes para la concreción del para qué: ¿Qué me interesa de la zona, el proceso, o el resultado? ¿Cómo se reflejan nuestras historias de vida en ese para qué? ¿Respondo a un interés que solo incluye a mi subgrupo? ¿Qué tipo de respuesta espero? ¿Qué puede pasar con los participantes al pasar por la zona?
- **¿Por qué hacer la zona de trabajo?** A diferencia del para qué el por qué debe ser concreto, sintético, comunicable, coherente y poco especulativo. Es el resultado de un fuerte trabajo donde el grupo operativo indaga sus prácticas previas, los motivos, argumentos, soportes, justificaciones, apoyos conceptuales, apoyos experienciales, cosmovisiones, creencias,

vivencias corporales, pautas estéticas, perspectivas políticas, costumbres, modos efectivos de operar. Una vez registrado lo que se indaga, el grupo circunscribe todo lo dialogado (que puede ser apoyado por lecturas escritas, gráficas, de audio, etc) proponiendo máximo tres afirmaciones o preguntas que definen el por qué, cada una con máximo quince palabras. Preguntas que pueden apoyar este ejercicio: ¿Por qué tiene sentido implementar el para qué? ¿en qué apoyamos nuestra decisión de asumir el para qué propuesto? ¿Qué de mi experiencia le da sentido a lo que nos proponemos lograr? ¿Qué explica o describe el cumplimiento del para qué?

- **¿Con quién voy a hacer la zona de trabajo?** Reconocer y conocer el grupo de participantes permite crear una línea de coherencia operativa entre el grupo operativo y los visitantes de la zona. Explorar las particularidades, condiciones, prácticas, historias y condiciones grupales de los participantes, permite un afinamiento del para qué y el por qué creando una perspectiva respetuosa y ajustada con las potencialidades de trabajo de quienes van a participar. Implica asumir una negociación entre lo previsto y lo ajustable acorde con lo que propone la realidad. Igual el con quién se convierte en un espejo para el grupo operativo, dado que cada miembro se refleja en las características de los participantes, ajustando sus expectativas a el encuentro entre nos. Preguntas guía: ¿quiénes son? ¿Qué hacen? ¿De dónde provienen? ¿Qué experiencias de aprendizaje han tenido? ¿Qué prácticas educativas han vivido? ¿Qué críticas tienen sobre el sistema educativo? ¿Cuál es su dinámica grupal? ¿Qué límites simbólicos y culturales tienen? ¿Qué aperturas culturales y sociales tienen? ¿Cuáles son sus ejercicios comunicativos? ¿Qué habilidades, conocimientos, sentimientos y aprestamientos tienen?
- **¿Cómo lograr llevar a cabo la zona de trabajo?** Una fuerte tendencia en los ejercicios de planeación es circunscribir el cómo hacer, convirtiendo su potencialidad en un ejercicio netamente práctico. Si entendemos que el

cómo es el elemento sintético de lo abstracto y lo concreto, lo teórico y práctico, es viable asumir que parte del cómo cumple el papel de articulador de la zona de trabajo, por ende se enuncia de forma clara, coherente, pertinente, comunicable, graficable, aplicable y evaluable. Esta forma de abordaje genera una distancia ante la fuerte tendencia activista que existe en los espacios educativos o en la clara fractura entre lo conceptualizado y realizado como parte de una misma unidad. El cómo lograrlo obliga a pensar en lo que está más allá de las actividades y programaciones, es la estructura general de lo que se va a hacer, sin que todavía se tenga claridad sobre las actividades que van a darle viabilidad al cómo. Este ejercicio es equiparable a una modelación que cobra sentido en tanto se aplique como unidad. Al ser el punto que más dificultad genera en los grupos operativos (acorde con la experiencia de cuatro años en la implementación en distintas estrategias educativas), es definitivo desglosarlo para evitar que los grupos operativos deslicen el cómo lograrlo a una serie de actividades que se suman bajo una unidad aparente. El cómo lograrlo tienen cuatro momentos: Estratégico, logístico, táctico y técnico (los dos últimos vinculan el cómo lograrlo y el cómo hacerlo). **El momento estratégico** da respuesta a la pregunta ¿cómo logro que se cumpla con el para qué de la zona?, e implica el plan en su conjunto. Dicha respuesta determina unos núcleos que relacionados entre si configuran el para qué. Esos núcleos son complementarios, siendo evidente en la redacción y graficación de la estrategia como ellos se relacionan en términos jerárquicos, funcionales y comunicativos. **El momento logístico** busca evaluar la resistencia al cambio de los participantes y de los miembros del grupo operativo, allí se reflexiona sobre la posibilidad que tiene el plan de reducir la resistencia al cambio, siendo evidente que núcleos están previstos para trabajar en dicha dirección. **El momento táctico** incluye la manera como los miembros del grupo operativo van a

afrontar la zona de trabajo, su grado de participación en el direccionamiento, acompañamiento, apoyo y observación de lo acaecido en ella. El grado de participación depende de la disposición, capacidad de maniobra, saberes y emocionalidades del miembro. Allí se establecen los relevos y apoyos para las situaciones que emerjan en el transcurso de la operativización de la zona. **El momento técnico** contiene el análisis de los recursos, espacios, tiempos e instrumentos con que se cuenta para hacer viable el plan. Allí se define la temporalidad de la planeación, si los núcleos son secuenciales (ejecutados uno tras del otro, sin imbricarse en la operación), paralelos (imbricados en la ejecución, con una interdependencia clara entre ellos) o aleatorios (su ejecución depende de las respuestas de los participantes).

- **¿Cómo hacer la zona de trabajo?** Una vez definido el cómo lograrlo, con un detallado momento técnico, el grupo operativo identifica las actividades que pueden dinamizar los pasos de la zona, dichas actividades pueden ser exclusivas para cada uno de los pasos, o pueden abarcar varios de ellos. En esta pregunta se evidencia la importancia de contar con mucha claridad en lo que se desea lograr para así poder crear, adaptar o usar herramientas que sean pertinentes. Entendida la presencia de la resistencia al cambio, el grupo operativo debe preparar herramientas suplementarias, para ser usadas cuando la resistencia de los participantes dificulte la operación, por eso lo ideal es ir creando un sombrero de mago (entendido como herramientas previstas que se improvisan acorde con las circunstancias), que permita hacer ajustes rápidos para contrarrestar la resistencia.

### **2.3 Acuerdo operativo**

Culminada la planeación en su conjunto, el grupo operativo asume su propuesta

como parte de la agenda de zonas de trabajo, para ello a más tardar el día lunes correspondiente la publica en el grupo Pedagogía del Conflicto, allí se harán preguntas pertinentes que buscan generar interrogantes, confrontar puntos de resistencia, contrastar con otras experiencias, aclarar aspectos del procedimiento, constatar la inclusión de las prácticas e historias de vida, evidenciar tendencias de la escolarización, buscar la coherencia del plan de zona, sugerir actividades con mayor pertinencia, indagar los detalles del trabajo grupal y ajustar aspectos de tipo escritural. El ajuste pasa a ser parte de la agenda definitiva que debe ser conocida a más tardar los miércoles en la noche.

#### **2.4 Acción auto observada**

Operativización de la zona, acorde con agenda se ubica la zona de trabajo y se define el observador, este tomará apuntes de lo experienciado, generando preguntas pertinentes. Son dispuestas las herramientas, teniendo mucha claridad en el uso previsto. Deberá ser claro si cada herramientas será de uso individual, por parejas o por grupos. Las claves, pasos, instrucciones y sugerencia de manejo serán claras, concisas y ordenadas.

#### **2.5 Experienciación dos**

Una vez desarrollada la zona, el grupo operativo se reúne para dialogar sobre lo ocurrido en la acción autoobservada y en los momentos anteriores, incluyendo en el ejercicio las anotaciones y preguntas hechas por los observadores de las zonas. El producto final de la zona será el documento a socializar en el encuentro tres, pueden ser utilizados elementos escritos y gráficos, que describe y analizan lo dialogado frente a los logros, propósitos, límites y capacidad de mediación de la zona. Dichos documentos serán publicados en el grupo de Facebook Pedagogía del Conflicto el día martes previo al encuentro tres (socialización de conclusiones

del ciclo)

La espiral se reinicia con el siguiente ciclo.

3. **Mapa tecnográfico.** Consiste en una representación gráfica en tercera dimensión que contiene lo producido nocional y conceptualmente por el estudiante en los cinco ciclos de la agenda semestral. Es desarrollado de forma manual utilizándose en lo posible materiales reutilizables que posibiliten la generación de una lógica estética, discursiva, espacial y relacional, en la que el estudiante pueda concretar sus reflexiones y preguntas. Al plantearse las tres dimensiones se propone excluir del mismo elementos escriturales e imágenes que restan posibilidades al esfuerzo semiológico que representa en expresarse en un ejercicio de espacialidad. Se aspira la elaboración de distintos componentes que no estén ya dados, sino que surjan de la recursividad, creatividad y conocimiento de quien los realiza. La idea general es que cada objeto esté en relación con mínimo tres objetos más, estimulando la correlación conceptual, nocional y especulativa de lo que se ha concretado como lógica discursiva del mapa. Por esa razón el mapa tiene que estar lleno de sentido dialógico, para proponer un diálogo a partir de la relación técnica y gráfica con objetos que cobran significado al ser relacionados. Las instrucciones para su elaboración son la siguientes:

- ❖ El mapa debe dar cuenta de aspectos concretos de tipo conceptual, nocional y experiencial trabajados por estudiante en el ciclo seleccionado.
- ❖ El mapa será progresivo.
- ❖ Previa presentación de los avances (una semana antes) el estudiante adjuntará un boceto en una página en el que haga una corta descripción de las características físicas de su mapa, y la forma como va a asociar conceptos, nociones y experiencias con dichas características. Una vez entregado, el estudiante debe ser corresponsable con lo presentado en el

boceto.

- ❖ El mapa debe tener mínimo 25 objetos en relación que le permitan al estudiante hacer su disertación usando como único apoyo los materiales incluidos en el mismo. Vale la pena aclarar que este mapa se desarrolla en un espacio académico, por ende la reflexión debe contener la experiencia de lecturas, diálogos, comprensiones, aprendizajes y desempeños.
- ❖ El tiempo máximo de disertación final es de 15 minutos.
- ❖ Es un mapa individual, da cuenta de las percepciones y comprensiones logradas por cada estudiante.
- ❖ Los mapas serán revisados en conjunto para construir con los estudiantes síntesis de la experiencia educativa.

**4. Texto escrito.** Como producto final, cada estudiante entregará un texto donde dé cuenta de lo experienciado en su abordaje escolar. Cada texto tendrá mínimo y máximo cinco cuartillas, en las que se presentan reflexiones concretas de lo concluido, para así generar una contrastación contextual que ponga a dialogar a cada estudiante con lo producido, desplazando así su mirada de un lugar netamente especulativo a un lugar comprensivo y explicativo, que amplíe su capacidad de dar cuenta de la realidad dialogada y producida.

La evaluación de este texto se hace máximo quince días después de la entrega del mismo, con sugerencias individuales y colectivas que apuntan a la cualificación en la escritura (semántica, pragmática y semántica) y la capacidad narrativa. El texto es un termómetro de lo percibido conceptual y nocionalmente por los estudiantes, ello permite hacer retroalimentaciones, puestas en común, ajustes conceptuales, reiteraciones y ampliaciones de los contenidos y experiencias compartidas.

El resultado numérico de la evaluación obedece a un criterio cualitativo que valora la relación coherente y pertinente entre los cinco puntos sugeridos para la construcción del texto, lo esperado es: una descripción clara, coherente y fidedigna de lo vivido en el ciclo; una comprensión clara, sintética y estructurada de lo observado, donde sea evidente la presentación de un postulado, una pregunta o una idea principal a ser tratada en los otros puntos del texto; una ampliación conceptual pertinente, suficiente y clara que brinde al estudiante elementos para dar cuenta de su postulado o pregunta; una discusión que tenga en cuenta los elementos descritos de la realidad, los conceptos indagados y los criterios del estudiante para llegar a una conclusión con respecto a su postulado o pregunta; y por último aspectos del texto como ortografía, sintaxis, puntuación, pertinencia, coherencia y consecuencia. bibliografía, uso de citas textuales, manejo de normas y puntuación. El texto será entregado en paquete físico y posteado al grupo en Facebook “Pedagogía del Conflicto”

**5. Herramienta educativa.** Cada estudiante construirá para el ciclo tres una herramienta educativa que le permita a un grupo de niños interactuar con cualquiera de los contenidos desarrollados en la zonas de trabajo. Dicha herramienta va acompañada por un instructivo de uso que le permita al docente receptor de la misma comprender su uso.. Este debe ser claro y comprensible para el grupo seleccionado. La herramienta tendrá como características relevantes las siguientes: durable, resistente, interactiva, no centrada en el docente, clara, con iconos contextualizados, con terminología acorde a la edad, con uso de materiales y lógicas acorde con la etapa de desarrollo, agradable, segura, con instrucciones incluidas, con bolsa de resguardo y con materiales poco contaminantes. Para hacer viable la entrega oportuna el estudiante puede empezar desde la segunda semana del semestre a decidir tipo de material, forma y estructura. De la

misma forma puede empezar a interactuar con niños que estén en el mismo rango de edad en el que pretende utilizar la herramienta. Eso le permitirá probar borradores y bocetos, hasta alcanzar un producto de calidad. El centro educativo beneficiario este semestre el Taller Sophia.

6. **Test escrito.** Es una evaluación escrita tipo test, aborda todos los elementos trabajados en el transcurso de los cuatro primeros ciclos.
7. **Trabajo en la red:** Diligenciamiento de cuadernillos de trabajo posteados al grupo de Facebook Pedagogía del conflicto, los mismos serán trabajados por los estudiantes de forma individual, por parejas y grupos. Un vez diligenciados serán subidos al grupo ya indicado. Servirán para practicar aspectos específicos del análisis pedagógico.
8. **Relatorías: TODOS LOS ENCUENTROS TENDRÁN UNA RELATORÍA QUE SERA ADJUNTADA AL GRUPO DE FACEBOOK “PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO”. LAS RELATORÍAS HARÁN PARTE INTEGRAL DEL MATERIAL QUE SERÁ EVALUADO EN LOS TEST Y EL MAPA TECNOGRÁFICO.**

## 7. SISTEMA DE EVALUACIÓN

ELEMENTOS A EVALUAR
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Mapa tecnográfico(20%)</li><li>2. Texto escrito (20%)</li><li>3. Herramienta educativa (20%)</li><li>4. Trabajo grupal y virtual (10%)</li><li>5. Test (30%)</li></ol>



## 8. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

### Bibliografía Básica

- COSER, Lewis (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 249 p
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 1974. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI Editores. 1997. 139 P. ISBN 987-1105-11-8.
- FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2006. 101 p. ISBN 987-1105-30-4.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI Editores. 1993. 273 p. ISBN -13. 978-607-03-0298-5.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ Antonio . *Por Uma Pedagogia da Pergunta*. Editorial Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1985. 158 p.
- FREIRE, Paulo e GUIMARAES, Sergio. *Sobre Educacao (Diálogos)*. Cuarta edición. Paz e Terra Educacao, Rio de Janeiro. 1988. 132 p.
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O Caminho se faz caminando. Conversas sobre educacao e mudanca social*. Editorial Vozes. Sao Pablo, 2003. 229 p ISBN 85.326.2815-X

- GOODE, W y HATT, P (1980). *Métodos de investigación social*. Ediciones Trillas, México. P 57 73.
- JARAMILLO DÍAZ, Ricardo (2006). *La cultura de los derechos humanos y la construcción de sujetos sociales. Una experiencia para construir conocimiento local*. Escuela Superior de Administración Pública. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá.
- **MARTÍN BARÓ, Ignacio (2003). *Poder, ideología y violencia*, Editorial Trotta, Madrid, 392 p.**
- MATURANA, Humberto y NISIS, Sima. *Formación Humana y Capacitación*. Cuarta Edición. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 2002. 175p. ISBN 956-201-267-0
- McLAREN, Peter. *Teaching in and against the Empire: Critical Pedagogy as Revolutionary Praxis*. En; Teacher Education Quarterly: Winter 2004; 31, 1; Pro-Quest Education Journal p 131
- PERRENAUD, Philippe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿DESARROLLAR COMPETENCIAS O ENSEÑAR OTROS SABERES?*. GRAÓ Bogotá, Colombia, 2012. 233 p. ISBN: 978- 958-20-1075-1.
- PERRENAUD, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial GRAO. 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed GRAÓ. Barcelona, 2007 (5ª edición).
- RACZYNSKI V, Dagmar. *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. En: *Educación y brecha de equidad en América Latina*. Tomo II. PREAL Editorial San Marino. Santiago de Chile. 2006. Pp 275 - 351. ISBN: 956-8589- 04 - X
- SUNKEL, Guillermo (2005). *Cultura, conflicto y formas de convivencia*. En: América Latina, otras visiones desde la cultura. Bogotá: Convenio Andrés Bello, P 39 – 67.
- UNDP (2003). *El conflicto, callejón con salida: Informe nacional de desarrollo humano para Colombia*. Segunda edición, Bogotá: UNDP, 514 p.
- WOODS, P (1987). Análisis. En: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona, P 134 – 160.

Los otros referentes serán posteados en el grupo de Facebook “Pedagogía del Conflicto”, en la tercera semana de encuentros.

## ANEXOS

### 1. Análisis trabajo grupal instrumento grupal.

Este formato nos permite evaluar el trabajo de los encuentros dos y tres de los ciclos, tiene en cuenta lo experimentado en el trabajo de formulación, elaboración, aplicación y evaluación de propuestas gráficas. Marcamos una x en el campo correspondiente a cada ítem.

Item	Valor	1.0	0.6	0.3
1. Participación efectiva.		Alta corresponsabilidad grupal en la formulación, elaboración, aplicación y	Mediana correspondencia grupal en la elaboración,	Baja correspondencia grupal en la elaboración, aplicación y evaluación

	evaluación de la zona correspondiente.	aplicación y evaluación de la zona correspondiente.	de la zona correspondiente.
2. Fundamentación teórica	Alta fundamentación relacionada con una lectura y documentación que permitiera darle sentido conceptual, metodológico, didáctico y comunicativo a las zonas de trabajo	Mediana fundamentación relacionada con una lectura y documentación que permitiera darle sentido conceptual, metodológico, didáctico y comunicativo a las zonas de trabajo	Baja fundamentación relacionada con una lectura y documentación que permitiera darle sentido conceptual, metodológico, didáctico y comunicativo a las zonas de trabajo
3. Presentación	Zona con instrucciones, secuencias y herramientas que permiten alta claridad comunicativa, comprensión didáctica y cumplimiento de cronogramas.	Zona con instrucciones, secuencias y herramientas que permiten mediana claridad comunicativa, comprensión didáctica y cumplimiento de cronogramas.	Zona con instrucciones, secuencias y herramientas que permiten poca claridad comunicativa, comprensión didáctica y cumplimiento de cronogramas.
4. Recreación conceptual	Alta recreación conceptual, contenidos didactizados, herramientas pertinentes para el análisis y síntesis, y muestreo para valoración de avances hechos por los participantes en la zona.	Mediana recreación conceptual, contenidos didactizados, herramientas pertinentes para el análisis y síntesis, y muestreo para valoración de avances hechos por los participantes en la zona.	Baja recreación conceptual, contenidos didactizados, herramientas pertinentes para el análisis y síntesis, y muestreo para valoración de avances hechos por los participantes en la zona.
5. Síntesis y análisis de material producidos por los grupos.	Alto nivel.	Mediano nivel.	Bajo nivel.

Justificamos la valoración dada a cada ítem:

Participación efectiva.

Fundamentación teórica

Presentación

Recreación conceptual

Síntesis y análisis de material producidos por los grupos.

## 2. Análisis grupos de trabajo instrumento individual.

Este formato nos permite evaluar el trabajo individual de los encuentros dos y tres de los ciclos, tiene en cuenta lo experimentado en el trabajo de formulación, elaboración, aplicación y evaluación de propuestas gráficas. Marcamos una x en el campo correspondiente a cada ítem.

Item	Valor	1.0	0.6	0.3
1. Participación efectiva.		Alta corresponsabilidad con el grupo en la formulación, elaboración, aplicación y evaluación de la zona gráfica	Mediana correspondencia con el grupo en la elaboración, aplicación y evaluación de la zona gráfica	Baja correspondencia con el grupo en la elaboración, aplicación y evaluación de la zona gráfica
2. Fundamentación teórica		Alta fundamentación relacionada con una lectura y documentación que permitiera darle sentido conceptual, metodológico, didáctico y comunicativo a las zonas gráfica	Mediana fundamentación relacionada con una lectura y documentación que permitiera darle sentido conceptual, metodológico, didáctico y comunicativo a las zonas gráfica	Baja fundamentación relacionada con una lectura y documentación que permitiera darle sentido conceptual, metodológico, didáctico y comunicativo a las zonas gráfica

3. Presentación	Instrucciones, secuencias y herramientas que permiten alta claridad comunicativa, comprensión didáctica y cumplimiento de cronogramas.	Instrucciones, secuencias y herramientas que permiten mediana claridad comunicativa, comprensión didáctica y cumplimiento de cronogramas.	Instrucciones, secuencias y herramientas que permiten poca claridad comunicativa, comprensión didáctica y cumplimiento de cronogramas.
4. Recreación conceptual	Alta recreación conceptual, contenidos didactizados, herramientas pertinentes para el análisis y síntesis, y muestreo para valoración de avances hechos por los participantes en la zona.	Mediana recreación conceptual, contenidos didactizados, herramientas pertinentes para el análisis y síntesis, y muestreo para valoración de avances hechos por los participantes en la zona.	Baja recreación conceptual, contenidos didactizados, herramientas pertinentes para el análisis y síntesis, y muestreo para valoración de avances hechos por los participantes en la zona.
5. Síntesis y análisis de material producidos por los grupos.	Alto nivel.	Mediano nivel.	Bajo nivel.

### 3. Instrumento análisis talleres

Este formato nos permite evaluar el trabajo grupal teniendo en cuenta la presentación de talleres, la claridad comunicativa, la disposición didáctica, el estímulo para el aprendizaje y el contenido conceptual presentado. Después de un diálogo común usamos una tabla de progresión para indicar el puntaje que le colocamos a cada ítem el nivel de desarrollo en cada uno. Marcamos una x en el campo correspondiente a cada ítem.

Nombre estudiantes taller:

Item	Valor										
1. Presentación de taller	Orden, secuencialidad, estética, tipo de materiales, preparación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Claridad comunicativa	Instrucciones, secuencias, categorías planteadas, solicitudes hechas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Disposición didáctica	Calidad de materiales, suficiencia de materiales, pertinencia de materiales, utilización efectiva de materiales, correlación materiales con intencionalidad didáctica.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. Estímulo para el aprendizaje.	Relaciones, correlaciones, progresiones, comparaciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Contenido conceptual presentado	Pertinencia, claridad, suficiencia, coherencia, correspondencia.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

#### 4. Formato evaluación texto escrito.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_  
CALIFICACIÓN FINAL:

CRITERIO	FACTORES	NOTA	OBSERVACIÓN
Descripción realidad	Completa, amplia información: 1.0 Completa, mediana información: 0.7 Incompleta, mediana información: 0.5 Incompleta, poca información: 0.3 Pobre, mínima información: 0.1		
Planteamiento pregunta - inferencia	Completo, coherente y pertinente: 1.0 Completo, coherente y no pertinente: 0.7 Completo, incoherente no pertinente: 0.5 Incompleto, pertinente: 0.3 Incompleto, incoherente no pertinente 0.1		
Profundización conceptual	Profundización adecuada, coherente, consistente con amplio nivel de información, correlación y sentido conceptual: 1.0 Profundización adecuada, coherente, consistente con mediano nivel de información, correlación y sentido conceptual: 0.7 Profundización poco coherente, consistente, con mediano nivel de información, correlación y sentido conceptual: 0.5 Profundización confusa: 0.3		

	Sin profundización y análisis: 0.1		
Síntesis y argumentos finales	Completas: 1.0 Ambas incompletas: 0.7 Síntesis confusa, conclusiones incompletas: 0.5 Síntesis y conclusiones confusas: 0.3 Sin síntesis y conclusiones sin referente: 0.1		
Normas. Redacción, sintaxis, ortografía y signos de puntuación:	Cumplimiento completo: 1.0 Cumplimiento medio: 0.7 Confusiones e inconsistencias: 0.5 Exceso de citas, errores ortográficos e inadecuado manejo de la redacción: 0.3 Texto no comprensible, confuso, fragmentado: 0.1		

	1	0.6	0.3
1. Correspondencia con edad.	Da cuenta de las características de la edad y de los elementos que fueron reflexionados para elaborar la herramienta.	Da mediana cuenta de las características de la edad y de los elementos que fueron reflexionados para elaborar la herramienta.	Da baja cuenta de las características de la edad y de los elementos que fueron reflexionados para elaborar la herramienta.
2. Claridad comunicativa del propósito y uso de la herramienta.	Las instrucciones y la presentación de la herramienta es clara, simple y coherente. Es entendida sin dificultad por los usuarios.	Las instrucciones y la presentación de la herramienta es medianamente clara, simple y coherente. Es entendida con poca dificultad por los usuarios.	Las instrucciones y la presentación de la herramienta es poco clara, simple y coherente. Es entendida con mucha dificultad por los usuarios.
3. Conceptos	Existen conceptos concretos y claros que le dan sentido al propósito de la herramienta. Es viable evidenciar que en el uso se cumple con el propósito.	Existen conceptos medianamente concretos y claros que le dan sentido al propósito de la herramienta. Es viable evidenciar que en el uso se cumple medianamente con el propósito.	Existen conceptos poco concretos y claros que le dan sentido al propósito de la herramienta. Es viable evidenciar que en el uso se cumple pobremente con el propósito.
4. Características físicas y de uso de la herramienta.	Durable, resistente, agradable, disfrutable, bello y manipulable. Alta interactividad, autodidactismo, secuencialidad, pertinencia y cumplimiento de instrucciones.	Medianamente durable, resistente, agradable, disfrutable, bello y manipulable. Mediana interactividad, autodidactismo, secuencialidad, pertinencia y cumplimiento de instrucciones.	Pobremente durable, resistente, agradable, disfrutable, bello y manipulable. Baja interactividad, autodidactismo, secuencialidad, pertinencia y cumplimiento de instrucciones.
5. Evaluación usuarios de la herramienta.	Herramienta comprensible, clara, atractiva, interesante, promueve concentración, estimula trabajo y permite un aprendizaje focalizado.	Herramienta medianamente comprensible, clara, atractiva, interesante, promueve concentración, estimula trabajo y permite un aprendizaje focalizado.	Herramienta pobremente comprensible, clara, atractiva, interesante, promueve concentración, estimula trabajo y permite un aprendizaje focalizado.
<b>TOTALES</b>			

## 5. Formato evaluación herramientas culturales

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Comentarios: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

	1	0.6	0.2
1. Coherencia mapa	Coherencia completa , relación clara entre los componentes.	Coherencia media, relación clara entre la mayoría de los componentes	Coherencia baja entre los componentes.
2. Conceptualización mapa	Conceptos enunciados y desarrollados de manera descriptiva, coherente, pertinente y argumentada	Conceptos enunciados, con mediano desarrollo descriptivo, mediana coherencia, pertinencia y argumentación	Conceptos enunciados sin desarrollo descriptivo y baja coherencia, pertinencia y argumentación.
3. Uso efectivo del mapa	Uso de alto grado, referencia constante a los gráficos, relaciones y componentes.	Uso de mediano grado, referencia constante a los gráficos , relaciones y componentes.	Uso de bajo grado, mínima referencia constante a los gráficos , relaciones y componentes.
4. Progresión del mapa	Altamente progresivo, se asocia conceptualización, prácticas y experiencia.	Medianamente progresivo, se asocia medianamente conceptualización, prácticas y experiencia.	Poco progresivo, poca asociación conceptos, prácticas y experiencia.
5. Presentación del mapa	Diseño, elaboración y conjugación de materiales que posibilitan un álbum que cumple con los criterios solicitados para su construcción.	Diseño, elaboración y conjugación de materiales que posibilitan un álbum que cumple medianamente con los criterios indicados para su construcción.	Diseño, elaboración y conjugación de materiales, que posibilitan un álbum que no cumple con los criterios indicados para su construcción.
<b>TOTALES</b>			

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 6. Formato evaluación mapa tecnográfico

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_





UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES  
**LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN  
Y DESARROLLO COMUNITARIO**

